

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KADIN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
KADIN ÇALIŞMALARI PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TOPLUMSAL CİNSİYET BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN
BEKLENTİLERİ

Canan HANÇERLİ

Danışman
Doç. Dr. Özlem BELKIS

İZMİR –2019

TEZ ONAY SAYFASI

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY SAYFASI

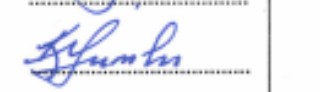
Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Adı ve Soyadı : CANAN HANÇERLİ
Öğrenci No : 2015800979
Tez Başlığı : Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri

Savunma Tarihi : 15/04/2019
Danışmanı : Doç.Dr.Özlem BELKİS

JÜRİ ÜYELERİ

<u>Ünvanı, Adı, Soyadı</u>	<u>Üniversitesi</u>
Doç.Dr.Özlem BELKİS	- Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi G.Songül ERCAN	- Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof.Dr.Konca YUMLU	- Ege Üniversitesi

İmza

CANAN HANÇERLİ tarafından hazırlanmış ve sunulmuş olan bu tez savunmada başarılı bulunarak oy birliği () / oy çokluğu () ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Metin ARIKAN
Müdür

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

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

Canan HANÇERLİ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri

Canan HANÇERLİ

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı

Kadın Çalışmaları Programı

Bu çalışmada, öğretmen beklentisine etki eden bileşenlerden birisi olan toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına yer verilmektedir. Diğer bir deyişle bu çalışmada öğretmen beklentileri ile toplumsal cinsiyet kalıpyargıları arasındaki ilişki nitel yöntemler kullanılarak araştırılmıştır.

İzmir'in Güzelbahçe ve Urla ilçelerine bağlı bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 16 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada; '(i) öğrenci cinsiyetinin, öğretmenin öğrencilerine yönelik geliştirdiği beklentilerini akademik ve davranışsal anlamda etkilediği; (ii) günümüzde dahi öğretmenlerin farkında olarak ya da olmayarak toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin pekiştirilip aktarılmasında bizzat rol aldıkları; (iii) öğretmenlerin, cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi konusunda etkin bir rol üstlenemedikleri; (iv) öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik kalıpyargılarla beslenen birtakım beklentilere sahip oldukları; (v) toplumsal cinsiyete dayalı yapının dayatmalarının öğretmen beklentilerinde kendini gösterdiği' sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Beklentisi, Toplumsal Cinsiyet, Cinsiyetçi Kalıplar, Pygmalion Etkisi, Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet, Sınıf İklimi.

ABSTRACT
Master's Thesis
Teacher Expectations in the Context of Gender
Canan HANÇERLİ

Dokuz Eylül University
Graduate School of Social Sciences
Department of Women Studies
Women Studies Program

Gender stereotype, which is one of the factors affecting teacher expectations, has been researched in this study. In other words, the relationship between teacher expectations and gender stereotypes has been researched by using the qualitative research method.

The 16 teachers, who have been currently working in some high schools located in Güzelbahçe and in Urla Districts of Izmir have consisted of the sample of the study.

The results obtained in this study are as follows; ‘(i) gender of students affect teacher expectations on the students’ academic and behavioral sense; (ii) even today's teachers, consciously or unconsciously, take part in the consolidation and transfer of gender inequality; (iii) teachers cannot play an effective role in elimination of gender inequality; (iv) teachers have some expectations that are fed with stereotypes for their students; (v) imposition of gender-based structure manifests itself in teacher expectations.’

Keywords: Teacher Expectations, Gender Stereotype, Pygmalion Effect, Education and Gender Roles, Classroom Environment.

**TOPLUMSAL CİNSİYET BAĞLAMINDA
ÖĞRETMEN BEKLENTİLERİ
İÇİNDEKİLER**

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	ix
EKLER LİSTESİ	x
GİRİŞ	1

**BİRİNCİ BÖLÜM
TEORİK ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR**

1.1. TANIMLAR	8
1.2. EKSEN KAVRAMLAR VE İLGİLİ ALANYAZIN	10
1.2.1. Öğretmen Beklentisi ve İlgili Alanyazın	10
1.2.2. Öğretmen Beklentisi ve Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Alanyazın	20

**İKİNCİ BÖLÜM
YÖNTEM**

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	33
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	34
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. KATILIMCILARA İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER	38
3.2. ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ BAĞLAMINDA BULGULAR	39
3.2.1. Öğretmen Beklentilerinin Öğrenci Performansı ile İlişkisi	40
3.2.1.1. Beklentilerin Tanımlanmasına İlişkin Bulgular	40
3.2.1.2. Beklentilerinin Etkisine İlişkin Bulgular	42
3.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetinin Öğretmen Beklentilerine Etkisi	43
3.2.2.1. Akademik Etkiler	43
3.2.2.2. Davranışsal etkiler	53
SONUÇ	64
KAYNAKÇA	72
EKLER	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Veriler	s. 38
Tablo 2: Öğretmen Beklentilerine İlişkin Veriler	s. 39
Tablo 3: Öğretmenlerin Öğrencilerden Akademik Beklentileri	s. 40
Tablo 4: Öğretmenlerin Öğrencilerden Davranışsal Beklentileri	s. 41
Tablo 5: Öğretmen Beklentilerinin Öğrencilerin Performanslarına Etkisi	s. 42
Tablo 6: Sayısal Derslerde Erkek Öğrencilerin Kız Öğrencilere Göre Daha Parlak Olduğu Genel Kanısına Dair Öğretmen Görüşleri	s. 51
Tablo 7: Davranışsal Anlamda Öğretmenlerin Kız Öğrencilere Yönelik Geliştirmiş Olduğu Beklentiler	s. 53
Tablo 8: Davranışsal Anlamda Öğretmenlerin Erkek Öğrencilere Yönelik Geliştirmiş Olduğu Beklentiler	s. 56
Tablo 9: Öğretmenlerin Okul İçi Görevlendirme Yaparken Öğrencinin Cinsiyetini Dikkate Alıp Almaması	s. 58
Tablo 10: Deniz'in Cinsiyetine İlişkin Öğretmen Görüşleri	s. 62

EKLER LİSTESİ

- Ekler 1:**İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine başvurulması için alınan 20.06.2017 tarih ve 12.018.877-604.01.02-E.9505733 sayılı izin ek s. 1
- Ekler 2:** Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurul Raporu ek s. 4



GİRİŞ

Eğitimin çok çeşitli tanımları yapılmıştır, hatta dönemsel olarak bu tanımların değişiklik arz ettiği gözlemlenmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) eğitim terimleri sözlüğünde eğitim, “yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği” (tdk.gov.tr); genel Türkçe sözlükte de “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme” (tdk.gov.tr) şeklinde tanımlanmaktadır.

Farklı gibi görünen bu tanımlarda ortak paydanın bireyin davranışlarında istendik yönde değişiklikler oluşturmak olduğu söylenebilir. Bütün bunların ışığında ifade edilebilir ki eğitimin asıl amacı, var olan kültürü gelecek nesillere aktarmak ve yeni kuşakları toplumsal rollerine hazırlamaktır.

Bireyin kişiliğinde oluşturulmak istenen davranış değişikliği için en önemli görev aileden sonra okula düşmektedir. Okul; öğrenim görülen bir yer olmasının yanı sıra aynı zamanda bir eğitim yuvasıdır. Hatta bazı zamanlar okul ortamında eğitimin öğretimin önüne geçtiğini söylemek yanlış olmaz. Okul fikirlerin aşılandığı, toplumsallaşmanın olduğu, öğrencilerin kişiliklerini etkileyen, değer ve inançlarında değişiklikler oluşturabilen ya da bu değer ve inançları sağlamlaştıran bir yapıdır. Buna bağlı olarak okul, öğrencileri ileride sergileyecekleri kadın ve erkek olma rollerine hazırlamakta ve bunu yaparken cinsiyet kalıp yargılarının yeniden üretilmesinde ve pekiştirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır (Sayan, 2007).

Okul mekanı içinde öğrencilerin etkilendikleri iki temel öge vardır: sınıf ve öğretmen.

Sınıflar, eğitim öğretim faaliyetlerinin kesintisiz olarak sürdürüldüğü okul ortamında durağan olmayan, ilişkilerin yoğun olduğu öğrenim alanlarıdır. Birbirine benzer gözüke de her sınıf birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar, sınıfın fiziksel

ortamından ziyade öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Öztürk, Koç ve Tezel Şahin, 2000: 394).

Sınıf ve sınıf ortamından sonra öğrencilerin üzerinde etkin rol oynayan bir başka öge, kuşkusuz öğretmendir. Öztürk, Koç ve Tezel Şahin'e (2002: 163) göre "öğretmenin kişilik yapısı, benimsediği değerler sistemi, öğrenme-öğretmeye bakış açısı vb. bu ilişkilerde farklılık meydana getirmektedir". Buna göre öğrenci davranışlarına en çok etki eden, eğitimin temel ögesi olan ve sınıfı yöneten öğretmen, kendi kişilik yapısıyla, benimsediği değerleriyle; öğrenciye, mesleğine olan bakışı ile sınıf ortamlarında farklılıklar oluşturabilmekte ve olumlu ya da olumsuz sınıf iklimi oluşmasında etkin bir rol oynayabilmektedir.

Öğrencileri üzerinde etkin bir role sahip olan öğretmenler, öğretenden olmaktan öte öğrencileri için bir rol modelidir. Bu yüzdendir ki pek çok bilgi, davranış biçimi, kalıp ve yaklaşım gibi toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılar da öğretmenler tarafından farkında olarak veya olmayarak öğrencilere aktarılıp pekiştirilebilir.

Kişinin doğduğu andaki cinsiyeti dışında, nasıl erkek ve kadın olunduğuna dair toplum tarafından belirlenen anlam ve beklentiler doğrultusunda kişiselleştirilmesi durumu toplumsal cinsiyet kavramını ifade etmektedir (Dökmen, 2017: 20)

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyet dışında tüm cinsiyet rollerinin toplum tarafından belirlendiğini ifade eden bir kavramdır. Biyolojik cinsiyet yumurta ile spermin bir araya geldiği anda belirlenirken, toplumsal cinsiyet erkeklere veya kadınlara toplum tarafından kodlanan, erkeklerin veya kadınların olması gerektiği şekli aşıl原因an cinsiyeti ifade etmektedir (Lips, 2001).

Çoğu toplumda bebeklere cinsiyetlerine göre davranılmakta, doğdukları andan itibaren kızlar ve erkekler farklı yetiştirilmektedir. Örneğin kızlara pembe kıyafetler giydirilip bebek veya yumuşak pelüş oyuncaklar alınmakta, erkeklere ise mavi renk kıyafetler giydirilip araba, silah ya da mekanik olarak çalışan oyuncaklar alınmaktadır. Toplumsal roller yönünden bakıldığında da kızlar ve erkekler için farklı rol beklentileri karşımıza çıkar. Bunun devamında mesleklerde de yine cinsiyet rollerine uygun seçimler beklenir veya önerilir. Kız çocuklarına daha çok bakım vermeye yönelik hemşire, öğretmen, anne ve ev kadını rolleri ve meslekleri biçilirken erkek çocuklarına kamusal

alandaki ekonomi ve karar mekanizmalarında işlerli olan avukat, doktor, mühendis ve bilim insanı gibi roller ve meslekler yakıştırılmaktadır. Yetişkinlerin erkek ve kız çocuklarına dair beklentileri, çocukların neler yapabileceklerini ve neler yapmaları gerektiği bilincini etkilemektedir (Tauber, 1997: 43-44). Cinsiyetin toplumsal rollerine ilişkin beklentiler bireylerin gelişimini, tercihlerini, yönelişlerini, meslek seçimlerini, görünüşlerini belirleyen yönlendirmeler oluşturur.

Why Gender Matters adlı kitabında Leonard Sax, psikoloji alanında aldığı bir seminer sonrasında profesöre “Kızlar ve erkekler neden farklı davranış sergiler?” diye sorduğunu ve profesörün “Çünkü biz onlardan bunu bekliyoruz.” diye cevap verdiğini anlatır (Sax, 2005: 3). Sax, kızların ve erkeklerin farklı oyunlar oynadığını, farklı kavga ettiklerini, farklı öğrendiklerini, dünyayı farklı gördüklerini belirtirken bu farklılıkların öğretmenlerin ve ailelerin kız ve erkeklerden beklentilerinin farklı olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Sax, 2005: 80).

Fevziye Sayılan da *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim* isimli kitabında öğretmenin rolünün toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının aktarılmasında son derece önemli olduğuna vurgu yapmakta, cinsiyetçi tutum ve davranışların öğretmenler tarafından yaygın olduğuna dikkat çekmektedir (Sayılan 2012: 52-53).

Bu görüş ve çalışmalar sonucunda cinsiyetin öğretmenin tutum ve davranışlarını etkilediğini, bu tutum ve davranışların temelinde ise öğretmenlerin öğrencilere yönelik geliştirdikleri beklentilerin yatmakta olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla çocukların hayatında rol model olan öğretmenlerin beklentileri çocukların davranışlarından akademik performanslarına ve hatta meslek seçimlerine kadar hayatlarındaki dönüm noktalarında etkili olabilmektedir.

Beklenti, geçmişteki deneyimlerin yardımıyla gelecekte ne olacağına dair tahminlerde bulunma duygusudur. Öğretmen beklentisi ise öğretmenin öğrencisine yönelik düşüncelerinden, öğrencisi hakkında bildiklerinden hareketle öğrencinin gelecekteki başarısının ne düzeyde olacağına, nasıl davranış sergileyeceğine, akademik açıdan nasıl bir performans göstereceğine dair yaptığı tahmin ve çıkarımlardır (Brophy, 1998; akt: Tatar, 2005).

Öğretmen beklentisi kavramı, 1968 yılında Rosenthal ve Jacobson'un yayınladıkları "Pygmalion in the Classroom" başlıklı çalışmaları ile literatüre girmiştir. 1968 yılından bu yana birçok çalışmaya konu olması ve öğretmenlerin sahip oldukları beklentilerin öğrencilerin performansını etkilediğinin düşünülmesi açısından öğretmen beklentisi kavramı oldukça popüler bir konu haline gelmiştir.

Kendi kendini doğrulayan kehanet anlamına gelen "pygmalion etkisi" kavramı ise sınıf ortamlarını ve öğretmen beklentilerini kapsamaktadır. Kelime olarak Pygmalion Antik Yunan mitolojisinden gelmektedir. Pygmalion, mükemmel bir kadının fildişi heykelini yapan bir heykeltıraştır. Efsaneye göre Pygmalion yarattığı eserine âşık olmuş ve eserinin gerçek olmasını hayal etmiştir. Aşk tanrıçası Afrodit, Pygmalion'un haline üzölmüş, heykelin hayat bulmasına izin vermiş, böylece heykeltraşın isteğı yerine gelmiştir (Tauber, 1997: 10). Mitolojide oldukça farklı versiyonları bulunan bu hikâye yaratıcı-eser ilişkisini ele alıp tartışmasıyla birçok sanat eserine, filme, müzikale ilham kaynağı olmuştur. Bunlardan en bilineni İrlandalı yazar Bernard Shaw'un *Pygmalion* isimli tiyatro oyunudur. Oyun bir ses bilimi profesörü ile sokaklarda çiçek satan eğitimsiz ve yoksul bir kız arasında geçer. Profesör eğitimin her şeyin üstesinden geleceğini öne sürer ve bir dostu ile iddiaya girerek altı ay sonra gerçekleşecek olan büyükelçilik partisine kaba saba ve cahil çiçekçi kızı bir düşes olarak getireceğini ve insanların buna inanacağını vaat eder. Tıpkı Pygmalion'un kendi yaptığı heykelden gerçek bir kadın yaratması gibi profesör de çiçekçi kızıdan bir düşes yaratır fakat insan faktörü bilimin varsayımlarını şaşırtan başka sonuçlar da üretir. Yine de Profesörün öngörüsü beklentileri yönünde gerçekleşir. "Yaşamımız yaşadıklarımızla değil, beklentilerimizle şekillenir" sözleri ile George Bernard Shaw beklentilerin yaşamdaki önemine vurgu yapmaktadır (Shaw'dan aktaran Tauber, 1997: 11).

Görünen o ki insanların davranışlarını etkileyen en önemli etkenlerden biri onlardan beklenen davranışlardır. Bugün yapılan heykellerin canlanmayacağını bilecek kadar gerçekçiyiz, öte yandan beklentilerle insan davranışlarının yönlendirilebileceğı ve şekillendirileceğini de biliyoruz. Bu noktadan hareketle öğrenciler üzerinde etkisi olan öğretmenlerin de öğrencilerine yönelik geliştirmiş oldukları beklentilerin etkili olduğunu hatırdı tutmak bir kez daha önemli oluyor. Öğrenciler, başka pek çok beklenti gibi

öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına ilişkin beklentilerinden de etkilenebilirler, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına uyum gösteren davranışlar geliştirebilirler. Eğitimin her basamağında ve ögesinde olduğu gibi öğretmenlerin de genel olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun davranış ve düşünce perspektifinde olmalarının sağlanmasının gereği, bugün ve gelecek açısından tartışılmaz bir öneme sahiptir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda 1990'ların başından itibaren uluslararası hukuk metinlerinde bu konuya özel dikkat çekilmekte, öneriler sunulmakta, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması 'kuvvetle tavsiye' edilmektedir. Birleşmiş Milletler Ekonomik Sosyal Konseyi'nin kararı (Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı), Avrupa Konseyi Tavsiye Kararı, İstanbul Sözleşmesi gibi metinler burada hatırlanması gereken uluslararası / devletlerarası metinlerdir. Avrupa Konseyi'nin almış olduğu tavsiye kararında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasının bu fikrin yasalarca özümsemesi, geliştirilmesi ve desteklenmesi ile olacağına vurgu yapılması ve okulun, öğretmenlerin, ders kitaplarının, derslik uygulamalarının, ders dışı etkinliklerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından arındırılması gerekliliği dikkat çekicidir (Council of Europe, 2007). İstanbul Sözleşmesi adıyla tanınan Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi 11 Mayıs 2011 tarihinde Türkiye'nin dönem başkanlığı sırasında İstanbul'da imzalanmış olup, bu sözleşme cinsiyete dayalı ayrımcılık ve şiddeti ayrıntılı bir şekilde tanımlamıştır. Bu sözleşme ile şiddet, ev içi şiddet kavramlarına bakış değişmiş, daha önce bir özel alan meselesi olan bu konu adı geçen sözleşme ile birlikte bir kamusal alan konusu haline gelmiştir. Ayrıca toplumsal cinsiyet eşitsizliği cinsiyete dayalı şiddetin temel nedenlerinden birisi olarak gösterilmiştir. Bu nedenle sözleşme, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasına ve bu mücadelenin anaakımlaştırılarak çeşitli kademelerde politikalara enjekte edilmesine çok özel bir önem verir. Yine bu sözleşme gereğince toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılması için bu konulara ilişkin öğretim materyallerinin resmi müfredata ve eğitimin her kademesine eklenmesi gerekmektedir (İstanbul Sözleşmesi, 2011). Sözü geçen eşitsizliği

güçlendiren davranış ve düşünce kalıplarıdır. Bunların ortadan kaldırılması da elbette pek çok mücadele alanı yanında eğitim alanında kendisini gösterir.

Öğretmenin, öğrencinin yaşamında anne babadan sonra en önemli kişi olması, öğrencilerin öğretmenin aktardığı bilgi ve becerileri kazanırken bir yandan da öğretmenin düşüncelerinden, duygusal tepkilerinden, değerlerinden, alışkanlıklarından, kalıpyargılarından dolayısıyla toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından da etkileniyor olması, öğretmenin öğrencinin gözünde rol model olması ve öğretmen beklentilerinin öğretmenin öğrenciye yönelik tutum ve davranışlarına etki eden önemli bir faktör olması bakımından öğretmen beklentileri ve toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının ilişkisinin incelenmesi gerekliliği doğmaktadır.

Tüm bu perspektif bağlamında bu tez çalışmasının amacı eğitimin en temel ögesi olan öğretmenlerin tutum ve davranışlarına etki eden, öğrencinin performansında değişiklikler oluşturabilen öğretmen beklentilerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla olan ilişkisini incelemektir. Bununla birlikte öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik ve davranışsal performansları üzerindeki etkisini, öğrenci cinsiyetinin davranışsal ve akademik anlamda öğretmen beklentisine etkisini anlamak amaçlanmıştır. Ayrıca inatçı ve çok yönlü bir problem olarak izlenen cinsiyet eşitsizliğinin araştırmaya katılan öğretmenler tarafından pekiştirilip pekiştirilmediğini anlamak, özellikle öğretmenlerin kendi kalıpyargılarıyla beslenen beklentilerinin öğrencinin cinsiyetine göre değişkenlik gösterip göstermediğini araştırmak da hedeflenmiştir. Öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarında etkili olduğu bilgisinden yola çıkarak, öğretmenlerin öğrencilere yönelik geliştirdikleri beklentilerin öğrencilerin üzerindeki etkileri konusunda farkındalığın artırılması, bu farkındalık sayesinde olumlu bir öğretmen-öğrenci etkileşimi yaratılması hatta eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik bir adım oluşturulması bakımından bu çalışmanın önem kazanacağı umulmaktadır.

Uluslararası alanda olduğu gibi Türkiye’de de popüler bir konu haline gelen öğretmen beklentilerinin, toplumsal cinsiyet kalıpyargıları açısından ülkemizde yeterince incelenmemiş olmasından hareketle de bu çalışmanın, alan yazınına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle belirtilmelidir ki araştırılması hedeflenen “öğretmen beklentileri” çok geniş bir kavramdır ve öğretmen beklentilerine etki eden çok sayıda bileşen olduğu da muhakkaktır. Bu çalışmada bu bileşenlerden sadece birisi olan toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına yer verilmektedir. Diğer bir deyişle bu çalışma kapsamında, toplumsal cinsiyet bağlamında öğretmen beklentileri araştırılmıştır. Çalışmanın ayrıca İzmir’in Güzelbahçe ve Urla ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan sayısal ve sözel branş öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle, ayrıca 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. TANIMLAR

Çalışmada kullanılacak temel kavramlara ilişkin tanımlar, dil birliği oluşturulmak amacıyla burada alfabetik olarak sunulmuştur.

Bekleme süresi: Öğretmen tarafından, sorulan sorunun cevabını vermesi için öğrenciye tanınan süre anlamına gelmektedir.

Kalıpyargı: Bir gruba dair geliştirilen bilgi, inanç, düşünce ve beklentilerimizi içeren; ırk, cinsiyet, etnik köken, dini inanış, meslek gibi insanları çeşitli gruplara ayırarak hepsinin aynı özelliği gösterdiğine dair oluşturulan inançtır (Kunda, 1999; akt: Dökmen, 2017).

Öğretmen beklentisi: Öğretmenin, öğrencisi ile ilgili olarak o andaki algı ve inançları doğrultusunda öğrencisinin gelecekteki akademik başarısı hakkında hatta öğrencinin seçeceği meslek hakkında çıkarımlarda bulunmasıdır (Good ve Brophy, 2000; akt: Öztürk, Koç ve Tezel Şahin, 2000). Öğretmenin bildiklerinden yani geçmişteki yaşantılardan yola çıkarak davranışsal ya da akademik anlamda öğrencisinin nasıl bir performans göstereceğine dair yapmış olduğu tahminlerdir (Brophy, 1998: 1; akt: Tatar, 2005).

Önyargı: Belli bir topluluğa ya da belli bir grubun üyelerine yönelik geliştirilen olumsuz tutumlar ve bu grubun üyelerine ilişkin olumsuz değerlendirmelerdir (Brown, 1998; akt: Dökmen, 2017).

Örtük Program (Örtük Müfredat): Örtük program terimi ilk olarak Philip Jackson tarafından kullanılmıştır ve gizli, okullarda okutulmayan program anlamına gelmektedir (Jackson, 1990). Resmi olmayan, açıkça belirtilmeyen fakat öğrencilerin ulaşmalarının kurum ve öğretmenleri tarafından beklendiği mesajları içeren programdır. Öğretmen ve öğrenci iletişim halinde iken; birbirlerine yönelik tutumları, öğretmenlerin öğrencilere yönelik geliştirdikleri beklentileri bu programın içinde yer alır (Gordon, 1983). Eğitim ve öğretim dönemleri içerisinde öğrencilerde elde edilmek istenen

davranış ve kazanımlar resmi müfredatta belirtilmektedir. Resmi müfredat dışında öğrencilerin eğitim süreçlerinde elde ettikleri kazanımlar örtük müfredat kavramı ile ifade edilir. Örtük müfredat okul, öğretmen ve öğrenci ile toplumda var olan görüş ve beklentilerin harmanlanmış halidir (Yüksel, 2002).

Pygmalion Etkisi: Kendi kendini gerçekleştiren kehanet etkisi olarak da adlandırılan pygmalion etkisi edebiyat ve psikolojide kullanılan bir kavramdır. Temel beklentilerin aşamalı olarak davranışa dönüştüğüne, kişilerin beklentiler doğrultusunda davranış sergilediğine işaret eden bir kavramdır (Tauber, 1997).

Sınıf İklimi: Sınıf çevresinin algılanan niteliği, daha ileri öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak tanıyan sınıfta oluşan sosyal iklim (Lee, 2005). Sınıf iklimi, sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında oluşan sosyal ilişkiler bütünü anlatan bir kavramdır. Sınıflarda olumlu sınıf iklimi oluşacağı gibi olumsuz sınıf iklimi de oluşabilmektedir.

Toplumsal Cinsiyet: Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyet dışında tüm cinsiyet rollerinin toplum tarafından belirlendiğini ifade etmektedir. Biyolojik cinsiyet anne karnında oluşan erkek veya kadın olduğumuz anlamına gelirken, toplumsal cinsiyet erkeklere veya kadınlara toplum tarafından kodlanan erkeklerin veya kadınların olması gerektiği şekli aşıl原因an cinsiyeti ifade etmektedir (Lips, 2001).

Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargıları: Cinsiyet rollerine ilişkin geliştirilen, toplumun erkek olma, kadın olma adına erkek ve kadınlardan beklentisi yönünde oluşturulan kalıpyargılardır (Franzoi, 1996; akt: Dökmen, 2017).

Toplumsal Cinsiyet Rolü: Cinsiyete ilişkin toplum tarafından tanımlanmış, insanlardan ne şekilde davranması gerektiğine dair geliştirilen beklentilerdir (Dökmen, 2017).

1.2. EKSEN KAVRAMLAR VE İLGİLİ ALANYAZIN

1.2.1. Öğretmen Beklentisi ve İlgili Alanyazın

Öğretmen beklentisi kavramı 1968 yılında Rosenthal ve Jacobson'un yayınladıkları "Pygmalion in the Classroom" isimli çalışma ile literatüre girmiştir, araştırmacılar daha sonraki yıllarda çalışmalarını genişleterek aynı isimli bir kitap yayınlamışlar ve daha kapsamlı sonuçlar ortaya koymuşlardır. Rosenthal ve Jacobson, San Francisco'da bir okulda gerçekleştirdikleri bu çalışmalarında öğretmen beklentilerini ve öğretmen beklentilerinin öğrenci performansına etkilerini araştırmışlardır. Bu çalışmada öğrenciler iki ayrı gruba ayrılmış, öğrencilere basit bir IQ testi uygulanmıştır. Sonrasında öğretmenlere yetenek testine göre bazı öğrencilerin akademik açıdan hızlı gelişim göstereceği bildirilmiştir. Oysa öğretmenlere hızlı gelişim göstereceği işaret edilen öğrenciler, kendi grupları içinde rastgele seçilen ve yetenek testine değil de IQ testine tabi tutulan öğrencilerdir. Yılsonunda bu öğrencilere tekrar IQ testi uygulanmış ve şaşırtıcı sonuçlarla karşılaşmıştır. Yeni yapılan teste göre öğretmenlere hızlı gelişim göstereceği işaret edilen gruptaki öğrencilerin IQ'larında en az 20 puanlık, diğer gruptaki öğrencilerin ise IQ'larında 1 ile 5 puan arasında bir artış olduğu görülmüştür. Araştırmacılar öğretmen beklentilerinin öğrenci performansını etkilediğine, öğrencilerin kendilerinin zeki olduğuna ve akademik açıdan başarılı olacaklarına inanan öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratmamak için daha çok çalışarak performanslarını geliştirdiğini düşünmüşlerdir (Rosenthal ve Jacobson, 1992).

Araştırmacılar bu veriler karşısında kendi kendini doğrulayan kehanet (self-fulfilling prophecy) sürecinin sınıf ortamında işlediği sonucuna varmışlardır. Ek olarak araştırmacılar, sınıf ortamında işleyen kendi kendini gerçekleştiren kehanet sürecini "Pygmalion Etkisi" olarak isimlendirmişlerdir (Farley, 1998; akt: Tatar, 2005).

Rosenthal ve Jacobson'un yapmış olduğu bu çalışma eğitimciler açısından çığır açıcı bir nitelik kazanmış olup eğitimciler, beklentilerinin öğrencilerini etkilediğini ve öğrencilerinin akademik başarı sonuçlarını değiştirebildiğini görmüşlerdir (Brophy, 1983; akt: Schwendenman, 2012).

Good ve Brophy (1974), Rosenthal ve Jacobson'un (1968) özgün çalışmasını temel alarak öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkileşimlerini ve bu etkileşimin nasıl gerçekleştiğini incelemişlerdir. Özellikle yüksek beklenti ve düşük beklenti geliştirilen öğrencilerle öğretmenlerinin nasıl etkileşime geçtiğine bakılmıştır. Good ve Brophy (1974) bu çalışmalarında Rosenthal ve Jacobson'un (1968) yaptığı çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında, öğretmenlerin düşük beklenti geliştirdikleri öğrenciler ile yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranış ve tutumlarında farklılıkların olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin, düşük beklenti geliştirilen öğrencilere dikkatlerini daha az vererek daha basit sorular sorduklarını, yanlış cevap aldıklarında da başka öğrenciye yöneldiklerini; bunun aksi olarak yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere daha zor sorular sorduklarını ve yanlış cevap aldıkları halde soru hakkında bilgi vererek öğrencilerden doğru cevabı almaya çalıştıklarını ortaya çıkarmışlardır (akt: Schwendenman, 2012). Good ve Brophy çalışmalarının ikinci aşamasında, çeşitli öğretmenlerle bireysel görüşmeler yaparak birinci aşamada elde ettikleri sonuçları öğretmenlerle paylaşmışlardır. Bu ikinci aşama ek çalışmalarda; bireysel görüşmeler yapılan öğretmenlerin düşük performans gösteren öğrencilere yönelik davranışlarında değişiklikler olduğunu, öğrencilerin doğru cevabı bulma mücadelesi içindeyken öğretmenlerin öğrencilere dikkat göstererek yanlarında daha fazla kalma eğiliminde olduklarını, öğretmenlerin öğrencilerini daha az eleştirme gayretinde olduklarını gözlemlemişlerdir.

Good ve Brophy 1974 yılında kendi kendini gerçekleştiren kehanetin öğretmen ve öğrencilerini nasıl etkilediğine dair yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen beklentisinin, kendi kendini gerçekleştiren kehanete nasıl dönüştüğünü gösteren altı anahtar nokta (Good ve Brophy Modeli) belirledikleri görülmektedir. Araştırmacılar tarafından belirlenen altı anahtar nokta şöyledir:

- Öğretmenlerin beklentileri öğrencilerle ilgili var ve geçerli olan bilgiye dayanmaktadır. (öğrenci dosyasında yazılı olan bilgiler, sınıf içi davranış vs.)
- Öğretmenler, beklentilerinin sonucunda farklı beklenti geliştirdiği öğrencilere farklı davranışlar sergiler.

- Öğrenciler, öğretmenin beklentisi doğrultusunda kendilerine göstermiş olduğu davranışlardan öğretmenlerin kendilerinden ne beklediğini algırlar.
- Öğrenciler; öğretmenlerinin beklentileri doğrultusunda performans eğilimi gösterir, öğretmenlerle aralarında oluşan bu ilişkiyi kanıksarlar.
- Öğretmenin öğrencilere ilişkin beklentileri güçlenir ve kalıcı hale gelir.
- Öğretmenlerin geliştirmiş olduğu beklentiler, öğrencinin başarı ve performansını etkiler (Good ve Brophy, 2003: 71).

Araştırmacılara göre öğretmen beklentilerinin kendi kendini gerçekleştiren kehanete dönüşmesi bu modeldeki tüm öğeler mevcut olduğunda ortaya çıkar. Genelde bunlardan bir tanesi veya daha fazlası eksik kalabilmektedir. Bir öğretmenin her öğrencisiyle ilgili kesin beklentileri olmayabilir veya bu beklentiler sürekli değişiklik gösterebilir, beklentiler değişiklik göstermese yani inatçı olsa dahi öğretmenler bu tutarlılık gösteren beklentileri doğrultusunda öğrencileriyle iletişim kurmayabilir. Böyle bir durumda beklentilerin doğru olduğu ortaya çıksa bile kendi kendini gerçekleyen kehanete dönüştüğü söylenemez (Good ve Brophy, 2003: 71).

Bu model okulun ilk günlerinden itibaren öğretmenlerin farklı öğrencilere farklı beklentiler geliştirmesiyle başlar. Araştırmacılar bu beklentileri oluşturmak için öğretmenlerin kullandığı bilgilerin niteliğini ve beklentilerin doğruluk derecelerini incelemişlerdir. Literatürün bir kısmı, deneklere hakkında tahminlerde bulunulması istenen öğrencilerle ilgili kontrollü bilgi verildiği ve bu öğrencilerle etkileşime girme fırsatının az olduğu ya da hiç olmadığı beklenti oluşumunun incelendiği deneysel çalışmalardan oluşmaktadır. Örneğin, öğretmenlere öğrencilerin eski öğretmenleri tarafından doldurulan, içinde bazı test puanlarını, notlarını ve öğretmen yorumunu barındıran formlar verilerek ve bu formların yarısına beyaz çocuk resmi diğer yarısına siyah çocuk resmi eklenerek çalışmalar yapılmıştır. Bu şekilde yapılan deneysel çalışmalar öğretmen beklentilerinin öğrencinin cinsiyetinden, etnik kökeninden, sosyo-ekonomik durumundan, fiziksel özelliklerinden etkilendiğini göstermiştir (Jones, 1990; akt: Good ve Brophy, 2003).

Good ve Brophy, *Looking in Classroom* (2003) isimli kitaplarında farklı başlıklar altında öğretmen beklentisinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerini, beklentilerin öğrencilere iletilmesinin boyutlarını ve farklı beklentilerin farklı davranışlar oluşturup oluşturmadığını incelemişlerdir. Öğretmen beklentilerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri açısından değerlendirilmesi sonucunda öğretmen beklentisinin öğrencilerin akademik ve davranışsal başarıları üzerinde iki türlü etkisi olduğu tespit edilmiştir:

Bu etkilerin ilki, kendi kendini doğrulayan kehanet etkisidir. Başlangıç olarak doğru olmayan durumu yansıttığı halde öğrencisine aktardığı beklentileri sonucunda öğrenciyi yönlendiren ve beklentinin gerçekleşmesini sağlayan öğretmen beklentisidir. Örneğin; Juanita ortalama müzik potansiyeline sahip bir öğrenci olmasına rağmen öğretmeni ondan flütü en iyi çalan kişi olmasını beklemektedir, çünkü Juanita'nın ablası önceki yıl en iyi flüt çalan kişi seçilmiştir. Öğretmen, beklentisini Juanita'ya iletir ve flütü çalan en iyi kişi olması yönünde onu teşvik eder, ablasıyla pratik yapması konusunda cesaretlendirir. Sonuç olarak, Juanita müzik performansında ilerleme kaydeder. Bu başarı öğretmenin ona özel olarak davranmasından kaynaklanır. Bu durum ilgili öğretim ortamında kendi kendini gerçekleyen kehanet etkisi olarak görülebilir. İkinci etki ise sürdürülen beklenti etkisidir: Öğretmenlerin daha önce geliştirmiş oldukları beklentileri doğrultusunda öğrencilerine yönelik davranışlarını kalıplaştırarak ve bu kalıplaşan davranışlar doğrultusunda öğrencinin akademik veya davranışsal performanslarında değişiklikler oluşmasını sağlayan beklentidir. Örneğin, öğretmenin bir önceki yıl dersinde başarılı olan öğrencilere bir sonraki eğitim öğretim döneminde diğer öğrencilerden farklı davranması, onlara yönelik yüksek beklentisini sürdürmesi bu öğrencilerin başarılarının devam etmesini sağlar. Ayrıca bu iki etki sürecine göre öğrencilerin performanslarında davranışsal ve akademik anlamda değişiklikler meydana getirmesi nedeniyle kendi kendini gerçekleyen kehanet etkisinin sürdürülen beklenti etkisinden daha güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Good ve Brophy, 2003: 68).

Beklentilerin öğrencilere iletilmesi boyutu açısından bakıldığında öğretmenler tarafından farklı beklenti geliştirilen öğrencilere bu beklentilerin dört farklı boyutta iletildiği görülmüştür.

1. İklim Boyutu: Öğretmenlerin öğrencileriyle sosyal anlamda sıcak ve duygusal ilişkiler kurması,

2. Geri Bildirim: Öğretmenlerin öğrencilerinin performansları hakkında daha çok geri bildirimde bulunması,

3. Girdi Boyutu: Öğretmenlerin öğrenmeye önem vermesi, öğrencilerine daha çok ve daha zor olanı öğretmesi,

4. Çıktı Boyutu: Öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması ve sorulan sorulara cevap vermeleri açısından fırsat sunulması.

Bu dört farklı boyut uygulanırsa, yani öğretmenler öğrencileriyle duygusal ilişkiler kurup öğrenmeye önem vererek öğrencilerini öğrenmeleri yönünde zorlar ve teşvik ederse, öğrencilerine aktif rol oynama yönünde olanaklar tanır ve öğrencilerinin performansları hakkında sık sık geri bildirimlerde bulunurlarsa olumlu bir sınıf iklimi oluşacak ve bu durum öğrencilerin hem akademik hem de sosyal performanslarına olumlu olarak yansıtacaktır (Good ve Brophy, 2003: 76).

Öğretmenlerin farklı beklentileri doğrultusunda farklı davranışlar sergileyip sergilememesi hususunda öğretmenlerin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarında farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Good ve Brophy (2003) çalışmalarında bu davranış farklılıklarından bazılarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Düşük beklenti geliştirilen öğrencilere soru sorulduğunda bekleme süresini az tutmak,
- Düşük beklenti geliştirilen öğrencilere soru sorulduğunda ipuçları vererek doğru yanıtları almaya çalışmak yerine direkt cevabı vermek veya başkasına yönelmek,
- Bu öğrencilerin yanlışları üzerinde daha az düzeltme çabası göstermek, uygunsuz takviye yapmak,
- Başarısızlık yönünden düşük beklenti geliştirilen öğrencileri daha sık eleştirmek,
- Başarı yönünden düşük beklenti geliştirilen öğrencileri daha az övmek,
- Düşük beklenti geliştirilen öğrencilere daha az geri bildirimde bulunmak,

- Düşük beklenti geliştirilen öğrencilerle daha az iletişime geçmek, onlara daha az dikkat vermek,
- Düşük beklenti geliştirilen öğrencilere az cevap hakkı tanımak veya onlara çok kolay sorular yöneltmek,
- Düşük beklenti geliştirilen öğrencileri daha uzağa oturtmak,
- Bu öğrencilerden daha az talep etmek,
- Bu öğrencilerden çok diğerlerinin yararına olacak test, ödev vermek,
- Bu öğrencilerle daha az etkileşimde bulunmak, onlara daha az gülümsemek,
- Bu öğrencilere yöneltilen sorulara daha kısa bilgilendirme yapmak,
- Düşük beklenti geliştirilen öğrencilerle daha az göz teması kurmak,
- Bu öğrencilere yönelik çalışmalarda etkili yöntemleri daha az kullanmak,
- Bu öğrencilerin düşüncelerini nadiren kullanmak veya kabul etmek,
- Düşük beklenti geliştirilen öğrencileri eksik bir müfredata maruz bırakmak.

Good ve Brophy'e (2003) göre farklı öğrencilere yönelik farklı beklenti geliştiren öğretmenin davranışlarında farklılaşma olacağı kaçınılmazdır ki bazen bu farklılaşmalar kendi kendini gerçekleyen kehanet sürecinin sınıf ortamında işlemesine sebep olur. Öğretmen tarafından boşa kürek çektiği düşünülen, düşük beklenti geliştirilen öğrenciler ile kurulan etkileşim bu öğrencilerin öğrenme isteklerinin ve kendilerine olan güvenlerinin azalmasına neden olmaktadır. Bu öğrenciler başarılı olabilecekleri halde başarısız olma duygusu ile beslenecek ve öğrencilerin ümitsiz olma durumları derinleşecektir. Beklentilerin devamlılık gösterme eğilimleri vardır. Bazı beklentiler doğru olmasa, haklı çıkmasa dahi sürüp gider. Öğrencilerinin başarılı olmaları konusunda ısrarcı olmayan, onların başarısı konusunda pes edip vazgeçen öğretmen başarısızlıktan ötürü öğrencilerini suçlar, onların geleceği hakkında daha az endişe duyar ve başarısızlık durumunda öğrenciyi suçlayarak psikolojik açıdan kendini rahatlatır.

Öğretmen beklentisi zengin, ilgi çekici bir konu olmasına rağmen sadece son 35-40 yıldır popüler hale gelmiştir ve bu alanda yapılan çalışmalar sonucunda verimli, kullanılabilir, pratikte uygulanabilir sonuçlar, yapılar elde edilmiştir. Her bir öğrenciye uygulanacak değişik yaklaşımlar olması gerçeğinden hareketle öğretmen beklentisi izlenmeli ve yorumlanmalıdır. Öğretmen beklentisi öğretmenin yardımcısı ve bir yöntemi olabilir ancak sorgulanmadan, tek tipte, hatalı olsa dahi devamlılık arz edecek şekilde kullanılması problemleri çözmek yerine kalıcı, çözilemeyen problemlerin oluşmasına neden olabilir. Öğretmenler, beklentileri konusunda haberdar olmalı, beklentilerini ve davranışlarını kontrol etmeyi bilmeli ve beklentilerinin kontrolü altına girmemelidirler (Good ve Brophy, 2003: 96).

Brattesani, Weinstein ve Marshall (1984) öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısını nasıl etkilediğine ve öğrencinin öğretmen beklentilerini nasıl algıladığına dair çalışmalar yapmışlardır. Brattesani ve arkadaşları çalışmalarının sonucunda öğrencilerin öğretmenlerin davranışlarından kendilerinden ne beklediğini algıladıklarını ve öğretmen beklentilerinin öğrencilerin kendi beklenti ve algıları, başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (akt: Schwendenman, 2012: 11).

Jussim de 27 öğretmen ve matematik sınıfında okuyan 429 tane 6. sınıf öğrencisi arasında gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, öğrenci performanslarının öğretmen beklentilerinden etkilendiği ve öğretmen beklentilerinin sınıf ortamında kendi kendini gerçekleştiren kehanet sürecini işleten bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır (Jussim, 1989: 469-480). Lee Jussim (1989) ile Brattesani, Weinstein ve Marshall'ın çalışmaları Brophy ve Good'un çalışmalarını daha da ileri boyuta taşımış ve araştırmasının sonucunda öğretmen beklentilerinin üç ana sonucu olduğunu ortaya koymuştur:

- Öğretmen beklentileri bazen kendi kendini doğrulayan kehanet sürecini üretir. Öğretmenlerin beklentileri hatalı olsa dahi öğrenciler, bu beklentilerle tutarlılık gösteren performans sergilerler.
- Öğretmen beklentileri önyargılardan kaynaklanabilir. Öğretmenlerin tutarlı bir şekilde, öğrencileri algılama, hatırlama eğilimi vardır ki bunlar öğrenci performansından ziyade öğretmenin aklında var olan bilgilerdir ve öğretmenler bu bilgiler doğrultusunda beklenti geliştirirler.

- Öğrencinin başarısı açısından öğretmen beklentileri tutarlılık gösterir yani öğretmenin beklentileri doğrudur.

Lee Jussim'in kendi kendini gerçekleştiren kehanete ilişkin olarak keşfettiği şey yüksek performans beklenen öğrencilerin yüksek başarı, düşük performans beklenen öğrencilerin düşük başarı gösterdikleri olmuştur. Jussim, öğretmen beklentilerinin öğrencilerin önceki yıllarda göstermiş olduğu performans düzeyine bağlı olabileceğine ve öğretmenlerin bu performansları algılamalarıyla beklentilerinin ilişkilendirilebileceğine inanmıştır (Jussim, 1989: 470-476).

Sınıf ortamında oluşan kendi kendini gerçekleyen kehanet süreci araştırmaları aslında gerçek hayattaki kendi kendini gerçekleyen kehanete ayna tutmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik oluşturdukları önyargılı tutumları, öğrencilerin akademik başarıları ve davranışları ile etkileşim halindedir. Öğretmen öğrencisinin iyi ve kötü davranışlarına bakarak onlardan iyi ya da kötü akademik performans beklentisine girmektedir (Tauber, 1997: 44).

Kuklinski ve Weinstein (2000), öğretmen beklentisi üzerine yaptıkları ek araştırmada öğretmenlerin davranışlarındaki farklılıkları öğrenci görüşleri üzerinden incelemişlerdir. Bu çalışmada öğretmenleri tarafından başarılı veya başarısız görülen öğrenciler için sınıf ortamlarının nasıl değişiklik gösterdiğini tartışmışlardır. Öğrenciler çalışmanın sonunda sınıf ortamlarının yüksek başarı sağlayan öğrencilere odaklı ve onlar için olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Kuklinski ve Weinstein (2000), öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik farklı davranışların tanımlanmasında Brophy ve Good (1974), Rosenthal ve Harris (1986) ve Krechevski ve Gardner'ın (1990) daha önce yapmış oldukları çalışmalarla benzer sonuçlar elde etmiştir. Kuklinski ve Weinstein (2000) çalışmalarında öğrencilerin sınıfta neler olduğuna dair oluşan algılarına da değinmişlerdir. Bu ince detay, öğretmen beklentilerini ve öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik performanslarına etkilerini anlamak açısından önemlidir. Öğrencilere göre öğretmen davranışlarındaki farklar sınıf düzeyine göre değişmekte, sınıf düzeyi arttıkça bu farklılıklar da artmaktadır. Kuklinski ve Weinstein'ın çalışmasındaki ilk odak noktası, öğrencilerin öğretmenleri tarafından farklı davranışlara maruz bırakılmasıdır. İkinci odak noktası ise öğrencilerin okuma düzeylerine öğretmen

beklentilerinin etkisidir. Bu çalışmada 1, 3 ve 5. sınıflarda okuyan ilköğretim çağındaki çocuklar örneklem olarak alınmış ve öğretmen davranışlarında başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere göre yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere daha fazla olumlu geri bildirimde bulundukları, daha fazla özerk zaman tanıdıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Kuklinski ve Weinstein, 2000).

Wood, Kaplan ve Mcloyd (2007) öğretmen beklentileri ve öğrencilerin çalışmalarına yönelik etkilerini araştırdıkları çalışmada Amerikalı siyahi erkekleri incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, aileler hatta öğrencilerin kendileri bile Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerden diğer öğrenci gruplarına göre daha düşük performans beklemekte ve siyahi öğrenciler bu beklentiyle uyumlu akademik başarı göstermektedirler. Bir başka deyişle kendilerinden başarı anlamında hiçbir beklentinin olmadığını bilen öğrenciler buna göre davranışlar sergilemişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmada ilginç bir şey keşfetmişlerdir: Siyahi öğrencilere yönelik yüksek beklenti içinde bulunan öğretmenlerin bulunduğu okul ortamlarında ailelerden gelen tüm olumsuz etkilere rağmen bu öğrenciler başarılı olabilmektedirler. Bu durum da öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik performanslarına etkisi konusunda ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin beklentileri ve bu beklentilerin öğrencilerin akademik veya sosyal davranışlarına etkisi olduğunu gösteren yurtdışında yapılan, bu etkileri inceleyen araştırmalar arasında Ouzts (1986), Good (1987), Cotton (1989) ve Ercole'un (2009) çalışmaları da sayılabilir.

Türkiye'de öğretmen beklentisini konu alan çalışmalar son yıllarda önem kazanmış ve bu alanda çalışmalar yapılmıştır. Balcı (1993), *Etkili Okul* isimli kitabında yer alan etkili okulun ilişkide bulunduğu değişkenler arasında öğretmenlerin, öğrencilere yönelik akademik beklentilerine değinmektedir.

Gürşimşek (1999), ilköğretim okullarında sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmen beklentisinin etkisini incelediği çalışmada; hem yüksek beklenti hem de düşük beklenti geliştirilen öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında öğrencilerin kendilerine yönelik öğretmen beklentilerini daha kolay algıladıklarını

ortaya koymuştur. Öğretmenler yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik tutumlarında daha olumlu ve daha destekleyici davranışlar sergilemektedir. Bu çalışma ve bu alanda yapılan araştırmalar öğretmenlerin sınıf ortamlarında var olan etkileşimlerinden, beklentilerinin ve önyargılarının öğrenciler üzerinde var olan etkilerinden haberdar olmaları gerekliliğini ortaya koymuştur (Gürşimşek, 1999).

Öztürk, Koç ve Tezel şahin, öğretmen beklentilerinin öğrencilere yönelik davranışlarda nasıl farklılıklar oluşturduğunu incelemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin farklı beklenti geliştirdikleri öğrencilere farklı davranışlar sergilediğini, özellikle yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarında olumlu yönde dikkate değer farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Öztürk, Koç ve Tezel şahin, öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdiği öğrencilere daha zor soru sormak, daha fazla zaman tanımak, yakınlarına oturtmak, yüzlerine gülümsemek, daha az sözlerini kesmek, istedikleri konularda çalışmalarına izin vermek, daha az uyarmak, daha az eleştirmek gibi olumlu farklı davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmış ve hatta literatürde konu ile ilgili yapılan çalışmalardaki bulguları destekler sonuçlara ulaşmışlardır. Bunun aksine düşük beklenti geliştirilen öğrencilere daha az soru sorulması, daha kolay sorular sorulması, daha az zaman tanınması, daha az iletişime geçilmesi bu öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve kendilerinden düşük performans, düşük başarı beklenildiğini anlayan öğrenci bu yönde performans göstermekte dolayısıyla öğretmen beklentisi öğrencinin başarısında etkili olmaktadır (Öztürk, Koç ve Tezel şahin, 2002: 177-179).

Üre (2003), *Sınıf Yönetimi* isimli kitabın bir bölümünü sınıf ortamında öğretmen konusuna ayırmış ve bu bölümde öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentileri, beklentilerin kaynağı, yüksek ve düşük beklentilerin öğrenciler üzerindeki etkileri, beklentilerin oluşumu, öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentilerine yönelik değerlendirme konularına yer vermiştir.

Aydoğan (2003) ise yaptığı çalışmasında öğretmen beklentilerinin kendi kendini gerçekleyen kehanet sürecinin işlemesinde yeterli olmadığını, öğrencileri tanımadan, öğrencilerin özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmeden, onların kişisel problemleriyle ilgilenmeden, öğrencilere yönelik beklentilerin onlarda bir etki yaratmasının yani kendi

kendini doğrulayan kehanet sürecinin işleminin olası gözükmediğini ortaya koymuştur (Aydoğan, 2003).

Öğretmen beklentilerini içeren başka bir çalışma Madran tarafından yapılmış ve öğretmenlerin daha hızlı gelişim göstereceği işaret edilen öğrencilere, beklentileri doğrultusunda sabırlı ve yüreklendirici davrandığı, beklentilerini onlara ses tonu, mimik ve benzeri yollarla ilettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Madran Demirtaş, 2004).

Öğretmen beklentileri ile toplumsal cinsiyet kalıpyargıları arasındaki ilişkinin anlaşılması amacıyla yapılan bu çalışma, Türkiye’ de bu bağlamda yapılan çalışmaların sayıca çok az olması bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin farklı öğrencilere yönelik farklı beklentiler geliştirmesi, beklentileri doğrultusunda öğrencilere yönelik farklı davranış ve tutum sergilemeleri arasındaki etkileşimin açıkça anlaşılması ancak bu konuda daha fazla akademik çalışma yapılmasıyla ortaya konulacaktır.

1.2.2. Öğretmen Beklentisi ve Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Alanyazın

Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek olmaya dair toplum tarafından kadın ve erkeklere yüklenen kodları içermektedir. Yüklenen bu kodlar sayesinde kadın da erkek de nasıl davranması gerektiğini, kendisinden beklenen davranış biçimini algılar, kanıksar ve hayata geçirir (Dökmen, 2017).

Toplumsal cinsiyetin kazanımına ilişkin geliştirilen bazı kuramsal bakış açıları mevcuttur. Bunlardan en yaygın olarak bilinenleri psikanalitik, biyolojik, bilişsel gelişim, sosyal öğrenme, toplumsal cinsiyet şeması kuramlarıdır.

Psikanalitik Kuram Freud’un psikanalitik yaklaşımını esas alan toplumsal cinsiyete uygun davranmanın küçük yaşlarda başladığını ve çocuğun hem cins ebeveyniyle kurduğu özdeşleşme, içselleştirme gibi süreçlere dayandığını vurgulayan bir kuram iken Biyolojik Açıklamalar Kuramı toplumsal cinsiyet farklılıklarının aslında biyolojik farklılıklardan kaynaklandığını esas alır. Sosyal Öğrenme Kuramı, çocukların cinsiyete dayalı olarak farklı davranışlar sergilemeleri gerektiği şeklinde eğitildiklerine, kadın ve erkek davranışlarını gözleyerek benimsediklerine vurgu yapan bir kuramdır. Çocukların ilk erkek ve kadın olmak üzere iki farklı cinsiyet grubunu algılaması ve daha

sonra kendilerini bu gruplardan birine yerleştirmesi esasına dayanan kuram Bilişsel Gelişim Kuramıdır. Toplumsal Cinsiyet şeması Kuramı ise Bem tarafından geliştirilmiş, bilişsel gelişim ve sosyal öğrenme kuramları tarafından yapılan açıklamaları içine alan bir kuramdır. Bem'e göre toplum içinde büyüyen çocuk iki cinsiyet arasındaki farklılıkları öğrenmekte, öğrendikleri doğrultusunda kendi cinsiyetini tanımakta ve özümsemiği toplumsal cinsiyet şemasını kullanarak kendi cinsiyetini ve benlik kavramını oluşturmaktadır. Bem, kendi kuramına göre bir ölçek geliştirmiştir; "Bem Cinsiyet Rolü Envanteri" adıyla bilinen ve yapılan cinsiyete dayalı araştırmalarda çok kullanılan bir ölçektir (akt: Dökmen, 2017: 42-77).

Burada bahsedilen kuramların dışında cinsiyet gelişimine dair farklı kuramlar bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet farklılıklarını anlamak adına kılavuz olan bu kuramların hiç biri tek başına yeterli değildir. Cinsiyet rol gelişimi, bütün kuramların birlikte ele alınmasıyla daha iyi açıklanacaktır (Dökmen, 2017: 92-93).

Toplumsal cinsiyetin kazanımı farklı yaklaşımlar farklı kalıpyargılar oluşturmakta ve bu durum toplumun neredeyse tamamında kendini göstermektedir. Bildiğimiz hiçbir kültürde, toplumda kızlar ve erkekler aynı şekilde yetiştirilmemektedir. Kadın ve erkeklere doğuştan getirdiği biyolojik farklılıkların dışında kadın olmanın ve erkek olmanın gerekliliği toplum tarafından yüklenmekte, kadın ve erkeklerin nasıl davranışlar sergileyeceği, hangi rol ve sorumlulukları üstlenecekleri yine toplum tarafından ortaya konulmaktadır.

Cinsiyet rol farklılıkları bizim cinsiyet rol beklentilerimizi etkilemekte ve bu durum çocuklar üzerinde güçlü bir şekilde kendini hissettirmektedir. Beal'e göre (1994) erkek çocuklarından pantolon gömlek giymelerini, dışarıda oynamalarını, bisiklete binmelerini, kirlenmelerini, kaybolduklarında kendi yollarını bulmalarını, düşüklerinde gözyaşlarını tutmalarını; kız çocuklarından ise etek giymelerini, evin yakınında oynamalarını, diğer çocuklara karşı kibar davranmalarını, düzenli olmalarını bekleriz. Cinsiyetle ilgili var olan bu ayrımlar başkalarını nasıl algıladığımızı etkileyen kalıpyargılar haline gelir ve bu kalıpyargılar çocukların, kendine özgü özelliklerine bakmadan, bilinçsiz bir şekilde bizim beklentimiz doğrultusunda hareket eden bireylere dönüşmesine sebep olur.

Cinsiyet, en yaygın uyarıcılardan biridir. Kişisel özelliklerimizin, yaşımızın, görünüşümüzün önüne kadın ya da erkek olduğumuz ayrımı geçmektedir. Cinsiyet kalıpyargıları çeşitli işlevlere sahiptir. Bunlardan en önemlisi, cinsiyet kalıpyargılarının beklenen rollere uyabilmemiz için davranışlarımızı yönlendirmesi ve çocukların gelişimlerini şekillendirmesidir (Beal, 1994:14-30). Çocukların gelişiminin şekillenmesinde etkili olan kalıpyargılar, çocukların yetişkinliklerinde de devam edecek ve davranışlarını yöneten süreğen kalıpyargılar haline gelecektir.

Cinsiyet kalıpyargıları öğretmen beklentilerini etkileyen değişkenlerden biridir, sınıf ortamlarında bu kalıplara göre şekillenen farklı kız öğrenci ve erkek öğrenci görünüşü oluşmaktadır. Genel beklenti erkek öğrencilerden yaratıcı, zeki, matematik ve fen alanında başarılı, aktif, bir spor dalına tutkun, lider, rekabetçi, bağımsız, sorun çıkarabilir olmaları eğilimindedir. Kız öğrencilerden beklenenler ise erkek öğrencilerden beklenenlerin tersi yönündedir (Kosmerl, 2003: 13-16).

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına dayalı öğrencilere yönelik farklı beklentiler geliştirmesi öğrencilere farklı davranış biçimleriyle yaklaşmasına sebep olmakta, bu durum da okul ortamlarında cinsiyet eşitliğinin sağlanması hususunu etkilemektedir. Günümüzde cinsiyet eşitsizlikleri ve cinsiyetçi ayrımcılıklara karşı hassasiyet geçmişe oranla artmış, bunda da feminizmin, kadın ve toplumsal cinsiyet çalışmalarının payı olmuştur. Toplumdaki cinsiyete dayalı güç eşitsizliklerini azaltmak anlamında, okullardaki kız ve erkek öğrencilerin farklı muameleye maruz kalıp kalmadıkları feminizm, kadın çalışmaları ve toplumsal cinsiyet çalışmaları açısından önemli bir konudur.

Feminist hareketin öncülerinden Wollstonecraft'ın 1792 yılında yazdığı bazı seri denemeler, 1996 yılında yayımlanmıştır. Wollstonecraft, denemelerinde kadınların politik ve sivil alanda var olması gerekliliğini, kız ve erkek öğrencilerin birlikte eğitim almasının önemini, eğitim alanında erkeklere sunulan olanakların kız öğrencilere de sunulmasının önemli olduğunu vurgulamıştır (Wollstonecraft, 1996).

Bell Hooks, kadınları merkeze taşımak adına çalışan bir öğretmen ve bilim insanıdır. Hooks'un feminist yaklaşımı, bir öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiyi yeniden yapılandırmaya dayalıdır. Hooks öğretmen ve öğrenci arasındaki en iyi ilişkinin

egemen bir grubun olmadığı sınıflarda gerçekleşeceğini ve en iyi öğrenmenin yine bu sınıflarda olacağını savunmuştur (Hooks, 2000a). Topluluk ve eşitlik kavramlarının iç içe olduğuna ve bu kavramların sınıf niteliklerini özgürleştirdiğine, öğretmenin dahi sınıf ortamlarında egemen bir rol oynamaması gerekliliğine değinmiştir. Yani Hooks’a göre sınıflarda erkekler kadınlara, ayrıca beyaz kadınlar siyah kadınlara hakim rol oynamamalıdır (Hooks, 2000a).

Hooks (2000b) *From Margin To Center* isimli çalışmasında cinsiyetçi düşüncenin nasıl işlediğini, bu düşüncenin neden değiştirilmesi gerektiğini kadın ve erkeklere açıklamaya çalışmış; özellikle eğitim kurumları içinde kadınları kenar boşluklarından merkeze taşımanın gerekliliğini savunmuştur. Bu bağlamda onun çalışmaları toplumsal değişiklikğin oluşmasında, sınıf ortamlarının yeniden yapılandırılmasında etkili olmuştur. Hooks’un feminizm ve feminist pedagoji konusundaki deneyimleri toplumsal değişim açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Okullarda tüm öğrencilere eşit muamele edilmesi gerçeği bağlamında, öğretmen beklentileri feminizm ile yakından ilgilidir. Gerçeklik, sınıf ortamlarında toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına dayalı etkileşim olduğu ve bu durumun çocukların üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğu yönündedir. Toplumsal cinsiyet bağlamında öğretmen beklentileri konusunu ele alan yurtdışında yapılmış çalışmalar mevcuttur.

Palardy (1969), öğretmenlerin beklentileriyle öğrencilerin başarısı arasında bir sebep sonuç ilişkisi olup olmadığını anlamak amacıyla yaptığı çalışmasında 63 ilkökul birinci sınıf öğretmenini erkek ve kız öğrencilerden okumayı öğrenmeye dair beklentilerine göre iki gruba ayırmıştır. Birinci grupta erkek öğrencilerin okuma yetenekleri bakımından kız öğrencilerden daha az başarılı olacağı beklentisini taşıyan öğretmenler yer alırken ikinci grupta okuma yeteneği yönünden erkek öğrencilerin kız öğrenciler kadar başarılı olacağı beklentisini taşıyan öğretmenlere yer vermiştir. Bir dönemin sonunda öğrencilerin okuma başarısı ölçüldüğünde birinci grupta yer alan öğretmenlerin sınıflarında erkek öğrencilerin gerçekten de daha az başarılı olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin kız öğrenciler kadar başarılı olacağı beklentisi var olan ikinci gruptaki öğretmenlerin sınıflarında ise erkek öğrenciler kız öğrenciler kadar başarılı olmuştur. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin beklentileri doğru çıkmış ve bu

sınıflarda kendi kendini gerçekleyen kehanet süreci işlemiştir (Palardy, 1969; akt: Tauber, 45-46).

Moore ve Johnson (1983), 500 tane 3. Sınıf, 500 tane 6. Sınıf öğretmeni ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin başarıları üzerinden onlar için uygun gördüğü mesleki beklentilerini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin yetişkinliklerinde sahip olacakları mesleklerle ilgili beklentilerinde cinsiyete dayalı önyargılarının olduğu ve cinsiyete dayalı önyargılarının öğrencilerine dair beklentilerini etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. (Moore ve Johnson 1983: 473).

Shepardson ve Pizzini (1992), fen dersi öğretmenlerinin erkek ve kız öğrencilere farklı muamelede bulunduklarını gösteren bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin önyargılarından kaynaklanan farklı davranışlarının kız öğrencilerin fen dersindeki yeteneklerini geliştirme konusunda başarısız olmasına sebep olduğunu kanıtlamışlardır.

Stromquist (1993), cinsiyet eşitliğine yönelik çabalar hakkında detaylı bir inceleme yaptığı çalışmasında sınıf ortamlarında cinsiyet eşitsizliğinin ne gibi sonuçlar doğurduğuna değinmiştir. Stromquist'e göre cinsiyet eşitliğinin sağlanması hususundaki zorunlu politikalardan etkilenen 6 kategoriden birisi olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve öğretime hazır hale getirilmesi başlıklı kategori aslında cinsiyet önyargılarına dayalı öğretmen beklentileri ile doğrudan ilişkilidir.

Bennet, Gottesman, Rock ve Cerullo (1993) tarafından anaokulundan ikinci sınıf seviyesine kadar olan 800 öğrenciye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenler tarafından iyi davranış sergileyen öğrencilerin, kötü davranış sergileyen öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olacağı şeklinde görüş bildirilmiştir. Fakat sınıf ortamlarında öğretmenlerin erkek öğrencilere yönelik akademik beklentilerinin kız öğrencilere yönelik beklentilerinden daha olumsuz olduğu görülmüştür (Bennet ve arkadaşları, 1993; akt: Tauber, 44).

Tauber'in (1997) çalışmasında belirttiği üzere, Gore (1981) tarafından Arkansas'ta yapılan 155 tane 4. sınıf öğrencisini ve 5 kadın öğretmeni içeren çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin erkek öğrencilere verdikleri bekleme süresinin daha uzun

olduğunu bulmuştur. Bekleme süresi, öğretmen tarafından sorulan sorunun cevabını almak için öğrenciye tanınan süre olarak ifade edilir.

Bekleme süresini içeren bir diğer çalışma Hwang (1993) tarafından yapılmıştır. Hwang, ilköğretim öğretmenlerini içeren çalışmasında Gore'a (1981) ait çalışma ile benzer sonuçlar elde etmiş, öğretmenlerin erkek öğrencilere kız öğrencilere nazaran daha fazla bekleme süresi verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler tarafından erkek öğrencilere uzun bekleme süresi verilmesinin nedeni olarak öğretmenlerin, erkek öğrencilerin doğru cevapları verecekleri beklentisi içinde olmaları gösterilmiştir (Hwang, 1993; akt: Tauber, 44).

Tauber, matematik derslerinde erkek öğrencilere tanınan uzun bekleme süresinin, öğretmenin bu öğrencilerin cevabı bildiği beklentisinden kaynaklandığını aktarmaktadır. Öğretmenlerin bu davranışının erkek öğrencilerin çaba sarf ettikleri takdirde neredeyse her şeyi yapabilecekleri inancını güçlendirdiğine vurgu yapmaktadır.

Sadker ve Sadker (1994), *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls* ismini verdiği kitapta çocukların eğitiminin cinsiyetle olan bağlılığına dikkat çekmekte ve bazı çarpıcı bölüm başlıkları ile (güzeller, yakışıklı, akıl dışı, görüş dışı, sessiz kaybedenler gibi) hangi cinsiyetin özellikle örtük program yoluyla ihlal edildiğine vurgu yapmaktadır. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları erkek ve kız öğrencileri okul ortamında farklı şekilde etkilemektedir. Öğretim materyalleri, müfredat-örtük müfredat ve öğretmen; sınıf ortamlarında oluşan cinsiyet konusunda, öğrencilerin ve onların cinsiyet rollerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Sadker, öğretmenlerin, kalıpyargılarını öğrencilere aktarabildiğine ve öğrencilerin cinsiyet rolleri gelişiminde etkili olduğuna değinmektedir.

Streitmatter'ın (1994), *Toward Gender Equity* isimli kitabı, sınıf ortamlarında oluşan toplumsal cinsiyet eşitsizliğine değinen, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına ilişkin farkındalık yaratan, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini giderme adına mücadele etme motivasyonu sağlayan bir kitap olması bakımından önemlidir. Streitmatter 8 öğretmenle yaptığı görüşmeleri ve gözlemleri değerlendirdiği çalışmasında toplumsal cinsiyet eşitliğine dikkat çekmekte, öğretmenlerin toplumsal cinsiyete dair görüş farklılıklarına ve eğitim kurumlarının toplumsal cinsiyet

kalıpyargılarının pekiştirilmesindeki rolüne değinmektedir. Streitmatter'e göre öğretmenler kızlarla daha yumuşak erkek öğrencilerle ise daha sert etkileşime geçmekte, erkek öğrencilere yüksek ses tonuyla direktif verme eğilimi göstermektedirler. Bu ise toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla beslenen bir etkileşim şeklidir. Öğretmenler tarafından erkek öğrenciler akıllı, aşırı aktif, yaratıcı; matematik, bilim ve spor alanlarında başarılı ve lider olarak tanımlanmaktadır. Duygularını belli etme özelliğinin erkek öğrencilerin kişiliğinin parçası olmadığı görüşü baskındır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışlarındaki farklılıklar, cinsiyete dayalı öğretmen beklentilerinden kaynaklanmaktadır.

Jussim, Eccles ve Madon (1996), sosyal algı, sosyal değişkenler ve öğretmen beklentileri üzerine yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenini de ele almışlardır. Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının kendi kendini gerçekleştiren kehanet sürecinde rol oynayan bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. 847 erkek ve 942 kız öğrenciyle yapılan çalışmanın bulgularına göre öğretmenler, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çalışkan olduğu fakat erkek öğrencilerin anlama yeteneklerinin daha yüksek olduğu kanısına sahiptirler. Öğretmenler, çalışkan öğrencilere yönelik daha yüksek beklenti geliştirdiği için öğretmenlerin kız öğrencilerden beklentileri daha yüksektir. Ayrıca kızların matematik yeteneğinin daha düşük olduğu yönünde öğretmen algıları mevcuttur (Jussim ve arkadaşları 1996: 332).

Fox (2000), hiyerarşik yapının hâkim olduğunu düşündüğü bilim alanında inceleme yapmıştır. Bilim alanında kadınlar ve erkekler arasında muazzam bir eşitsizlik olduğunu, bilimin tüm değerli özelliklerinde erkeklere sık rastlandığını ve bilim adamı gibi bir kavramın var olduğunu dolayısıyla bilimin erkek işi olarak etiketlendiğini rapor etmiştir. Çalışmasında, kızların matematik ve fen alanında okullarda ciddiye alınmamasının, bilim alanında kadınların sayısını düşürdüğünü vurgulamıştır. Bu çalışmada kız ve erkek öğrencilere yönelik öğretmen beklentisi farklılıklarının etkilerine de yer vermiştir.

Hyde ve Kling (2001) kadınların üniversitede genellikle tercih ettiği alanları incelemiştir. Yapılan bu inceleme, kadınların matematik ve fen alanlarına nazaran diğer

alanlarda kendilerini rahat hissettiklerini ve kadınların matematiği daha az eğlenceli, daha az önemli ve daha az keyifli bulduklarını ortaya koymuştur (Hyde ve Kling, 2001).

Xiaoxia Ai (2002) matematik dersinde cinsiyet farklılıklarına göre öğrenciyi etkileyen öğretmen beklentileri üzerine araştırma yapmıştır. Bu çalışmada Xiaoxia Ai; Brown, Hoffer, Miller, Nelson ve Suchner (1992) tarafından yapılan çalışmanın verilerine dayanarak 7-10. Sınıf düzeyindeki öğrencileri inceledi ve çalışmasını “3 düzey uzunlamasına çok modelli çalışma” olarak isimlendirmiştir. Ai’nin matematik dersinde düşük performans gösteren kız ve erkek öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmanın sonuçları oldukça ilgi çekmiştir. Ai’nin çalışmasının sonuçlarına göre; düşük performans gösteren kız öğrenciler matematik yeteneği açısından erkeklerden daha güçlü olmasına rağmen düşük performans gösteren erkek öğrenciler kadar yeteneklerini geliştirememişlerdir. Ai, öğretmenlerin cesaret verici tutumlarını incelemiş ve erkek öğrencilere cesaret etkisi bulunan tutumlarda çeşitlilik olduğunu kız öğrenciler için ise cesaret veren bir tutum bulunmadığını keşfetmiştir. Öğretmenlerin matematik yeteneği açısından kızlara yönelik düşük beklenti gerçekleştirdiğini ve kızların da bu beklentiye uyumlu olarak düşük başarı gösterdiğini çalışmasında rapor etmiştir (Ai, 2002: 560) .

Okul ortamında kız ve erkek öğrencilerin başarı durumunun öğretmenlerin cinsiyetçi yaklaşımlarından nasıl etkilendiğine dair Jones ve Myhill’in 2004 çalışması alana katkı sunması açısından dikkat çekici bir çalışmadır.

Patchen (2006) toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla beslenen okul fen sınıflarına katılımı incelemiş ve çalışmasında akademik başarıya bakılmaksızın fen sınıflarında öğretmenler tarafından erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla dikkat çektiğini, dikkatin daha çok erkek öğrencilere yöneltildiğini bulmuştur (Patchen, 2006).

Stromquist, (2007) Unesco için hazırlanan 2008 Küresel İzleme Eğitim Raporuna yardımcı olmak amacıyla; okullarda toplumsal cinsiyet sürecini beş boyutuyla ele aldığı 1995’ten 2007 yılına kadar olan uluslararası literatür açısından incelediği monografik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada yer alan beş boyuttan birisi olarak öğretmenlerin beklentileri, tutum ve davranışları, öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimleri ele alınmıştır.

Yeni Zelanda’da Watson ve arkadaşları (2014) tarafından cinsiyete dayalı öğretmen beklentileri ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yapılmıştır.

Öğretmen beklentilerinin cinsiyet ön yargılarından etkileniyor olması, yani cinsiyet ön yargılarıyla öğretmen beklentisinin şekilleniyor olması sadece matematik alanıyla sınırlı değildir elbette. Öğretmenlerin cinsiyete dayalı önyargılarına ilişkin yurtdışında yapılan diğer çalışmalardan bazıları Babad (1985), Chapman (2003), Kosmerl (2003), Baker (2004), Lee Jussim ve arkadaşları (2008), Raina (2012), Stevens (2015)’in çalışmalarıdır.

Türkiye’de toplum cinsiyet ve eğitim anlamında, eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi, eğitimde sunulan fırsatlardan kız ve erkek öğrencilerin eşit şekilde yararlanabilmesi adına yapılan çalışmalar mevcuttur. Bu anlamda Avrupa Birliği ve Türkiye tarafından finanse edilen ETÇEP (Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi) öne çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen ETÇEP, okullarda cinsiyet eşitliğini sağlayacak ya da cinsiyet eşitsizliğini yok edecek ortamları oluşturma, politikaları ve ders kitaplarını gözden geçirerek toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren materyalleri inceleme ve yetkililere iletme, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratma, öğretmenleri bu konuda eğitime gibi amaçlar taşımaktadır (britishcouncil.org.tr).

Toplumsal cinsiyet ve eğitim, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği, cinsiyet değişkenine göre değerlere ulaşma gibi konularda da çalışmalar yapılmıştır (Sayan, 2007; Kaya, 2013; Özaydınlık, 2014; Ünlü, 2016). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına yönelik, sınıf ortamlarında öğretmen öğrenci arasındaki cinsiyete dayalı etkileşimi ele alan, toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununa çözüm önerileri getirmeye dair yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Tan, 2000; Torun, 2002; Baba, 2007; Aslan, 2007; Tan, Ecevit, Üşür, ve S. Acuner, 2008; Sayılan ve Özkazanç, 2012; Sayılan, 2012; Esen, 2013; Aslan, 2015).

Cinsiyetçi kalıpları okul ortamlarında besleyen ve pekiştiren önemli rollerden biri ders kitaplarıdır, ders kitaplarında gerek görsel olarak gerek sözlü olarak cinsiyet rol beklentileri görünür kılınmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar sonucunda ders

kitaplarının toplumsal cinsiyet rollerini yeniden ürettiğine dair bulgular elde edilmiştir (Esen ve Bağlı, 2003; Helvacıoğlu, 1996; İnal, 1996; Tanrıöver, 2003; Asan, 2010; Yaylı ve Çınar, 2014; Güneş, 2000; Esen, 2013; Gümüšoğlu, 2016). Yine ders kitaplarının toplumsal cinsiyet bakış açısıyla incelenmesi bağlamında 2017 yılında gerçekleştirilen Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitim Sempozyumunda yer alan Siyez, Ercan ve Belkıs'ın bildirileri dikkat çekicidir. Bu bildirilerde, MEB tarafından yayınlanan ilkökul 1-2-3. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi ve 4-7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitabı toplumsal cinsiyet açısından incelenmiştir. Ders kitaplarında kadınlara karşı ayrımcılığın üretildiği, sürdürüldüğü, pekiştirildiği bilgi, örnek, bakış açısı, görsel, vb bölümler vardır. Henüz 8-9 yaşlarındaki kız çocuklarına ders kitapları aracılığıyla cinselliği metalaşmış, becerisi ev içi alanla sınırlı, sessiz, entelektüel kapasiteden yoksun bir kadın modeli sunulmuş, sunulmaktadır. ETCEP ve başka projeler ile ders kitaplarındaki cinsiyetçi kalıpların belirlenmesi üzerine yapılan araştırmalar ile eşitsizlik üreten anlamlar kaldırılmaya, hiç değilse azaltılmaya çalışılmaktadır.

Baç (1997), öğretmenlerin cinsiyet rollerine göre öğrenciler arasında ne ölçüde ayırım yaptıklarını araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin cinsiyete göre değişen beklentilerine yer vermiştir. Niteliksel ve niceliksel metotları bir arada kullandığı karma yöntemi benimsediği çalışmasında öğretmenlerin öğrenci cinsiyetlerine göre değişen beklentileri hakkında veri toplamış ve çalışmasının sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran öğretmenleri tarafından daha çok ilgi gördüğü ve öğretmenlerin erkek öğrencilerle olumlu ya da olumsuz daha fazla etkileşim kurduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Köse ve Baç (1999), çalışmalarında öğretmen beklentilerinin şekillenmesinde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkili olabildiğini, kız ve erkek öğrencilere yönelik beklentilerde cinsiyet ayrımcılığının izlerine rastlandığını göstermişlerdir. Çalışmada cinsiyet rollerinin öğretmen beklentisine etkisini araştırmak amacıyla 100 kişiden oluşan bir öğretmen örneklem grubu seçilmiştir ve çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kız veya erkek öğrenciler için uygun gördüğü meslekler ve öğretmenlerin kız veya erkek öğrencilere yakıştırdıkları sıfatlar (örn; duygusal, zeki, çalışkan vb.) arasında önemli farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmanın bulgularından elde edilen

sonuçlara göre; öğretmenlerin erkek ve kız öğrencilere yönelik beklenti, tutum ve algılarında farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin beklentileri, kız öğrenciler için uygun gördüğü kadınsı meslekler ve erkek öğrenciler için uygun gördüğü eril meslekler şeklinde ayrımcı bir tutum oluşturmaktadır (Köse ve Baç, 1999). Benzer şekilde öğretmenlerin kız öğrencilere ve erkek öğrencilere yakıştırdıkları sıfatlar arasında da ayrımcılık gözlemlenmekte, erkek öğrenciler daha eril sıfatlarla tanımlanırken kız öğrenciler ise sevecen ve dişil olarak tanımlanmaktadırlar.

Köse ve Baç çalışmalarında öğretmenlerde erkek ve kız öğrencilerin farklı akademik yeteneklere sahip olduğu kanısının var olduğu sonucunu elde ettiler. Yine bu çalışmadan kız öğrencilerin Türkçe, yabancı dil, müzik gibi derslerde yetenekli olduğu, erkek öğrencilerin ise fizik, matematik, kimya, beden eğitimi derslerinde yetenekli olduğu düşüncesinin öğretmenlerde yaygın olduğu sonucunu elde ettiler. Sonuç olarak, öğretmenler erkek ve kız öğrencilerinin başarı durumlarını farklı faktörlere göre değerlendirmekte, kız öğrencilerin başarılarını daha sıkı çalışma, derse dikkatini verme ve planlı olma gibi faktörlere bağlarken, erkek öğrencilerin başarısını ise yetenek ve ilgiye bağlamaktadırlar (Köse ve Baç, 1999).

Öztürk ve arkadaşları, ilköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri üzerine yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin yüksek ve düşük beklenti geliştirirken öğrenci özelliklerinden etkilendiği sonucuna varmışlardır. Söz konusu çalışmada öğretmen beklentilerini etkileyen faktörlerden biri olan öğrencinin cinsiyeti üzerinde durulmuş ancak yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların diğer özellikler kadar kesin olmadığı vurgulanmıştır (Öztürk ve arkadaşları, 2002: 394).

Öztürk ve arkadaşları (2002), öğretmen beklentilerini öğrencilerle etkileşime geçmeden ve öğretmen-öğrenci etkileşim içindeyken olmak üzere iki şekilde oluşturmuşlardır. Öğretmenin öğrencisi ile etkileşime geçmeden oluşturduğu beklentiler ilk beklenti girdileri, öğretmen-öğrenci etkileşimi var iken oluşan beklentiler ise etkileşim girdileri olarak adlandırılmıştır. İlk beklenti girdileri (öğrencinin cinsiyeti, ailesinin sosyo ekonomik durumu, kıyafet, konuşma tarzı) yüksek olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdiği bu çalışmanın sonuçlarından birisidir. Öğretmenlerin zihninde var olan önyargılar beklentilerini beslemekte, bu beklentiler de

öğretmenin öğrenciye yönelik bakış açısını etkilemektedir (Öztürk ve arkadaşları, 2002: 409).

Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdikleri öğrenciler ile daha fazla etkileşim içinde bulunduklarını, yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik olumlu duygular beslediklerini ortaya koymuşlardır. Öğretmen beklentilerinin farklılık göstermesinde öğretmenin yaşının, kıdeminin, cinsiyetinin etken olduğu, örneğin beş yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerde beklenti geliştirmede öğrenci özelliklerinin daha az etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öztürk ve arkadaşları çalışmalarında ayrıca kendi kendini doğrulayan kehanet sürecinin sınıf ortamındaki işlevselliğine vurgu yaparak, öğretmenin yüksek beklenti geliştirdiği öğrencilerin bu kehaneti doğrular şekilde performans göstererek başarılı olmalarına değinmiş ve öğretmen beklentisini pekiştirdiğini ortaya koymuşlardır (Öztürk ve ark., 2002: 411-412).

Baba (2007), çalışmasında eğitimi toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından arındırmak amacıyla öğretmen adaylarının toplumdaki eşitsizlikleri gidermeye yönelik güç ve etkilerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin eşitsizlikleri giderme konusunda düşük seviyede bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algıları, çocukların erken yaşta kendilerinden beklenen farklı rol beklentilerini anlıyor olmalarından dolayı önem kazanmaktadır. Baba çalışmasında Lich ve Dweck (1983) ve Serbin (1983) yaptıkları araştırma sonuçlarına yer vermiş ve bu çalışmalarla benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretmen beklentilerine ve öğretmen beklentilerinin kendi kendini gerçekleyen kehanete dönüştüğüne, öğretmen beklentilerinin gerçekleştiğine değinmiştir.

Cinsiyet eşitliğinin her alanda sağlanması çalışmalarının yanında bu konunun eğitim öğretim alanıyla bağlantısına dayalı olarak öğretmen beklentileri, bu beklentilerin öğrenciler ve öğrencilerin performansları üzerindeki etkileri hususunda yapılan çalışmalara ve ulaşılan tüm sonuçlara rağmen bugün ne yazık ki yaşadığı toplumun kendilerine biçtiği roller çerçevesinde tutum ve davranışlar sergileyen, beklentilerini toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla besleyen öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır. Günümüzde inatçı bir problem olarak karşımıza çıkan cinsiyet eşitsizliği; okul

ortamlarında pekiştirilebilmekte, özellikle öğretmenler tarafından yönlendirmeler, tutum ve davranışlar yoluyla öğrencilere aktarılabilmektedir. Bu problemin giderilmesi açısından öğretmenlerin beklentilerinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından arındırılmış olması büyük önem arz etmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada günümüzde öğretmen beklentilerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla olan ilişkisini anlamak, öğretmen beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre şekillenip şekillenmediğini incelemek amaçlanmıştır ve nitel araştırma ve veri toplama yöntemleri ile çalışılmış, verilerin oransal değerlerinin de sunulduğu karma bir anlayış benimsenmiştir.

Nitel araştırma gözlem, görüşme, doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; derinlemesine, doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül olarak olayların ortaya konulmasını amaçlayan nitel bir sürecin işlediği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalar, nicel araştırmalarda olduğu gibi ispatlar yapma, sayısal sonuçlara ulaşma, genellemelere varma peşinde değildir. Nitel araştırmalar derinlemesine çözümlemeler yapmayı hedefler. Nitel araştırma yapanlar karşılarındaki kişilerin deneyimlerini nasıl tanımladıklarını, neler hissettiklerini, kişilerin doğru ve gerçeklerinin neler olduğunu anlamaya çalışırlar (Creswell, 2013: 78-80).

Temel olarak nitel araştırmacılar konunun matematiksel ya da başka türlü dönüşümlerinden ziyade konu üzerindeki bakış açılarını anlamak, geçmişten gelen deneyimleri gün yüzüne çıkarmak, konu ile ilgili görüşler olarak bilgi edinmek, örtük kalan olayların açıklamalarını keşfetmek, duygusal ilişkileri anlamak amacıdadır (Lindlof Taylor, 2002:4).

Nitel araştırmalar sadece bir kişinin bakış açısını anlamak üzerine kurulu değildir, konu ile ilgili hedef kitlenin düşüncelerini anlamak esastır. Özellikle üstü kapatılmış konuları anlama ve açığa çıkarma, katılımcıların geçmiş deneyimlerinin ışığında konu ile ilgili görüşlere ulaşma esasına dayanır (Creswell, 2013: 22).

Özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalar için nitel araştırma yönteminin kullanılması faydalı olacaktır çünkü sınıf içi dinamikleri, öğretmen öğrenci ilişkisini

anlamak ya da sınıf ortamında oluşan sosyal durumu incelemek isteyen araştırmacı nicel araştırma yöntemi ile ancak belirli düzeyde araştırma yapabilir; oysa bu tip eğitim araştırmalarında açıklayıcı, derinlemesine ve ayrıntılı bilgilere ihtiyaç vardır. Bu yüzden nitel araştırma yöntemleri, derinlemesine ve ayrıntılı bilgileri gerektiren araştırma problemlerini incelemek açısından eğitim araştırmalarında önem kazanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, İzmir Güzelbahçe ve Urla ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan sayısal ve sözel branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine başvurulması için yazılı izin alınmıştır. 20.06.2017 tarih ve 12.018.877-604.01.02-E.9505733 sayılı izin ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Belge EK 1 olarak sunulmuştur.

Araştırmanın örneklemini, ortaöğretim kurumlarında görev yapan 4 kadın sayısal branş ders öğretmeni, 4 erkek sayısal branş ders öğretmeni, 4 sözel branş ders öğretmeni, 4 erkek sözel ders öğretmeni olmak üzere toplam 16 öğretmen oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışma için 3 öğretmen ile de pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme, Creswell'in (2013; 165) ifade ettiği gibi görüşme sorularının ve prosedürlerin gözden geçirilmesi, anlaşılmayan noktaların tespiti, düzeltilmesi için bir deneme sürecidir. Pilot görüşme ayrıca bireylere ulaşma, görüşmenin uzunluğu, muhtemel sonda sorularının planlanması gibi süreçlere de olanak tanımıştır. Bu araştırmanın pilot görüşmelerinde sorularda küçük cümle düzenlemeleri yapılmış, bunun dışında belirgin düzenlemeler yapılmamıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Öğretmen beklentilerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla olan ilişkisini anlamak amacıyla, araştırmanın amacıyla uyumlu 4 adet araştırma sorusu belirlenmiştir.

Bu sorular:

- Öğretmenlerin öğrencilere yönelik geliştirdiği beklentiler öğrencilerin akademik ve sosyal performansları ile nasıl ilişkilendirilebilir?
- Öğrenci cinsiyetinin davranışsal anlamda öğretmen beklentilerine etkisi nasıldır?
- Öğrenci cinsiyetinin akademik anlamda öğretmen beklentilerine etkisi nasıldır?
- Sayısal ve sözel branş öğretmenlerinin beklentilerinde ne gibi farklılıklar vardır?

Araştırma sorularından birincisi olan “Öğretmenlerin öğrencilere yönelik geliştirdiği beklentiler öğrencilerin akademik ve sosyal performansları ile nasıl ilişkilendirilebilir?” sorusunun cevabını almak, öğretmenlerin beklentilerinin öğrenci performansları üzerindeki etkileri hususunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemek, öğretmenlerin beklentilerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinden haberdar olup olmadıklarını anlamak amacıyla bu araştırma sorusunu temel alan 3 adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. Bunlar şunlardır:

1. Öğrencilerinizden akademik ve sosyal açıdan beklentileriniz nelerdir?
2. Beklentilerinizin öğrencilerin akademik performanslarına etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Beklentilerinizin öğrencilerin sosyal davranışlarına etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Araştırma sorularının ikincisi olan “Öğrenci cinsiyetinin davranışsal anlamda öğretmen beklentilerine etkisi nasıldır?” sorusunun cevabına ulaşmak ve davranışsal anlamda öğretmen beklentilerinin öğrenci cinsiyetine göre değişiklik gösterip göstermediğini anlamak için 4 adet görüşme sorusu hazırlanmış ve öğretmenlere yöneltilmiştir.

1. Genel olarak davranışsal anlamda erkek öğrencilerden beklentileriniz nelerdir?
2. Genel olarak davranışsal anlamda kız öğrencilerden beklentileriniz nelerdir?
3. Okul içi görevlendirmeler yaparken öğrencinin cinsiyetini dikkate alırmısınız ve yaptığınız görevlendirmeler beklentinizi karşılar mı?
4. Nöbetiniz esnasında köşede toplanmış bir grubun kız veya erkek grubu olması o anda oluşan beklentinizi ne şekilde etkiler?

Araştırma sorularının üçüncüsü olan “Öğrenci cinsiyetinin akademik anlamda öğretmen beklentilerine etkisi nasıldır?” sorusunun cevabına ulaşmak üzere 4 adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan mülakat sorularında akademik anlamda öğrenci cinsiyetinin öğretmenlerin beklentilerini etkileyip etkilemediğini öğrenmek, öğretmen beklentilerinin sayısal sözel ders öğretmenlerine göre nasıl değişkenlik gösterdiğini anlamak amaçlanmıştır.

1. Genel olarak akademik anlamda erkek öğrencilerden beklentileriniz nelerdir?
2. Genel olarak akademik anlamda kız öğrencilerden beklentileriniz nelerdir?
3. Aynı sınıfta aynı dersi gören kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki performans farklılıklarının sebepleri sizce ne olabilir?
4. Sayısal ağırlıklı derslerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha parlak olduğu genel kanısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. “Deniz daha önceki okulundan kavgaya karışması nedeni ile ayrılarak sizin sınıfınıza katılması planlanan bir öğrencidir. Dosyasında okul başarı ortalamasının oldukça yüksek olduğu ve bilgisayar mühendisi olmayı hayal ettiği davranışsal anlamda ise uzaklaştırma cezası ve çok sayıda uyarısının bulunduğu bilgileri yer alıyor.” Okuduğum bu metindeki Deniz isimli öğrencinin cinsiyeti ne olabilir?

5. Soruda öğrencinin ismi Deniz olarak seçilmiştir çünkü Deniz Türkiye’de hem erkek hem kız ismi olarak bilinen, cinsiyeti olmayan bir isimdir. Öğretmenlere yöneltilen soruda Deniz sayısal ağırlıklı derslerde başarılı, bilgisayar mühendisi olmayı

hayal eden ancak davranışsal anlamda sorunlu, disiplin cezaları almış bir öğrenci olarak gösterilmiştir. Bu kriterlerin belirlenmesinde “sayısal derslerde erkek öğrenciler daha iyidir” algısının ve davranışsal anlamda erkek öğrencilerin olumsuz olarak etiketleniyor olmasının öğretmenlerin cevaplarını etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın verileri 10 gün içinde toplanmış, her görüşme ortalama 10 ile 20 dakika arasında sürmüştür, toplamda 211 dakika görüşme kaydı yapılmıştır. Görüşmeler katılımcılardan onay alınarak kaydedilmiş, daha sonra MS Word belgesinde yazıya aktarılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde toplumsal cinsiyet bağlamında öğretmen beklentilerini araştırmaya yönelik olarak 16 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular analiz edilecektir.

Bulgular Demografik Bulgular ve Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular olmak üzere iki temel başlıkta sunulacaktır. Görüşme sorularından elde edilen bulgular içerik analiziyle çözümlenmiş, araştırmanın temel soruları bağlamında incelenmiştir.

3.1. KATILIMCILARA İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER

Araştırmada yer alan katılımcılara ait demografik veriler, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Katılımcılar	Cinsiyet		Yaş		Medeni Durum		Meslekî Kıdem	
	Kadın	Erkek	30-40	40 ve üstü	Evli	Bekâr	10-20 yıl	20-30 yıl
Sayısal Ders Öğretmenleri	4	4	1	7	6	2	2	6
Sözel Ders Öğretmenleri	4	4	3	5	7	1	3	5
Toplam	8	8	4	12	13	3	5	11

Tamamı lisans mezunu olan katılımcılarla yapılan görüşmelerde Urla ilçesinde görev yapan tüm öğretmenlerin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili bir seminer programına katıldıkları öğrenilmiştir. Ancak öğretmenler, bu eğitim seminerinin verimli olmadığı hususunda görüş bildirmişlerdir.

3.2. ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ BAĞLAMINDA BULGULAR

Araştırmanın temel problemleri bağlamında bulgular, Tablo 2’de gösterilmiştir. Bulgulara ilişkin frekanslar bulgunun açıklandığı ilgili kısımda ayrıntılı olarak sunulacaktır.

Tablo 2: Öğretmen Beklentilerine İlişkin Veriler

ÖĞRETMEN BEKLENTİLERİNİN ÖĞRENCİ PERFORMANSI İLE İLİŞKİSİ
• Beklentilerin Tanımlanmasına İlişkin Bulgular ○ Akademik Beklentiler ▪ başarılı olması ▪ gelecekte meslek sahibi olması ▪ bilgi edinmesi ▪ okuma, yazma, konuşma ○ Davranışsal Beklentiler ▪ topluma uyum içinde yaşama ▪ kendileriyle barışık olma ▪ iyi birer insan olma ▪ gelişmeye açık, grup çalışmasına yatkın olma ▪ sanatsal ve sportif etkinliklerde bulunma • Beklentilerin Etkisine İlişkin Bulgular ○ Etkiliyor ○ Etkilemiyor
ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETİNİN ÖĞRETMEN BEKLENTİLERİNE ETKİSİ
• Akademik Etkiler ○ Kız öğrenciler bağlamında ○ Erkek öğrenciler bağlamında • Davranışsal Etkiler ○ Kız öğrenciler bağlamında ○ Erkek öğrenciler bağlamında

3.2.1. Öğretmen Beklentilerinin Öğrenci Performansı ile İlişkisi

Öğretmen beklentilerinin öğrenci performansı ile ilişkisini belirlemeye yönelik bulgular, Beklentilerin Tanımlanmasına ve Beklentilerin Etkisine ilişkin bulgular olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

3.2.1.1. Beklentilerin Tanımlanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmen beklentileri **akademik** ve **davranışsal** olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirmiş oldukları akademik beklentiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Öğrencilerden Akademik Beklentileri

Akademik Beklentiler	Öğretmen sayısı
Gelecekte meslek sahibi olması	13
Başarılı olması	7
Bilgi edinmesi	4
Okuma, yazma, konuşma	1

Tablo 3'te de görüldüğü gibi gelecekte bir meslek sahibi olmaları, görüşmeye katılan öğretmenlerin akademik açıdan öğrencilerine yönelik geliştirmiş oldukları en önemli beklenti olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin gelecek yaşamlarında bir meslek edinmelerini, sevecekleri mesleği yapmalarını ve seçtikleri meslekte işlerini iyi yapmaları beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Başarılı olma, hedef belirleyerek hedefe ulaşma yine öğretmenler tarafından sıkça dile getirilen bir beklentidir.

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirmiş oldukları davranışsal beklentiler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Öğrencilerden Davranışsal Beklentileri

Davranışsal Beklentiler	Öğretmen Sayısı
Topluma uyum içinde yaşama	6
Gelişmeye açık, grup çalışmasına yatkın olma	5
Kendileriyle barışık olma	4
İyi birer insan olma	3
Sanatsal ve sportif etkinliklerde bulunma	2

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin davranışsal açıdan öğrencilerine yönelik geliştirdikleri beklentilerine bakıldığında 6 öğretmenin öğrencilerinden topluma uyum sağlama, toplum içinde birey olarak yaşama beklentisi geliştirdikleri görülmektedir. Davranışsal açıdan öğrencilere yönelik öğretmenleri tarafından geliştirilen diğer beklentiler; iyi birer insan olma, grup çalışmasına yatkın olma, kendini tanıma, kendiyle barışık olma, sanatsal ve sportif etkinliklere şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin 6 tanesinin toplumla uyumla yaşama beklentisi içinde olması; toplumun kişilere biçtiği rollere uymanın, bu rollerin getirdiği sorumlulukları üstlenmenin, toplum içinde uyumlu hareket edebilen bireyler olmanın öğretmenler için önemli bir unsur olduğuna işaret etmektedir.

Geleneksel anlamda ataerkil düşüncenin hâkim olduğu toplumda uyumlu yaşamak denildiğinde, toplumun biçtiği cinsiyete ilişkin kalıpyargıları kabullenmek ve bu doğrultuda hareket etmek anlamı doğmaktadır. Toplumun kendilerine biçtiği rol ve sorumluluklar doğrultusunda hareket eden ve bunu önemseyen öğretmenlerin varlığı hiç de az değildir. Fevziye Sayılan’ın bahsettiği üzere geleneksel rollere bağlı kalan, kalıpyargıların egemen olduğu toplumda yaşayan öğretmenler, toplumla uyumlu yaşamak adına bu kalıpyargılara sessiz kalmakta ve bunları sorgulamamaktadır (Sayılan

2012: 52-53). Var olan bu durum elbette öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirmiş olduğu beklentilerini etkilemektedir.

3.2.1.2. Beklentilerinin Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, kendi geliştirdikleri beklentilerin öğrencilerinin performansı üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri Tablo 5’te gösterilmiştir. Buna göre görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilere yönelik geliştirdikleri beklentilerinin, öğrencilerinin akademik performanslarını etkilediği görüşündedir.

Tablo 5: Öğretmen Beklentilerinin Öğrencilerin Performanslarına Etkisi

Beklentilerin Etkisi	Öğretmen Sayısı
Etkiliyor	15
Etkilemiyor	1
Toplam	16

Katılımcıların tamamına yakını beklentilerinin öğrencilerin performansını etkilediği görüşündedir, örneklemek gerekirse:

“...aslında beklentimiz var. İlk intiba ile öğrenciyi kafamızda kalıba sokuyoruz, bazen o beklentilerimizde öğrenciyi göremiyoruz. Bu beklenti öğrencinin performansını düşürür ya da bizim bakış açımızı değiştirir, değiştirdiği için de onu farklı şekilde başarısız gibi görürüz, mutlaka beklentilerimizin öğrenciler üzerinde etkisi var.” (Katılımcı 1)

Katılımcı 1 bu sözleri ile önyargılardan kaynaklanan ya da ilk izlenim sonucu hatalı olarak gelişen öğretmen beklentisine ve sonucuna değinmektedir. Bu bulgu, Good ve Brophy’nin (2003) çalışmasında ortaya konulan hatalı beklenti geliştiren ve geliştirdiği beklentiyi inatla devam ettiren öğretmenin kendini doğrulamak adına beklentisini yanlış çıkaran öğrenciyi başarısız olarak etiketlediğine ilişkin bulgu ile uyum göstermektedir. Benzer şekilde bazı beklentiler doğru olmasa, haklı çıkmasa da sürüp gider ve öğretmen başarısızlık ve beklentilerinin yanlış çıkması durumunda

öğrenciyi suçlayarak psikolojik açıdan kendini rahatlatır ya da öğrenciyi başarısız olarak etiketler bulgusuna da rastlanmaktadır. Benzer şekilde konuyu örneklemek gerekirse:

“...beklentimin etkisi olduğunu düşünüyorum, onlarda gördüğüm kapasitenin onların da bunun bilincinde olup ona göre yönlendirme yaptığını düşünüyorum.” (Katılımcı 2)

Katılımcı 2 de öğrencilerin akademik açıdan başarılı olacaklarına inanan öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratmamak için daha çok çalıştığını dile getirmiştir. Katılımcının bu sözleri, Rosenthal ve Jacobson’ın çalışması ile uyumludur (Rosenthal ve Jacobson, 1992). Bu bulgu, yine Good ve Brophy’nin çalışmaları ile uyumludur ve yazarların belirttiği üzere öğrenciler, öğretmenlerinin onlardan ne beklediklerinden haberdardır ve öğretmenlerinin beklentilerini boşa çıkarmamak adına çaba sarf ederler (Good ve Brophy, 2003).

3.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetinin Öğretmen Beklentilerine Etkisi

Öğretmenlerin beklentileri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında elde edilen bulgular **akademik** ve **davranışsal** olarak iki başlıkta değerlendirilmiştir.

3.2.2.1. Akademik Etkiler

Öğretmen beklentilerinin öğrencilerin performanslarına akademik etkileri hakkındaki görüşlerine bakıldığında öğretmenler, beklentilerinin öğrencilerinin akademik başarılarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Beklentilerinin, öğrencilerini olumlu etkilediğini düşünen öğretmenler katılımcıların çoğunluğunu (16 katılımcıdan 14 katılımcı olumlu etkilediğini düşünmektedir) oluşturmaktadır. Bunların dışında sadece 2 öğretmen, öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkileyebileceğine değinmiştir. Beklentilerinin, öğrenciyi olumsuz yönde etkileyebileceğine ilişkin görüşlere örnek olarak Katılımcı 3’ün şu ifadesi gösterilebilir:

“Beklentilerimin bazen kötü yönde etkilediğini düşünüyorum... kendilerini başarısız olarak görüyorlar. Anlattığım olaylar, hikâyeler gelecekle ilgili tasvirler yapıyorum onlara. Bazı öğrencilerde de bunun yararlı olduğunu düşünüyorum, onları daha çok güdülüyor, onlarda daha çok çalışma isteği sağlıyor...İçlerinde üç beş tanesini de kötü açıdan etkilediğini düşünüyorum.” (Katılımcı 3)

Bu ve benzeri ifadelerden öğretmenlerin konu üzerine yapılan çalışmalardan haberdar oldukları ve öğretmen beklentilerinin öğrencileri etkileyebileceğini bildikleri anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenler, bu etkilerin daha çok olumlu etkiler olduğu üzerinde durmayı tercih etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre düşük beklenti geliştirilen öğrencilerin, bu beklentilerden olumsuz yönde etkilenebileceklerini düşünen öğretmen sayısı oldukça azdır. Düşük başarı beklenen öğrenciler bazen bu durumu içselleştirmekte ve öğretmenlerinin beklentisi doğrultusunda çalışmama eğilimi göstererek öğretmenlerini haklı çıkarmakta, bu ise öğretmen beklentilerinin olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen beklentilerinin davranışsal anlamda öğrencilerin performanslarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, beklentilerinin öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Katılımcı 4’ün “Kesinlikle beklentilerim çok etkili. Öğretmenin çocuğa duruşu, bakışı o kadar etkili ki...” sözleri, öğretmenlerin öğrencilerin gözünde rol model olduğunu gösteren ifadeler taşıması bakımından önemlidir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden Katılımcı 1 şu ifadeyi kullanmıştır:

“Sosyal davranışlarına da etkisi olduğunu düşünüyorum. Bir öğrencime yapısı, fiziki görünüşü açısından basketbolu çok yakıştırmıştım, basketbola yakın gördüm sonra baktım tamamen uzak, tamamen farklı bir öğrenci. Basketbolun kıyısından köşesinden geçmiyor oysa ben onu kafamda bir yere yerleştirmiştim. Ben ona farklı şekilde davranıyordum, orada tam da sorunun cevabını görmüştüm. Öğrencide ilk gördüğüm şeylerin tam zıttını yaşamıştım.” (Katılımcı 1)

Öğretmen beklentilerini etkileyen değişkenlerden birisi öğrencinin fiziki görünüşüdür, bu bağlamda Katılımcı 1'in sözleri bir örnek niteliği kazanmaktadır. Öğretmen, öğrencisinin fiziki görünüşü sonucunda onun basketbol oynayabileceği beklentisine girmiştir. Beklentisi hatalı olduğu halde uzun bir süre öğrencisine bu beklenti doğrultusunda davranmıştır. Bugün öğretmen çok önceden yaşanmış olan bu deneyim için beklentisinin tamamen zıttı durumun söz konusu olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin örnek vererek aktardığı bu durum, öğretmen beklentilerinin her zaman kendi kendini gerçekleyen kehanete dönüşmediğine dair bir örnek olması açısından anlam kazanmaktadır. Lee Jussim'e (1989) göre öğretmen beklentilerinin üç ana sonucundan biri; öğretmen beklentilerinin önyargılardan etkileniyor olması, beklenti hatalı olsa dahi öğretmenlerin tutarlı bir şekilde öğrencilerini beklentileri doğrultusunda algılaması ve bu beklentinin öğrenci performansından ziyade öğretmenin aklındaki düşünceden kaynaklanıyor olmasıdır. Katılımcı 1'in sözleri Jussim'in çalışmasını haklı çıkarır niteliktedir.

Tüm bu veriler ışığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun beklentileriyle öğrencilerin akademik ve sosyal performansları arasında sıkı bir ilişki olduğunu düşündükleri söylenebilir. Rosenthal ve Jacobson'ın (1968) çalışmalarından bu yana konu üzerinde yapılan birçok çalışmayı doğrular nitelikte bulgular bu çalışmada da elde edilmiştir. Öğretmenlerin beklentileri öğrenciyi etkilemekte ve öğrencilerin performansları üzerinde değişiklikler meydana getirebilmektedir. Bu etki bazen öğrenciler farkında olarak bazen de öğrenciler fark etmeden kendini göstermekte, öğrenciler öğretmenlerinin beklentisi yönünde davranma eğilimi sergilemektedirler. Görüşmeler sonucunda öğrencilerden olumlu davranışlar beklentisi içinde olmanın, bu olumlu beklentiyi öğrencilere belli etmenin, olumlu davranışlar gösterdiklerinde onları övmenin, olumsuz davranışlar karşısında ise "senden bu davranışı beklemezdim" şeklinde dönüt vermenin öğrenciler üzerinde davranışsal anlamda etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin akademik anlamda kız ve erkek öğrencilere yönelik beklentileri bir arada incelenmiştir. Bu sorulara yönelik öğretmenler tarafından verilen cevaplara bakıldığında sözel ders ile sayısal ders öğretmenlerinin beklentileri arasındaki

farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sözel ders öğretmenleri kız öğrencilere yönelik daha olumlu beklenti geliştirirken bu durum, sayısal ders öğretmenlerinin beklentileriyle tezat oluşturmakta, sayısal ders öğretmenleri erkek öğrencilere yönelik yüksek beklenti geliştirmektedir.

Katılımcı 5 “Maalesef erkek öğrenciler benim dersime karşı çok ilgili değiller yani edebiyat olduğu için branşım, kızlar ve erkekler birbirlerinden farklı bu anlamda... hatta bir erkek öğrenci dersime ilgi gösteriyorsa bazen şaşırtıcı oluyor...”

Katılımcı 6 “Grup olarak bakarsak kız öğrenciler daha başarılı...”

Katılımcı 7 “...kız öğrenciler istekli, meraklı. Kız öğrencilerin en kötüsü erkek öğrencilerin en iyisine yakın durumda...”

Katılımcı 8 “Duygusal bir ders edebiyat dersi biraz daha duyguların ön planda olduğu bir ders...kızlar doğuştan o yöne biraz daha yatkınlar, şiiri daha çok seviyorlar mesela...”

Katılımcı 9 “...ilginçtir erkekler daha aktif katılıyor, daha istekli katılıyor bu sebepten dolayı erkeklerin önemli bir bölümü bu konuda daha temel olarak gelebiliyorlar. Dersimizi işlerken anlatılan konular onların ileriki süreçte siyasi görüşünü dahi etkileyebildiği için erkek daha aktif...”

Sözel ders öğretmenlerinin yorumlarından anlaşıldığı üzere özellikle edebiyat gibi duyguların ön plana çıktığı derslerde kız öğrenciler daha aktif görülmekte, öğretmenleri tarafından kızlara yönelik yüksek beklenti geliştirilmektedir. Tarih Öğretmeni Katılımcı 9’un yorumlarını incelediğimizde ise farklı bir durum söz konusu olmaktadır. Erkek öğrenciler, özellikle tarihte kahramanlıklarıyla öne çıkmış erkek figürleriyle kendilerini bağdaştırmaları ve gelecekteki siyasi görüşlerini etkilemesi açısından tarih dersine aktif katılım sağlamaktadırlar.

Katılımcı 10 “...Kızların daha çok çalıştığını ancak erkeklerin daha başarılı olduğunu, erkeklerde çalışan sayısı çok az ama başarılı, kızlar daha çok çalışıyor ama başarıları erkeklere göre daha az.”

Sayısal dersi öğretmeni olan Katılımcı 10’un sözleri Xiaoxia Ai’nin (2002) çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Ai’ye göre düşük performans gösteren kız

öğrenciler matematik yeteneği açısından erkeklerden daha güçlü olmasına rağmen, düşük performans gösteren erkek öğrenciler kadar yeteneklerini geliştirememektedirler. Eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkisi üzerine 2002 yılında yapılan bu çalışmadan elde edilen verilere, günümüzde de ulaşıyor olması dikkat çekicidir.

Katılımcı 3 “... matematikte erkekler biraz daha başarılı gözüküyor...”

Katılımcı 11 “Fizik biraz mekanik bilgiler içerdiği için erkekler buna biraz daha yatkın...teknik bölümlerde az sayıda kız talepte bulunuyor daha çok erkekler böyle mekanik şeyleri seviyor...”

Katılımcı 11, erkek öğrencilere yönelik yüksek beklenti geliştirmekte olup dersine kız öğrencilerin ilgisiz kaldığına değinmektedir. Geçmişten itibaren bilim, fen, matematik hep erkek işi olarak görülmüş bu alanlarda kızlar geri planda kalmıştır. Öğretmenler beklentilerini bu bilgi doğrultusunda geliştirmeye devam eder, kızları bu alanda cesaretlendirmezler ise bu döngü sürüp gidecektir. Kızların matematik ve fen alanında okullarda ciddiye alınmamasının, bilim alanında kadınların sayısını düşürdüğünü Fox (2000) çalışmasında vurgulamıştır. Yine Hyde ve Kling tarafından 2001 yılında yapılan çalışmanın sonuçlarına göre kadınlar, matematik ve fen alanlarına nazaran diğer alanlarda kendilerini rahat hissetmekte ve matematiği daha az eğlenceli, daha az önemli ve daha az keyifli bulmaktadırlar.

Ai (2002), öğretmenlerin cesaret verici tutumlarını incelemiş ve erkek öğrencilere cesaret etkisi bulunan tutumlarda çeşitlilik olduğunu, kız öğrenciler için ise cesaret veren bir tutum bulunmadığını keşfetmiştir. Öğretmenlerin cesaret verici tutumlarının olması kız öğrencilerin sayısal ağırlıklı derslerde kendilerini göstermeleri açısından önem kazanmaktadır. Sayan'ın (2007) belirttiği üzere kızların cesaretleri erkeklere göre daha çabuk kırılmaktadır. Bu bağlamda sayısal ders öğretmenlerinin kız öğrencilerini cesaretlendirmeleri, derslerde etkin rol oynamalarını sağlamaları; kızların bilim, fen, matematik alanında varlıklarını artırmaları açısından önem kazanmaktadır. Sayısal derslerde başarılı görülen erkek öğrencilere yönelik öğretmenleri yüksek beklenti geliştirmekte ve bu beklenti sonucunda öğrencilerine farklı davranmaktadır. Bu farklı davranış ve tutumlar kız öğrenciler üzerinde olumsuz etki bırakmaktadır. Yüksek beklenti geliştirilen öğrencilere öğretmenlerin daha çok dikkatlerini verdiği, bekleme

süresini uzun tuttuğu, daha ilgili davrandığı birçok çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Good ve Brophy, 1974; Rosenthal ve Jacobson, 1992; Hwang, 1993. Akt: Tauber; Streitmatter, 1994; Gore, 1981. Akt: Tauber; Kuklinski ve Weinstein, 2000; Jones and Myhill, 2004; Patchen, 2006; Watson ve arkadaşları, 2014)..

Yukarıda söylenenlere paralel olarak bu çalışmada elde edilen bulgulara göre sözel ders öğretmenleri, erkek öğrencilere yönelik düşük beklenti geliştirmekte dolayısıyla yapılan çalışmalarda bahsedilen kızların yaşadığı olumsuzluklar burada kendini erkek öğrenciler üzerinde göstermektedir. Erkek öğrencilerin sözel derslere katılımının sağlanması, öğretmenlerinin beklentilerinden olumsuz olarak etkilenmemesi eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir.

Aynı sınıfta aynı dersi gören kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki akademik performans farklılıklarının sebepleri ile ilgili olarak görüşmeye katılan 16 öğretmenden 7 tanesi aynı sınıfta aynı dersi gören kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında oluşan performans farklılıklarının ilgiyle alakalı olduğunu söylemiş, derslerine ilgi duyan öğrencilerin derslerinde yüksek performans sergilediklerini vurgulamıştır.

Katılımcı 12 “...ama şu da var kızların büyük bir çoğunluğu genelde bilimle çalışmayı çok fazla istemiyorlar. Yani müspet bilimlerde çalışmayı erkeklere nazaran çok düşünmüyorlar...”

Sayısal dersi öğretmeni Katılımcı 12, kızların matematik, fen gibi müspet bilimlere yönelik ilgilerinin az olduğunu; müspet bilimlerle ilgilenmeye, bu konularda çalışmalar yapmaya istekli olmadıklarını söylemiştir.

Katılımcı 4 “ Öğretmenin davranışları olabilir, öğrencilere karşı tutumu olabilir yani kız öğrencilere farklı erkek öğrencilere farklı davranıyor olabilir ama bendeki farklılıklar konuyla ilgili oluyor...”

Sayısal ders öğretmeni Katılımcı 4, kendi sınıfında oluşan performans farklılıklarının konuya göre değiştiğini belirtmiş ancak bu farklılıkların öğretmenlerin öğrencilere yönelik farklı davranış ve tutumlarından kaynaklanabileceğine değinmiştir.

Katılımcı 11 “İlgi olabilir yani erkeklerin zekâlarının o bölümünün mekaniksel kısmı daha farklı da çalışabilir. Şimdi cinsiyet olarak gelen

farklılıklarımız da var, biyolojik olarak hani erkeklere daha fazla hitap edebilir...”

Katılımcı 11, fizik dersine erkek öğrencilerin daha ilgili olduğunu söylemiş, bunun sebebini erkek öğrencilerin zekâlarının mekaniksel kısmının daha çok çalışması olabileceğine bağlamıştır. Ayrıca biyolojik farklılıkların fizik dersinde gösterilen başarı konusunda etkili olabileceğini vurgulamıştır. Bu anlamda Leonard Sax’ın (2005) kitabında bahsettiği kızlar ve erkeklerin farklı beyin yapılarının olması, öğrenmeyi farklı şekilde geliştirmeleri hususunu akla getirmektedir. Sax, kız ve erkek öğrencilerin aynı ortamda aynı dersi farklı şekilde algılıyor olmalarının işlevsel farklılıklardan kaynaklandığını ve öğretmenlerin birçoğunun bu durumdan haberdar olmadığını söylemektedir. Bu farklılıkların öğretmen tarafından keşfedilmesi, kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenme yollarının sınıf ortamında etkili olması gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Katılımcı 3 “...kızlar daha çalışkan konumda ancak erkeklerin matematik zekâsının daha iyi olduğunu düşünüyorum. Benim çalıştığım sınıflarda genelde şu ana kadar kızlar daha üstün durumdalar not olarak.”

Katılımcı 13 “ Kız öğrencilerin daha çok derse katıldığını matematiği sevmeseler bile öğretmeni sevdiği için ya da öğretmeni sempatik bulduğu için kız öğrencilerin dersle ilgilendiğini düşünüyorum.”

Yapılan birçok araştırma kız öğrencilerin öğretmenlerini daha çok dinlediğini, öğretmenlerin davranışlarını daha çok önemseydiğini, öğretmenlerinin onlar hakkındaki düşüncelerinden daha çok etkilendiğini ortaya koymaktadır. Tanzanya’da 2004 yılında şempanzelerle 3 yıl boyunca çalışmalar yapan antropologlar öğrenmeye dair bulgular elde etmişlerdir. Elde edilen bulgular, aslında okul ortamlarında sağlanan öğrenmeleri doğrular niteliktedir. Dişi şempanzeler, öğretmenlerinin açıklamalarını takip ederek onların gösterdiği yoldan gitme eğilimi gösterirken erkek şempanzeler tamamen zıt davranışlar sergileyerek öğretmenlerine dikkat etmeden kendi seçtikleri yoldan gitme eğilimi göstermişlerdir. Kız öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine yönelik geliştirdikleri beklentilerinden daha çok etkilenmekte, öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratma korkusunu daha çok yaşamakta bu nedenle öğretmenlerini takip etme, verilen

direktiflere uyma, öğretmenleriyle iyi geçinme çabasına girmektedirler. Erkek öğrenciler ise daha sonuç odaklı olarak öğretmenlerine yaklaşmakta, gerçekten var olan bir sorun ya da çözülemeyen bir soru konusunda öğretmenleriyle iletişime geçmeyi tercih etmektedirler (Sax, 2005: 79-82).

Katılımcı 10 “ Fiziki olarak kızların dünyaya farklı baktığını düşünüyorum, erkeklerin gündelik hayatta daha çok aktif oldukları için. Kızlar evde daha çok kalıyorlar, erkekler gündelik yaşamda aktif oldukları için fizik dersinde de aktifler.”

Katılımcı 10, kızların fizik dersinde aktif olmamasını gündelik yaşamda da aktif olmamalarına, ev ortamında fazla vakit geçirmelerine bağlamaktadır. Öğretmen gündelik ortamda aktif rol alan erkek öğrencilerin, fizik dersinde de aktif olduğu görüşündedir. Aslında öğretmenin sözleri toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının kız öğrencilere yüklediği sorumlulukların hâlâ var olduğunun, kız öğrencilerin ev ortamında fazla vakit geçirmesi gibi bir kalıpyargının günümüzde de sürdüğünün göstergesidir.

Katılımcı 5 “...erkek çocuklarına sabırlı olmak, oturup okumak bunlar öğretilmiyor. Onlar daha çok gelip geçen oyunlarla, gelip geçen oyuncaklarla oynuyorlar diye düşünüyorum ya da daha mekanik şeylerle. Ama kız öğrenciler, örneğin bir evcilik oyununda hayal güçlerini daha fazla kullanıp paylaşabiliyorlar bunları. Bu yüzden de doğal olarak kız öğrencilerin bir hikâyedir, romandır okuması, çalışması, bunları yorumlaması çok daha farklı oluyor bizde. Ben erkek öğrencilere bir aşk şiirini okutamıyorum bile bazen veya okusa bile asla öyle bir duygu ile okuyamıyor çocuk çünkü öyle yetiştirilmemiş. O yüzden de bu anlamda çok farklılıklar olduğunu düşünüyorum ki edebiyatın yaratıcıları yazarların, şairlerin büyük bir çoğunluğu erkek olmasına rağmen durum böyle.”

Katılımcı 5’in sınıf ortamında oluşan kız ve erkek öğrenciler arasındaki performans farklılıklarını öğrencilerin toplumsal cinsiyete dayalı kalıpyargılarla yetiştirilmelerine bağlamış olması dikkat çekmektedir.

Kısaca toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla yetişen çocukların derslere olan ilgileri, bu kalıpyargılar doğrultusunda şekillenmekte ve ortaya farklı derslerde farklı performanslar çıkmakta dolayısıyla öğretmenlerin erkek ve kız öğrencilere yönelik geliştirmiş oldukları beklentileri de bu kalıpyargılara göre değişiklik göstermektedir.

Öğretmenlerin sayısal ağırlıklı derslerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha parlak olduğu genel kanısı hakkındaki düşüncelerine göre elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Sayısal Derslerde Erkek Öğrencilerin Kız Öğrencilere Göre Daha Parlak Olduğu Genel Kanısına Dair Öğretmen Görüşleri

Katılımcılar	Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
Sayısal Öğretmenler	5	3	0
Sözel Öğretmenler	4	3	1
Toplam	9	6	1

Tablo 6’dan anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin çoğu sayısal ağırlıklı derslerde erkek öğrencilerin daha parlak olduğu genel kanısına katılmaktadır. Hatta bu kanıya katılmadıklarını ifade eden öğretmenlerin dahi görüşlerinin kendi içinde çeliştiği söylenebilir:

Katılımcı 1 “Böyle bir algının var olduğu doğrudur, ben katılmıyorum. Hatta yazılı sınav sonuçlarında kızlar daha başarılılar çünkü daha iyi dinlediler, daha disiplinliler, daha fazla sabırlı oldukları için erkekleri geçtiğini görünce bazı erkek öğrencilere bizzat bunu kanıtlamış oldular.”

Katılımcı 13 “Katılmıyorum...Kız öğrencilerin aslında görsel geometrik anlamda ilk etapta zayıf olduklarını düşünsem de bunu aşmak için çok çalıştıklarını gördüm. Erkek öğrenciler hızlı görüyor, çözüyor ancak kız öğrenciler bunu kompleks haline getirmiş; derse çok sahip çıkıyor ve çalışıyorlar. Kız öğrenciler açığı kapatmak için çok çalışıyor daha fazla tecrübe ediyorlar...”

Erkek öğrencilerin sayısal derslerde daha başarılı olduğu genel kanısına katılmadığını söyleyen Katılımcı 1'in kızların başarısını disiplinli çalışmalarına bağlaması, Katılımcı 13'ün ise kızların başarısını erkeklerin bu alanda iyi olmasından kaynaklı komplekse bağlaması aslında bizi erkek öğrencilerin daha parlak olduğu örtük iletisine ulaştırmaktadır.

Katılımcı 9 “Örnek ben $2+2=5$ yazabilen ender insanlardanım, nedeni ne olabilir onu bilmiyorum...bu kanıya kendimden örnek vererek katılıyorum.”

Katılımcı 9 görüşme esnasında eşinin de Tarih Öğretmeni olduğunu, aynı okullara gittiklerini ancak eşinin matematiğinin kendisinden daha iyi olduğunu söyleyerek erkeklerin sayısal alanda daha parlak oldukları görüşünü desteklemiştir.

Katılımcı 3 “Bu kanıya katılıyorum...Matematik eline kâğıt kalem alıp sadece soru çözmekten geçmiyor, okuduğumuz kitaplar dahi matematik zekâmızı geliştirebiliyor. Düşüncelerimizi, bakış açımızı ya da yaptığımız şeyler bir arabanın tamiri o da matematikle ilgili bence matematik zekâsı olmayan bir insan tamir işlerine de yatkın olmuyor diye düşünüyorum. O yüzden erkeklerin bu konuda daha iyi olduklarını daha şanslı olduklarını düşünüyorum.”

Katılımcı 3, sayısal alanda erkek öğrencilerin daha parlak olduğu kanısına katıldığını belirtirken aslında toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına değinmekte, erkek öğrencilerin matematik alanında kız öğrencilerden daha fazla fırsata sahip olduğuna vurgu yapmaktadır.

Katılımcı 5 “Aslında farklı olduklarını düşünmek istemiyorum ama farklı olduklarını görüyorum öyle söyleyeyim. Çünkü bir dönem idarecilik de yaptığım için sayısalı seçen kız öğrencinin beklentisiyle sayısalı seçen erkek öğrencinin beklentisi bile farklı oluyor...Yapamayacağını bildiğiniz bir erkek öğrenci yapacağına inanıyor. Oysaki yapabileceğini gördüğünüz bir kız öğrenci bile yapabilir miyim acaba, düşüncesiyle yaklaşıyor...Sırf yapamadığı halde yapabilirim güvenini taşıyan erkek öğrencilerin

sayısalda daha başarılı kabul edildikleri görüşünün oluştuğunu düşünüyorum.”

Sayan'ın (2007) yaptığı çalışmalarda ulaştığı bulgular ile Edebiyat Öğretmeni Katılımcı 5'in düşüncelerinin örtüştüğü görülmektedir. Sayan da çalışmasında kız öğrencilerin sınıf ortamında cesaretlerinin çabuk kırıldığına, kendilerine duydukları güvenin az olması sebebiyle başarısız olma endişesi taşıdıklarına dikkat çekmiştir. Kız öğrencilerin taşıdıkları bu endişeler, sayısal derslerde kendilerini gösterememelerine neden olmakta bu durum da öğretmenlerin kız öğrencileri, bu derslerde başarısız olarak etiketlemeleri sonucunu doğurmaktadır.

3.2.2.2. Davranışsal etkiler

Öğretmenlerin kız öğrencilerine yönelik geliştirdikleri davranışsal beklentiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Davranışsal Anlamda Öğretmenlerin Kız Öğrencilere Yönelik Geliştirmiş Olduğu Beklentiler

Kız öğrenciler bağlamında	Öğretmen sayısı
Kendini ifade etme, bireyselliklerini yaşama	16
Toplumsal biçtiği geleneksel kadın rollerine uygun davranma	15
İyi insan olma, iyi vasıfları bulundurma	5

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kız öğrencilerden rahat ve özgür olmalarını, kendi bireyselliklerini yaşayarak kendilerini iyi ifade etmelerini beklemektedir. Ancak bunun yanı sıra yine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, kız öğrencilerin geleneksel kadın rollerine uygun davranmaları beklentisi içinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Kendini ifade edebilen, kendini tanıyan, kendi bireysel yaşamını özgür ve rahat bir şekilde devam ettirebilen kız öğrencilerin var olmasının geleneksel toplumsal cinsiyetçi kalıpyargılardan uzaklaşmaları ile mümkün

olacağı aşikârdır. Toplumun kendilerine biçtiği kadın veya erkek olma rolleri ile yetişen, bu roller çerçevesinde davranışlar sergileyen, bu rollerin getirdiği sorumlulukları üstlenen bireyler rahat ve özgür yaşama anlamında kısıtlanmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin davranışsal anlamda kız öğrencilere yönelik geliştirmiş olduğu beklentiler kendi içinde çelişmektedir. Ataerkil sistemin egemen olduğu yapıyı değiştirmek isteyen ve kız öğrencilerinin bu anlamda kendileri olmaları beklentisine giren öğretmenler dahi bu sistemin dayatmalarından kendilerini arındıramamışlardır. Bir yandan kız öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına göre davranmalarını beklerken bir yandan da geleneksel rollerin dışına çıkarak kendileri olmalarını, toplumda ben de varım demelerini beklemektedirler. Öğretmenler günümüzde dahi toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin pekiştirilip aktarılmasında farkında olarak veya olmayarak rol almakta, inatçı problem olan cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi hususunda maalesef önemli adımlara imza atamamaktadır.

Katılımcı 3 “Orada burada erkeklerle konuşmalarından hiç hoşlanmıyorum... Toplumumuzun bazı şeyleri kaldıramayacağı, erkek arkadaşlarının olabileceğini fakat dikkatli davranmaları gerektiğini söylüyorum. Düzenli davranmalarını, derli toplu olmalarını istiyorum.”

Katılımcı 2 “Kız öğrencilerimden beklentilerim bir bayan gibi davranmaları. Bayan gibi derken işte geleneksel olarak oturmasını, kalkmasını, el öpmesini, bir etek giyiyorsa dikkat etmesini, ağzından çıkan lafları tartmasını özellikle günümüzde çok küfürlü konuşuyor kız öğrenciler. Erkeklerden çok daha fazla argo konuşuyorlar. Bunları bir kız öğrenciden duymamam gerektiğini düşünüyorum ve bu beklenti içinde oluyorum.”

Katılımcı 11 “ Kızlar hanım olur, kızlar şunu yapmaz böyle büyütülerek geldiğimiz için kız öğrencilerden daha çok şey bekliyoruz yani onları yaptığı bir aşırılığı belki de bir erkek öğrenci kadar hoş görmüyor olabiliriz.”

Yukarıda birebir aktarılan öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin beklentilerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile şekillendiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Kız öğrencilerden toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına uygun davranışlar sergilemelerini bekleyen öğretmenlerin sayısı az değildir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerle orada burada konuşmaları, aşırılıkları, küfürlü veya argo kelimeler kullanmaları öğretmenleri tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Hatta bazen erkek öğrenciler bu davranışları sergilediğinde hoş karşılanabilirken kız öğrencilere aynı tolerans gösterilmemektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin beklentilerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından etkilendiği görülmektedir. Jussim ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan çalışmada da belirtildiği üzere toplumsal cinsiyet kalıpyargıları öğretmen beklentilerini etkileyen değişkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenler genel anlamda kız öğrencileri, erkek öğrencilere nazaran daha pasif, daha utangaç, daha sakın bulmakta ve kız öğrencilerinin sosyal anlamda erkek öğrencilerden geride kaldığına vurgu yapmaktadırlar.

Katılımcı 10, “Kızların aktif olmasını istiyorum. Erkeklere göre daha bilgililer ama utanıyorlar, utanma var kızlarda.” sözleriyle ders ortamında kızların daha çekinik bir rol üstlendiklerini düşünmektedir. Sayan’ın (2007) çalışmasında belirttiği üzere kızlar ödevlerini yapma ve ders çalışma açısından büyük oranda başarı gösterirken kızların derse katılımı, fikir beyan etmesi, tartışması söz konusu olduğunda bu oran oldukça düşmektedir. Yine Sayan’ın aktardığı üzere sınıf ortamında ders öğretmeni veya sınıftaki erkek öğrenci tarafından kızların cesareti çabucak kırılmaktadır bulgusu ile kızları utangaç bulan öğretmenin görüşü arasında bağ kurulabilir.

Öğretmenlerin erkek öğrencilerine yönelik geliştirdikleri davranışsal beklentiler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Davranışsal Anlamda Öğretmenlerin Erkek Öğrencilere Yönelik Geliştirmiş Olduğu Beklentiler

Erkek öğrenciler bağlamında	Öğretmen sayısı
İyi insan olma, iyi vasıfları bulundurma	10
Kız öğrencilere yönelik olumlu davranışlarda bulunma	9
Toplumsal biçtiği geleneksel erkek rollerine uygun davranma	5
Küfür, argo kelimeler kullanmama	4
Çok okuma	2

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerden 10 tanesinin, erkek öğrencilerden iyi bir insan olma, iyi bir insanın vasıflarını (saygılı, dürüst, sakın, ahlaklı vb.) kimliklerinde bulundurma beklentisi içinde olduğu görülmektedir. 9 öğretmen de erkek öğrencilerden kız öğrencilere yönelik davranışlarında nazik olmalarını, kızları korumalarını, kızlara iyi davranmalarını beklemektedir. Öğretmenler aynı zamanda erkek öğrencilerden toplumun yüklediği erkek olma sorumluluklarını yerine getirmeleri, toplumun biçtiği roller doğrultusunda hareket etmeleri, bir erkek olarak toplum içinde bir duruşlarının olması beklentisi içindedirler.

Katılımcı 3, “Beyefendi olmalarını...kızları korumalarını, işte bir ortam oluştuğu zaman onları yermemeliler, onları savunabilmeliler, açıklarını kapatmalılar ...” cümleleriyle erkek öğrencilerinden kızları savunma, yermeme, kızların açıklarını kapatma beklentisi içinde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin bu açıklamaları kızların açıkları olduğu, kızların kendilerini savunamayacak kadar güçsüz olduğu ya da kızların bir erkek korumasına ihtiyaçları olduğu görüşlerini ortaya çıkarmaktadır.

Kız öğrencilere yönelik erkek öğrencilerden beklenen kibar olma, koruma, savunma gibi durumlar öğretmenler tarafından hoş karşılanmakta hatta bu tarz davranışlar erkek öğrencilerden beklenmektedir. Öğretmenin beklentisi doğrultusunda hareket eden erkek öğrenci kız arkadaşlarına yönelik korumacı, savunmacı tavırlarıyla egemen rol oynarken kız öğrenci korunmaya, savunmaya muhtaç olma rolünü

üstlenmekte ve okullarda şekillenen bu roller aktör ve aktrisler tarafından geleceğe taşınmaktadır.

Katılımcı 1'in "Erkek öğrenciler bayanlara daha kibar davransınlar. Özellikle dillerini, konuşma biçimlerini düzeltsinler... En önemlisi de erkeği erkek yapan mesleğidir ya mesleklerine önem verecekler..." sözleri öğretmenin erkek öğrencilere yönelik beklentilerinde cinsiyetçi kalıpyargıların var olduğunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerde var olan erkek öğrencilere yönelik "erkeği erkek yapan mesleğidir" algısı erkek öğrencilere ağır bir misyon yüklemektedir. Meslek sahibi olamazsa erkek olamaz algısı, erkek öğrenciler için bazen bir pekiştirici olmakta bazen de umutsuzluk durumu yaratmaktadır.

Katılımcı 14, "...kız öğrencilere karşı şiddet göstermemelerini ve küfür, argo kelime, aşağılama, hor görme gibi davranışları sergilememelerini istiyoruz." sözlerinin devamında toplumun genelinde egemen olan anlayışın öğrencilerinde de var olduğuna, kadının yerinin ikinci sınıf olarak görüldüğüne ve bu görüşün de öğrencilerinin ailelerindeki yapıdan kaynaklandığına vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin, erkek öğrenci denildiğinde ilk anlamda akıllarında şekillenen beklenti; haylaz, aktif, küfürlü ve argo kelimeler kullanan, konuşma becerileri zayıf, daha az okuyan, daha az çalışan olma yönündedir. Aslında bu bağlamda bakıldığında erkek öğrenciler öğretmenleri tarafından kız öğrencilere göre daha olumsuz olarak etiketlenmektedirler. Bu anlamda bu çalışmada ulaşılan, davranışsal anlamda erkek öğrencilere yönelik öğretmenleri tarafından geliştirilen beklentinin kız öğrencilere göre olumsuz olduğu bulgusu Tauber'in aktardığı üzere Bennet ve arkadaşlarının (1993) yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Görüşmelerde öğretmenlerin beklentilerine bakıldığında öğretmen beklentilerinin ne yazık ki toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından günümüzde dahi etkilenmekte olduğunu, bu kalıpyargılarının esareti altında beklenti geliştiren öğretmenlerin erkek ve kız öğrencilere yönelik davranış ve tutumlarında farklılaşmaların olduğunu görmekteyiz. Haşarı olma durumunu erkek öğrencilerle özdeşleştiren öğretmen, böyle bir durum söz konusu olduğunda daha toleranslı davranırken kız öğrencilerin haşarı olma durumunu onlara yakıştıramamakta kızlara yönelik baskıcı tutum göstermektedir. Bu durum,

cinsiyetçi tutum ve davranışların öğretmenler tarafından da sergilendiğinin bir göstergesidir.

Okul içi görevlendirme yaparken öğretmenlerin, öğrencilerin cinsiyetlerini dikkate alıp almadıklarına dair görüşlerine ilişkin veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Okul İçi Görevlendirme Yaparken Öğrencinin Cinsiyetini Dikkate Alıp Almaması

Katılımcılar	Öğretmen Sayısı
Dikkate alıyorum	13
Dikkate almıyorum	3
Toplam	16

Tablo 9’da görüldüğü gibi 16 öğretmenden 13’ü okul içi görevlendirme yaparken öğrencinin cinsiyetini dikkate almaktadır. Okul içi görevlendirmeler yaparken cinsiyeti dikkate alan öğretmenlerden birçoğu cinsiyeti dikkate alma sebebi olarak fiziki yapıya uygun olma durumunun etkili olduğunu söylemiştir. Örneğin fiziki güç gerektiren bir iş varsa yani ağır bir eşya taşınacaksa erkek öğrencileri görevlendirdiklerini görüşmelerde dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra geleneksel rollere bağlı kalarak temizlik, masa silme gibi işlerde görevlendirme yapılırken kız öğrencilerin tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenler çoğunlukla kız öğrencilerin görev bilincinin fazla olduğu, verilen görevleri yerine getirme konusunda sorumluluk sahibi olduğu, daha disiplinli ve daha düzenli iş yaptıkları hususunda görüş bildirmişlerdir. Özellikle yazı çizi işlerinde, pano ya da sunum hazırlanmasında kız öğrencilere görev vermeyi tercih ettiklerini, bu anlamda yaptıkları görevlendirmelerin beklentilerini karşıladıklarını vurgulamışlardır.

Katılımcı 9’un “Maalesef alıyorum. Yani mesela sınıf içerisinde bir etkinlik yapmayı planladığımda kız öğrencilere daha aktif rol veriyorum...sınıf başkanı erkek seçtim, daha otoriteyi sağlayabileceğini düşündüğüm için. Yardımcısını kız seçtim veya seçilmesi noktasında yönlendirdim. Yani seçimleri yaparken biraz o ayrımı yapıyorum.” sözlerinden anlaşıldığı üzere öğretmen, sınıf içi görevlendirmeler yaparken cinsiyeti

dikkate almaktadır. Başkan seçimi esnasında başkanın erkek olması yönünde yönlendirme yapmasını, sınıfta otoriteyi sağlayabilecek gücün erkek öğrencide olduğu düşüncesine bağlamaktadır. Aynı öğretmen, yaptığı görevlendirmelerin beklentilerini karşıladığını, genelde bu konuda başarılı olduğunu görüşme esnasında belirtmiştir.

Katılımcı 3 “Cinsiyeti dikkate alırım. Okulda kermesler düzenledim yıllar boyunca, bu kermeslerde genelde taşıma işlerinde erkekleri görevlendirdim ancak düzen işlerinde kızlara görev verdim. Kızların daha düzenli, daha tertipli olduğunu düşünerek, daha ellerinin yatkın olduğunu düşünerek hareket ettim...”

Katılımcı 4 “...ya da işte masa sıra düzeltilecek sınıfımız içinde atıyorum bunu direkt erkek çocuğa yönlendiriyorum...masanın üzerindeki kitaplar düzenlenecekse kızlara yönlendiriyorum. Yani bir ayırım olarak değil ama beceri olarak.”

Katılımcı 7 “Kesinlikle cinsiyeti dikkate alırım. Kız öğrenciler daha sorumluluk sahibi, erkek öğrenciler görev verdiğiniz zaman verdiğiniz görevi bile unutanlar oluyor, ama kız öğrenci sonuna kadar takipte kalıyor ve sizi bilgilendiriyor...kız öğrenciler görev verme konusunda tercihimdir.”

Katılımcı 3, Katılımcı 4 ve Katılımcı 7’nin ifadelerinden yola çıkarak tertip düzen ve geleneksel anlamda kadına atfedilen rollerden biri olan temizlik işi söz konusu olduğunda elleri yatkın olduğu düşüncesiyle bu tip görevlendirmelerde kız öğrencilerin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Görevlendirme yaparken öğrencilerin cinsiyetini dikkate almadığını söyleyen öğretmenler, yaptıkları görevlendirmelerin beklentilerini karşıladığını çünkü görevlendirme yaparken öğrencinin göreve yatkınlığına, görevi yerine getirip getiremeyeceğine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görevlendirme yaparken cinsiyeti dikkate aldığı ancak bu cinsiyet ayrımının fiziki güç gerektiren görevlerden kaynaklandığı çalışmanın bir sonucu olmakla birlikte geleneksel anlamda bakım ve temizlik işlerinin kadın işi olarak görülüyor olması, öğretmenler tarafından bu işleri gerektiren görevlerde kız öğrencilerin

ön plana çıkartılmasının da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bazılarının toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına dayalı beklentiler doğrultusunda cinsiyeti dikkate alarak görevlendirmeler yaptığı bu çalışmadan elde edilen bulgular arasındadır.

Okul içi görevlendirme yaparken öğrencilerin cinsiyetini dikkate alan öğretmenlerin, yine nöbetleri esnasında köşede toplanmış bir grubun kız veya erkek grubu olmasına yönelik beklentilerinde de öğrencilerin cinsiyetini dikkate aldığı görülmektedir.

Katılımcı 9 “Beklentimi etkiliyor. Yani erkek öğrenciler bir araya toplanmışsa bunun olası bir tartışmaya, ego mücadelesine dönüşeceğini düşünürüm...Ama kız öğrenci grubu gördüğümde hani bir kavga olasılığını düşünmeyip tam aksine kendi aralarında sohbet eden...dedikodu yapan bir görüntü...”

Katılımcı 7 “Kız öğrencilerin bulunduğu grup sessiz, sakın, onlara yakışır şekildedir. Erkeklerle ait grup ise ses ve şamatanın olduğu gruptur... nöbetimde erkek öğrencilerin bulunduğu grupların yakınında olmaya çalışıyorum.”

Katılımcı 3 “Kızları gördüğüm zaman...bir erkek hakkında konuştuklarını ama sıkıntılı bir durum olmadığını düşünüyorum...erkekleri üç tanesinden fazlasını bir arada görünce endişeleniyorum...”

Öğretmenlerin bu düşünceleri ışığında nöbet esnasında köşede toplanan grubun kız veya erkek grubu olması ile ilgili beklentileri genellikle kız grubunun daha sakın olduğu yönündedir. Toplu halde bulunan kız öğrencilerin bir erkek hakkında sohbet ettikleri ya da birilerinin dedikodularını yaptıkları görüşü öğretmenler arasında yaygındır. Kız öğrencilerin toplandığı gruptan bir sorun beklemeyen öğretmenlerin, erkek öğrencilerin toplandığı gruba bakış açıları bunun tam tersi yönündedir. Yine görüşmelerden aktarılan öğretmen beklentilerine bakıldığında, beklentilerde genel olarak erkek grubundan kavga çıkacağı düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir.

Toplanan kız öğrenci grubunun daha tehlikeli olduğu görüşünü dile getiren öğretmen görüşleri de bu çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Katılımcı 2 “...ama kız öğrencilerin olduğu grup daha çok dikkatimi çeker çünkü erkekler dediğim gibi daha sakin, daha ağır davranıyorlar ama kızların olduğu yerde sorun olabiliyor...”

Katılımcı 4 “...kız grubu ise çok tehlikeli. Çok kalabalık olmasına bile gerek yok. 5 tane kız olması yeterli. Kızlarda 5 olması beni korkuturken erkeklerin 10 olması beni korkutmaz. Kızlarla ilgili mutlaka şöyle düşünürüm başka bir kız ya da kızlar grubu için bir komplo oluşturuyorlar... Erkekler çok çabuk inanıyor, detaysız bakıyor kızlar çok daha detaylandırıyor, olayları çok büyütüyorlar, çirkinleştiriyorlar. Bu nedenle okullarda sorun kaynağı kız bana göre.”

Katılımcı 5 “...Valla kızlar günümüzde tartışma anında hırçın oluyorlar, diretiyorlar, inatçı oluyorlar o yüzden de iki erkek öğrenciyi karşı karşıya getirip konuşturduğunuzda...karşısındakine hak verebiliyor...ama kız öğrencilerin karşısındakine hak vermesi ya hiç olmuyor ya da uzun zaman sonra oluyor.”

Mülakata katılan Katılımcı 2, Katılımcı 4 ve Katılımcı 5 nöbetleri esnasında toplanan kız grubunu daha dikkate değer bulduklarını, beklentilerinin bu gruptan bir sorun çıkabilir şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı öğretmenler grup içinde bir tartışma var ise bu grubun kız grubu olması durumunda sorunu gidermenin, kızları uzlaştırmamanın daha zor olduğunu, erkek öğrencileri daha kolay uzlaştırabildiklerini söylemişlerdir.

Nöbetleri esnasında toplanan kalabalık grubun kız grubu ya da erkek grubu olması durumunda öğretmenlerin farklı beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Çoğu öğretmen kız grubunun toplanmış olmasını sorunsuz, erkek grubunun toplanmış olmasını tehlikeli olarak görmekte iken bunun tersi görüşe sahip olan öğretmenler de mevcuttur. Ancak tersi durum olması öğretmenlerin beklentilerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği gerçeğini değiştirmemekte, her iki durumda da öğretmen beklentilerinin cinsiyete dayalı farklılaşmalara sahip olduğu açıkça görülmektedir.

Araştırma sorusuna yönelik hazırlanan mülakat sorularına verilen cevapların değerlendirilmesi sonucunda; davranışsal anlamda öğretmenlerin öğrencilerine yönelik

toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla beslenen beklentilere sahip oldukları görülmekte, inatçı problem olarak karşımıza çıkan toplumsal cinsiyete dayalı yapının dayatmaları öğretmen beklentilerinde kendini göstermektedir.

“Deniz daha önceki okulundan kavgaya karışması nedeni ile ayrılarak sizin sınıfınıza katılması planlanan bir öğrencidir. Dosyasında okul başarı ortalamasının oldukça yüksek olduğu ve bilgisayar mühendisi olmayı hayal ettiği davranışsal anlamda ise uzaklaştırma cezası ve çok sayıda uyarısının bulunduğu bilgileri yer alıyor. Sizce Deniz’in cinsiyeti ne olabilir?”

Cinsiyetçi kalıpyargılar ile öğretmen beklentileri arasındaki ilişkiyi yorumlamak açısından katılımcıların yukarıda yer alan soruya verdikleri cevap önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin Deniz’e ilişkin verilen bu bilgiler doğrultusunda Deniz’in cinsiyetine dair görüşleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Deniz’in Cinsiyetine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Deniz’in cinsiyeti	Öğretmen sayısı
Erkek	9
Kız da erkek de olabilir	4
Kız	3
Toplam	16

Tablo 10’dan da anlaşıldığı üzere öğretmenlerin beklentilerinde genel olarak Deniz’in erkek olduğu görüşü hâkimdir.

Şimdiye kadar elde edilen bulgular ışığında sayısal ağırlıklı derslerde öğretmenlerin erkek öğrencilere yönelik yüksek beklenti içinde olması, davranışsal anlamda ise öğretmen beklentilerinin kız öğrencilere yönelik olumlu olması ve Deniz’in bu kişisel özelliklere sahip olması öğretmenlerin çoğunluğunun zihninde Deniz’in erkek olduğu algısını doğurmuştur. Bu sonuca göre davranışsal anlamda sorunlu olan, akademik anlamda ise sayısal alanda başarı gösteren Deniz’in erkek olduğu algısı bu çalışmanın amacıyla örtüşmektedir.

Bu bağlamda eğitimin temel ögesi olan öğretmenlerin tutum ve davranışlarına etki eden öğretmen beklentilerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla sıkı bir ilişkisi olduğu belirlenmiş, cinsiyet eşitsizliğinin günümüzde dahi öğretmenler tarafından pekiştirildiği ve öğretmen beklentilerinin öğrencinin cinsiyetine göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.



SONUÇ

Yüzyıllardır kadın veya erkek olmanın getirdiği rol ve sorumlulukların, bireye toplum tarafından yüklendiği bir gerçektir. Ayrıca kadın veya erkeklere yüklenen bu rol ve sorumlulukların eksiksiz olarak yerine getirilmesi de her toplumun beklentisidir. Toplumların bu beklentisi, ne yazık ki cinsiyet eşitsizliğinin doğmasındaki temel sebeptir.

Her alanda inatçı bir problem olarak karşımıza çıkan cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılması ancak eğitimle mümkündür. Eğitimin temeli ailede atılır, okul ise bu temelin şekillenmesinde rol oynayan en önemli kurumdur.

Okulun bireyin yetiştirilmesindeki gücü yadsınamaz. Toplumdaki cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesinde okulun ve öğretmenlerin büyük bir güce sahip olduğunu söylemek yanlış değildir. Buna rağmen okul ortamlarında öğretmenler tarafından gerek resmi gerekse örtük müfredat aracılığıyla, farkında olarak veya olmayarak cinsiyet eşitsizliğinin pekiştirildiği görülmektedir. Cinsiyete dayalı öğretmen beklentileri de bu durumun en etkili pekiştirecidir. Çocukların hayatında rol model olan öğretmenlerin beklentileri, çocukların davranışlarından akademik performanslarına ve hatta meslek seçimlerine kadar hayatlarındaki dönüm noktalarında etkili olabilmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen beklentileri ve toplumsal cinsiyet kalıpyargıları arasındaki ilişki üç araştırma sorusu esas alınarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik geliştirdiği beklentilerin öğrencilerin akademik ve sosyal performansları ile nasıl ilişkilendirildiğine dair araştırma sorusundan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcı öğretmenlerin akademik açıdan geliştirmiş olduğu en önemli beklenti, öğrencilerinin gelecekte bir meslek sahibi olmasıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin gelecek yaşamlarında bir meslek edinmelerini, sevecekleri mesleği yapmalarını ve seçtikleri meslekte işlerini iyi yapmaları beklentisi içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik etkiler açısından elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin kendilerine yönelik yüksek beklenti geliştiren öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratmamak için daha çok çalışmalarıdır. Elde edilen bu sonuç, Rosenthal ve

Jacobson'ın (1992) ve yine Good ve Brophy'nin (2003) çalışmaları ile uyumludur. Araştırmacıların belirttiği gibi öğrenciler öğretmenlerinin onlardan ne beklediğinden haberdardır. Olumlu ya da olumsuz olduğunu düşünmeksizin öğretmenlerinin beklentileri doğrultusunda performans gösterirler.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu, beklentilerinin öğrencilerini etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin % 88'inin beklentilerinin olumlu etkilerine dair görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Ancak %12'sinin düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilenebileceği farkındalığına sahip olduğu görülmüştür. Oysa eğitimin temel ögesi olan öğretmenlerin tamamının bu farkındalığa sahip olması gerekmektedir. Çünkü düşük başarı beklenen öğrenciler, öğretmenlerinin beklentisi doğrultusunda çalışmama eğilimi göstermekte ve bu durum da akademik başarısızlığa neden olmaktadır.

Yine bu çalışmada öğretmenlerin, beklentilerinin davranışsal anlamda öğrencilerini etkilediği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin davranışsal açıdan öğrencilerine yönelik geliştirdikleri beklentilerine bakıldığında topluma uyum sağlama, toplum içinde birey olarak yaşama beklentisi öne çıkmaktadır. Davranışsal açıdan öğrencilere yönelik öğretmenleri tarafından geliştirilen diğer beklentiler; iyi birer insan olma, grup çalışmasına yatkın olma, kendini tanıma, kendiyle barışık olma, sanatsal ve sportif etkinliklere katılma şeklindedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin toplumla uyumlu yaşama beklentisi içinde olması; toplumun kişilere biçtiği rollere uymanın, bu rollerin getirdiği sorumlulukları üstlenmenin, toplum içinde uyumlu hareket edebilen bireyler olmanın öğretmenler için önemli bir unsur olduğuna işaret etmektedir.

Geleneksel anlamda ataerkil düşüncenin hâkim olduğu toplumda uyumlu yaşamak denildiğinde, toplumun biçtiği cinsiyete ilişkin kalıpyargıları kabullenmek ve bu doğrultuda hareket etmek anlamı doğmaktadır. Toplumun kendilerine biçtiği rol ve sorumluluklar doğrultusunda hareket eden ve bunu önemseyen öğretmenlerin varlığı hiç de az değildir. Fevziye Sayılan'ın bahsettiği üzere geleneksel rollere bağlı kalan, kalıpyargıların egemen olduğu toplumda yaşayan öğretmenler, toplumla uyumlu yaşamak adına bu kalıpyargılara sessiz kalmakta ve bunları sorgulamamaktadır (Sayılan

2012: 52-53).Var olan bu durum elbette öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirmiş olduğu beklentilerini etkilemektedir.

Çalışmadan elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin birçoğunun beklentileriyle öğrencilerin akademik ve davranışsal performansları arasında sıkı bir ilişki olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirdikleri yüksek veya düşük beklentiler, öğrenciyi etkilemekte ve öğrencilerin performansları üzerinde değişiklikler meydana getirebilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen öğretmen beklentileriyle öğrencilerin akademik ve davranışsal performansları arasında sıkı bir ilişki olduğu sonucu birçok çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Good ve Brophy, 1974; Rosenthal ve Jacobson, 1992; Hwang, 1993. Akt: Tauber; Streitmatter, 1994; Gore,1981. Akt: Tauber; Kuklinski ve Weinstein, 2000; Jones and Myhill, 2004; Patchen, 2006; Watson ve arkadaşları, 2014).

Buna göre öğretmenlerin öğrencilerine yönelik yüksek beklentiler geliştirmesi, bu yüksek beklentiyi öğrencilerine iletmesi, öğrencilerini akademik başarı ve doğru davranışlar yönünde güdülemesi öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etki oluşturacaktır.

Ayrıca öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda öğrencilere yönelik farklı davranış ve tutum sergilemeleri ile öğrencilerin performansları arasındaki etkileşimin açıkça anlaşılması ancak bu konuda daha fazla akademik çalışma yapılmasıyla ortaya konulacaktır.

Bu çalışmada öğrenci cinsiyetinin davranışsal anlamda öğretmen beklentilerine etkisinin nasıl olduğuna dair araştırma sorusundan şu sonuçlar elde edilmiştir:

Öğretmenlerin kız öğrencilere yönelik davranışsal anlamda beklentilerine bakıldığında kız öğrencilerinin rahat ve özgür olmalarını, kendi bireyselliklerini yaşamalarını bekledikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra elde edilen bulgulardan öğretmenlerin kız öğrencilerden topluma uyma, hanım hanımcık olma, geleneksel kadın rollerine uygun davranma beklentisi içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin birçoğu, bir yandan kız öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına göre davranmalarını diğer yandan da geleneksel rollerin dışına çıkarak kendileri olmalarını beklemektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin davranışsal anlamda kız öğrencilere yönelik geliştirmiş olduğu beklentilerin kendi içinde çeliştiğini; ataerkil sistemin egemen olduğu yapıyı değiştirmek isteyen ve kız öğrencilerinin kendileri olmaları beklentisine giren öğretmenlerin, bu sistemin dayatmalarından kendilerini arındıramadıklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

Günümüzde dahi öğretmenlerin toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin pekiştirilip aktarılmasında farkında olarak veya olmayarak rol aldıkları, cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi hususunda maalesef etkin bir rol üstlenemedikleri bu araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardandır. Baba (2007) da öğretmen adaylarının toplumdaki eşitsizlikleri gidermeye yönelik güç ve etkilerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin eşitsizlikleri giderme konusunda düşük seviyede bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kendini ifade edebilen, kendini tanıyan, kendi bireysel yaşamını özgür ve rahat bir şekilde devam ettirebilen kız öğrencilerin var olmasının geleneksel toplumsal cinsiyetçi kalıpyargılardan uzaklaşmaları ile mümkün olacağı da apaçık ortadadır.

Öğretmenlerin erkek öğrencilere yönelik davranışsal anlamda beklentilerine bakıldığında öğretmenlerden çoğunun, erkek öğrencilerden iyi bir insan olma, iyi bir insanın vasıflarını kimliklerinde bulundurma beklentisi içinde olduğu görülmektedir. Yine erkek öğrencilerden kız öğrencilere yönelik davranışlarında nazik olmaları, kızları korumaları, kızlara iyi davranmaları öğretmenlerin beklentileri arasındadır. Gerek toplumun gerekse öğretmenlerin erkek öğrencilerden kızlara yönelik korumacı, savunmacı olma beklentisi; erkek öğrencilerin toplumda egemen bir rol oynaması, kız öğrencilerin korunmaya muhtaç rolü üstlenmesi; okullarda şekillenen bu rollerin aktör ve aktrisler tarafından geleceğe taşınması sonucunu doğurmaktadır.

Okul içi görevlendirmeler yaparken de öğretmenlerin % 81'inin öğrencinin cinsiyetini dikkate aldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görevlendirme yaparken cinsiyeti dikkate aldığı ancak bu cinsiyet ayrımının fiziki güç gerektiren görevlerden kaynaklandığı çalışmanın bir sonucu olmakla birlikte geleneksel anlamda bakım ve temizlik işlerinin kadın işi olarak görülüyor olması, öğretmenler tarafından bu işleri gerektiren görevlerde kız öğrencilerin ön plana çıkartılmasının da göz ardı edilmemesi

gerekmektedir. Öğretmenlerin bazılarının toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına dayalı beklentiler doğrultusunda cinsiyeti dikkate alarak görevlendirmeler yaptığı bu çalışmadan elde edilen bir sonuçtur.

Yine katılımcı öğretmenlerin nöbetleri esnasında köşede toplanmış bir grubun kız veya erkek grubu olmasına yönelik beklentilerinde de öğrencilerin cinsiyetini dikkate aldığı görülmektedir. Çoğu öğretmen kız grubunun toplanmış olmasını sorunsuz, erkek grubunun toplanmış olmasını tehlikeli olarak görmekte iken bunun tersi görüşe sahip olan öğretmenler de mevcuttur. Ancak tersi durum olması öğretmenlerin beklentilerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği gerçeğini değiştirmemekte, her iki durumda da öğretmen beklentilerinin cinsiyete dayalı farklılaşmalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrenci cinsiyetinin davranışsal anlamda öğretmen beklentilerine etkisi bakımından öğretmenlerin genel olarak kız öğrencileri erkek öğrencilere nazaran daha pasif, daha utangaç, daha sakın buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, erkek öğrenci denildiğinde akıllarında şekillenen beklenti ise haylaz, aktif, küfürlü ve argo kelimeler kullanan, konuşma becerileri zayıf, daha az okuyan, daha az çalışan olma yönündedir. Aslında bu bağlamda bakıldığında erkek öğrencilerin öğretmenleri tarafından kız öğrencilere göre daha olumsuz etiketlendiği çalışmanın sonuçlarındandır. Davranışsal anlamda erkek öğrencilere yönelik öğretmenleri tarafından geliştirilen beklentinin kız öğrencilere göre olumsuz olduğu sonucu Tauber (1997) 'in aktardığı üzere Bennet ve arkadaşlarının (1993) yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada davranışsal anlamda öğretmenlerin öğrencilerine yönelik kalıpyargılarla beslenen beklentilere sahip olduğu, toplumsal cinsiyete dayalı yapının dayatmalarının öğretmen beklentilerinde kendini gösterdiği, günümüzde dahi cinsiyetçi tutum ve davranışların öğretmenler tarafından sergilenmeye devam edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci üzerinde etkisi olan öğretmenin öğrencilerine yönelik geliştirmiş olduğu beklentilerinin kalıpyargılardan arındırılması ve böylece eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması adına bir adım atılması günümüz ve geleceğimiz açısından büyük bir öneme sahiptir.

Bu çalışmada öğrenci cinsiyetinin akademik anlamda öğretmen beklentilerine etkisinin nasıl olduğuna dair araştırma sorusundan elde edilen sonuçlar ise şunlardır:

Öğrenci cinsiyetine göre akademik anlamda öğretmen beklentilerine bakıldığında sözel ders ile sayısal ders öğretmenlerinin beklentileri arasındaki farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sözel ders öğretmenleri, kız öğrencilere yönelik yüksek beklenti geliştirirken sayısal ders öğretmenlerinin erkek öğrencilere yönelik yüksek beklenti geliştirdiği görülmüştür.

Öğretmenler öğrencilerinin akademik yeteneklerinin cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği kanısını bu çalışmada ortaya koymuşlardır. Köse ve Baç'ın 1999 yılında yaptıkları çalışmanın sonuçlarından biri olan, öğretmenler kız öğrencilerin Türkçe, yabancı dil, müzik gibi derslerde yetenekli olduğu, erkek öğrencilerin ise fizik, matematik, kimya, beden eğitimi derslerinde yetenekli olduğu algısına sahiptir sonucuyla bu çalışmadan elde edilen sonuç örtüşmektedir.

Sözel ders öğretmenleri, kendi derslerinde kız öğrencilerden yüksek beklenti içinde olmalarının sebebini kız öğrencilerin daha tertipli olmalarına ve kızların duygularını erkek öğrencilere göre daha rahat ifade edebilmelerine bağlamıştır. Bu durum kız öğrencilerin sözel derslerde olumlu, erkek öğrencilerin ise olumsuz etiketlenmesine sebep olmaktadır.

Erkek öğrencilerin sözel derslere katılımının sağlanması, öğretmenlerinin beklentilerinden olumsuz olarak etkilenmemesi eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir.

Sayısal ders öğretmenleri, kendi derslerinde erkek öğrencilerden yüksek beklenti içinde olmalarının sebebini erkek öğrencilerin zekâlarının mekaniksel kısmının daha çok çalışmasına ve fen, matematik alanlarında kız öğrencilerden daha zeki ve cesur olmalarına bağlamıştır. Sayısal derslerde yetenekli görülen erkek öğrencilere yönelik öğretmenleri, yüksek beklenti geliştirmekte ve bu beklenti doğrultusunda öğrencilerine farklı davranmaktadır. Bu farklı davranış ve tutumlar kız öğrenciler üzerinde olumsuz etki bırakmaktadır. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, Köse ve Baç (1999), Ai'nin (2002) çalışmalarında yer alan sonuçlarla benzerdir.

Sayısal derslerde erkek öğrencilere yönelik yüksek beklenti geliştirilirken kız öğrencilere yönelik düşük beklenti geliştirilmesi durumunun olumsuz sonuçlarının, önceki yıllarda yapılan birçok çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Fox (2000), kızların matematik ve fen alanında okullarda ciddiye alınmamasının, bilim alanında kadınların sayısını düşürdüğünü vurgulamıştır.

Ai'nin 2002 yılında yaptığı çalışmanın sonuçlarından biri de düşük performans gösteren kız öğrencilerin matematik yeteneği açısından erkeklerden daha güçlü olmasına rağmen, düşük performans gösteren erkek öğrenciler kadar yeteneklerini geliştirememeleridir.

Sayan (2007) da çalışmasında kız öğrencilerin sınıf ortamında cesaretlerinin çabuk kırıldığına, kendilerine duydukları güvenin az olması sebebiyle başarısız olma endişesi taşıdıklarına dikkat çekmiştir. Kız öğrencilerin taşıdıkları bu endişeler, sayısal derslerde kendilerini gösterememelerine neden olmaktadır.

Eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkisi üzerine 2000'li yıllarda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara, bu çalışma sonucunda da ulaşılıyor olması dikkat çekicidir.

Sözel ders öğretmenlerinin erkek öğrencilere, sayısal ders öğretmenlerinin kız öğrencilere yönelik düşük beklenti geliştirmeleri bu çalışmanın sonuçlarından biridir. Bu sonuç; Streitmatter (1994), Sadker ve Sadker (1994), Jussim ve arkadaşları (1996) ve Patchen'in (2006) çalışmalarında da yer almaktadır. Bu bağlamda sayısal ders öğretmenlerinin kız öğrencileri, sözel ders öğretmenlerinin erkek öğrencileri cesaretlendirmeleri kızların bilim, fen, matematik alanında varlıklarını artırmaları; erkeklerin sözel derslerde daha ilgili ve başarılı olmaları açısından önemlidir.

Yine eğitimin temel ögesi olan öğretmenlerin tutum ve davranışlarına etki eden öğretmen beklentilerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla sıkı bir ilişkisi olduğu, cinsiyet eşitsizliğinin günümüzde dahi öğretmenler tarafından pekiştirildiği ve öğretmen beklentilerinin öğrencinin cinsiyetine göre değişkenlik gösterdiği bu çalışmada ulaşılan önemli sonuçlardır. Bu sonuçlar, birçok çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Palardy, 1969. Akt: Tauber; Moore ve Johnson, 1983; Babad, 1985; Shepardson ve

Pizzini, 1992; Bennet ve arkadaşları, 1993. Akt: Tauber; Kosmerl, 2003; Chapman, 2003; Baker, 2004; Lee Jussim ve arkadaşları, 2008; Raina, 2012; Stevens, 2015;).

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına dayalı öğrencilere yönelik farklı beklentiler geliştirmesi öğrencilere farklı davranış biçimleriyle yaklaşmasına sebep olmakta, bu durum da okul ortamlarında cinsiyet eşitliğinin sağlanması hususunu etkilemektedir.

Öğretmen beklentileri ve toplumsal cinsiyet üzerine yapılan çalışmalara ve ulaşılan tüm sonuçlara rağmen bugün ne yazık ki yaşadığı toplumun kendilerine biçtiği roller çerçevesinde tutum ve davranışlar sergileyen, beklentilerini toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla besleyen öğretmenler az değildir. Günümüzde cinsiyet eşitsizliği; okul ortamlarında pekiştirilebilmekte, özellikle öğretmenler tarafından yönlendirmeler, tutum ve davranışlar yoluyla öğrencilere aktarılabilir. Bu problemin giderilmesi açısından öğretmenlerin beklentilerinin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından arındırılmış olması büyük önem kazanmaktadır.

Okul ortamlarında oluşan cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi bağlamında:

- Öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarında etkili olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğretmenlerin öğrencilere yönelik geliştirdikleri beklentilerin öğrencilerin üzerindeki etkileri bakımından farkındalığın artırılması çalışmalarının yapılması,
- Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve eğitim anlamında, eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi, eğitimde sunulan fırsatlardan kız ve erkek öğrencilerin eşit şekilde yararlanabilmesi adına yapılan çalışmaların çoğaltılması,
- Konu üzerine daha fazla akademik çalışmanın yapılması,

önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ai, X. (2002). Gender Differences in Growth in Mathematics Achievement: Three Level Longitudinal and Multilevel Analysis of Individual, Home, and School Influences. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(1): 1-22.

Asan, T. H. (2010) Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması, *Fe Dergi* 2, 2(2) : 65-74.

Aslan, A. (2007). *Lise Son Sınıf Kız Öğrencilerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Düşünceleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarına Metaforik Bir Çözümleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(181): 363-384.

Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Resmi Sitesi, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58f7c147a4c9c1.97065095, (11,04,2017).

Aydoğan, İ. (2003). Öğretim Ortamında Düşüncenin Gücü: *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* V(1): 209-222.

Baba, H. B. (2007). *Teacher Candidates as The Agents of Change For A More Gender Equal Society*. Middle East Technical University, Gender and Women Studies, Ankara.

Babad, E. Y. (1985). Some Correlates of Teachers' Expectancy Bias. *American Educational Research Journal*, 22(2): 175-183. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.828.4543&rep=rep1&type=pdf>, (28.12.2017).

Baç, G. (1997). *A Study on Gender-Bias in Teachers' Behaviors, Attitudes, Perceptions, and Expectations Toward Their Students*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Baker, J. (2004). Gender Bias in Middle School Classrooms. Senior Theses, Trinity College, Hartford, CT 2005. Trinity College Digital Repository,

Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Erek Ofset, Ankara.

Beal, C. (1994). Boys and Girls: The Development of Gender Roles. McGraw-Hills, Inc. *Gender Bias in Preschool*. (November 1996). *Parents*, 71 (11): 180.

Benz, C. R. (1980). *Sex Role Expectations of Classroom Teachers: Grades 1 through 12* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Akron Üniversitesi, Akron, Ohio.

Brattesani, K. A., Weinstein, R. S. ve Marshall, H. H. (1984). Student Perceptions of Differential Teacher Treatment as Moderators of Teacher Expectation Effects. *Journal of Educational Psychology*, 76(2): 236-347.

Brophy, J. E. (1983). Research on Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 7(5): 631-661.

Brophy, J. E. ve Good, T. L. (1974). *Teacher-Student Relations hip: Causes and Consequences*. New York, NY: Holt, Rinehart& Winston.

Chapman, A. (2003). *Gender Bias in Education. Critical Multicultural Pavilion*. <http://www.edchange.org/multicultural/papers/genderbias.html>, (Haziran, 2017).

Cooper, H. M. (1979). Pygmalion Growsup: A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence. *Review of Educational Research*, 49(3): 389-410.

Cotton, K. (1989). Expectations and Student Outcomes. <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/ExpectationsandStudentOutcomes.pdf>, (Mart, 2017).

Council of Europe, (2007). Recommendation on Gender Equality in Education. <https://rm.coe.int/pres>, (14 Ekim 2018).

Council of Europe, (2011). Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence. Council of Europe publ. <https://rm.coe.int/168008482e>, (14 Ekim 2018).

Cresswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Demirtaş, H. A., (2004). Sosyal Sınıflandırma, Kişilerarası Beklentiler ve Kendini Doğrulayan Kehanet, *İletişim Araştırmaları*, 2(2): 33-53.

Dökmen, Z. Y. (2017). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ercan, G. S.; Belkıs, Ö. ve Siyez, D. M. (2017, Mayıs). *Hayat bilgisi ders kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi* [Öz]. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitim Sempozyumu VI'da sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ercole, J. (2009). Labeling in the Classroom: Teacher Expectations and their Effects on Students' Academic Potential. Honors Scholar Theses. 98. University of Connecticut.

Esen, Y. (2013). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığını Geliştirme Amaçlı Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169): 280-295.

Esen, Y. Ve Bağlı, M. T. (2003). İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35: 143-154.

ETCEP. (2016). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi. Ankara.

Fowler, F. J. (2001). *Survey Research Methods* (Third Edition). London: Sage Publications.

Fox, M. F. (2000). Women, Science, and Academia: Graduate Education and Careers. *Gender & Society*, 15(5): 654-666.

Good, T. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Finding and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38: 32
<http://jte.sagepub.com/content/38/4/32>, (Temmuz, 2016).

Good, T. L. ve Brophy, J. E. (2003). *Looking in Classroom*. Ninth Edition. New York: Longman.

Gordon, David. (1983). Rules and Effectiveness of the Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 17(2): 207-218.

Gümüőğlu, F. (2016). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet: 1928'den Günümüze*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Güneş, Ö. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımı (1990-2006) *Toplum ve Sosyal Hizmet* Cilt 19, Sayı 2, Ekim 2008, Academia. Edu.,(08.06.2018).

Gürşimşek, Işık. (1999). Student Perceptions of Teacher Expectations in Elementary Classrooms. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15: 43-50.

Harris, M. J. ve Rosenthal R. (1986). The Effects of Teacher Expectations, Gender, and Behavior on Pupil Academic Performance and Self-Concept. *Journal of Educational Research*, 79 (79): 173-179.

Helvacıoğlu, F. (1996). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Hooks, B. (2000a). *Feminism is for Everybody: Passionate politics*. Cambridge, Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. MA: South End Press.

Hooks, B. (2000b). *Feminist theory: From Margin to Center* (2nd ed). Cambridge, MA: South End Press.

Hyde, J. S. ve Kling, K. C. (2001). Women, Motivation, and Achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 25: 364-378.

İnal, K. (1996). *Eğitimde İdeolojik Boyut*. Ankara: Doruk Yayıncılık.

İpek, C. (2003). Sınıf Ortamında Öğretmen, *Sınıf Yönetimi*, Editör: Ö.Üre, Ankara: Mikro Yayıncılık.

Jackson, P. (1990). *Life in Classroom*. Teacher College Press.

Jones, S. &Myhill, D. (2004). ‘Troublesome Boys’ and Compliant Girls: Gender Identity and Perceptions of Achievement and Underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5): 557-571.

Jussim, L. , Chalabaev, A. , Sarrazin, P. , Trouilloud, D. (2008). Can Sex-Undifferentiated Teacher Expectations Mask an Influence of sex Stereotypes? Alternative Forms of sex Bias in Teacher Expectations. *Journal of Applied Social Psychology*.

Jussim, L. (1989). Teacher Expectations: Self-Fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3): 469-480.

Jussim, L., Eccles, J., &Madon, S. J. (1996). Socialoerception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Questfort he Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29: 281-388.

Jussim, L., ve Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Known and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2): 131-155.

Kaya, Ç, N. (2013). Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim. Web: <http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/files/img>, (Nisan, 2016).

Kosmerl, K. M. (2003). *Teachers’ Perceptions of Gender Bias in the Classroom*. The Graduate School University of Wisconsin-Stout May, 2003.

Köse, M. ve Baç, G. (1999). Türkçe Öğretmenlerinin Erkek ve Kız Öğrencilerine Yönelik Toplumsal Cinsiyet Kimliği Merkezli Beklentileri, Algıları ve Tutumları, *Eğitim ve Bilim*, 23 (111).

Krechevsky, M. ve Gardner, H. (1990). Approaching School Intelligently: an Infusion Approach. *Contributions to Human Development*, 21, 79-94.

Kuklinski, M. ve Weinstein, R. S. (2000). Classroom and Grade level Differences in the Stability of Teacher Expectations and Perceive Differential Teacher Treatment. *Learning Environments Research*, 3, 1-34.

Kurbanoğlu, N.İ. ve Takunyacı, M. (2012). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* Cilt:IX, Sayı:1

Lee, S. W. (Ed). (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. London: Sage Publication.

Lindlof, T. R. ve Taylor, B. C. (2002). *Qualitative Communication Research Methods* (Second Edition). London: Sage Publications.

Lips, H. M. (2001). *Sex and Gender: An Introduction Mountain Views*, California Mayfield Publishing Company.

Moore, H. A. ve Johnson, D. R. (1983). A Reexamination of Elementary School Teacher Expectations: Evidence of Sex and Ethnic Segmentation. *Sociology Department, Faculty Publications*. 108. <http://digitalcommons.unl.edu/sociologyfacpub/108>, (Nisan,2017).

Ouzts, D. (1986). *Teacher Expectation: Implications for Achievement*. http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons, (Mart, 2017).

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Sayı 33, Temmuz-Aralık, 99-112. [Dergipark.ulakbim.gov.tr](http://dergipark.ulakbim.gov.tr), (Nisan, 2017)..

Öztürk, B. , Koç, G. , Tezel Şahin, F., (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Yüksek ve Düşük Beklenti Geliştirdikleri Öğrencilere Yönelik Davranışlarının Farklılaşma Durumu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 1(2): 161-181.

Öztürk, B., Koç, G., Tezel Şahin, F., (2000). İlköğretim Okullarında Öğretmen Beklentilerini Etkileyen Öğrenci Özellikleri. *Dergisi*, Yaz Dönemi, 390-413.

Palardy, J. M. (1969). What Teachers Believe- What Children Achieve. *Elementary School Journal*, 69: 370-374.

Patchen, T. (2006). Engendering Participation, Deliberating Dependence: Inner-City Adolescents' Perceptions of Classroom Practice. *Teachers College Record*, 108: 2053-2079.

Raina, S. (2012). Gender Bias in Education. *International Journal of Research Pedagogy and Technology in Education and Movement Sciences (IJEMS)*. www.ijems.net, (Mart, 2017).

Rosenthal, R. ve Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: Teacher Expect and pupils' Intellectual Development*. Irvington Publishers, USA.

Sadker, M. , ve Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How our Schools Cheat Girls*. New York: Simon&Schuster.

Sax, L. (2005). *Why Gender Matters* (1st ed.). New York, NY: Broadway Books.

Sayan, S. (2007). *Kız Öğrencilerin Okul Yaşantılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar*: Dipnot Yayınları.

Sayılan, F. ve Özkazanç, A. (2012). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: *Bir Okul Etnografisi*. F. S. (Ed.). İçinde, Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar (s. 103-142). Ankara: Dipnot.

Schwendenman, D. (2012). *Gender Role Expectations of Classroom Teachers*, Dayton Üniversitesi, Dayton, Ohio.

Shepardson, D. P., and Pizzini, E. L. (1992). Gender Bias in Female Elementary Teachers' Perceptions of the Scientific Ability of Students. *Science Education*, 76(2): 147-152.

Siyez, D.M., Ercan, G.S. ve Belkıs, Ö. (2017, Mayıs). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Betimlemeler* [Öz]. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitim Sempozyumu VI'da Sunulan Bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Stevens, K. (2015). Gender Bias Teacher Interactions with Students. Master of Education Program Theses, Dordt College, http://digitalcollections.dordt.edu/med_theses, (Nisan, 2017).

Streitmatter, J. (1994). *Toward Gender Equity in the Classroom: Everyday Teachers Beliefs' and Practices*. New York: State University of New York Press.

Stromquist, N. P. (1993). Sex- Equality Legislation in Education: The State as Promoter of Women's Rights. *Review of Educational Research*, 63(4): 379-407.

Stromquist, N. P. (2007). The Gender Socialization Processin Schools: A Cross-National Comparison. Background Paper Prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2008. Will We Make It?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/15-5587e.pdf>, (Nisan, 2016).

Tan, M., Ecevit, Y., Üşür, S., (2000). Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset. İstanbul: TÜSİAD.

Tan, M., Ecevit, Y., Üşür, S. ve S. Acuner. (2008). Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Sorunlar, Öncelikler Ve Çözüm Önerileri. İstanbul: TÜSİAD-KAGİDER.

Tanrıöver, H. U. (2003). Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı. B. Çotuksöken (Der.) Ders Kitaplarının İnsan Hakları: Tarama Sonuçları İçinde (s. 106-122). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Tatar, M. (2005). Öğretmen Beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:II, Sayı:II.

Tauber, R. T. (1997). *Self-Fulfilling Prophecy: A Practical Guide to Its Use In Education*. London: Praeger.

Torun, Y. (2002). *Gender Bias in Student-Teacher Interactions and Its Effect on Reproduction of Gender*. A Thesis Submitted to the Graduate School of Social Sciences of The Middle East Technical University.

Ünlü, İ. (2016). İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlere Ulaşma Düzeyleri. *Ali Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2): 697-713.

Üre, Ö. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Mikro Yayıncılık.

Watson, P., Davies, C., Meissel, K., Peterson, E., Flint, A., Garrett, L., ve McDonald, L. (2014). Gendered Teacher Expectations of Mathematics Achievement in New Zealand: Contributing to a Kink at the Base of the STEM Pipeline.

Wollstonecraft, M., (1996). *A Vindication of the Rights of Woman*. Mineola, NY: Dover Publications.

Wood, D., Kaplan, R., & McLoyd, V. C. (2007). Gender Differences in the Educational Expectations of Urban, Low-Income African American Youth: The Role of Parents and The School. *Youth Adolescence*, 36: 417-427.

Yaylı, D.ve Çınar, E. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitapları Görsellerinde Toplumsal Cinsiyet.

Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2002). Örtük Program. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(126):31-37.



EKLER

Ekler 1: İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine başvurulması için alınan 20.06.2017 tarih ve 12.018.877-604.01.02-E.9505733 sayılı izin



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877-604.01.02-E.9505733
Konu : Araştırma İzni

20.06.2017

Sn: Doç. Dr. Özlem BELKIS
Dokuz Eylül Üniversitesi Kadın Hakları ve Sorunları
Araştırma ve Uygulama Merkezi Cumhuriyet Bulv. No:4
DEÜ Rektörlüğü, SKS Binası Konak /İZMİR

- İlgi:** a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 14/06/2017 tarihli dilekçeniz.
c) 19/06/2017 tarihli ve 9374342 sayılı Valilik Onayı.

Müdürlüğümüz Güzelbahçe ve Urla İlçelerine bağlı liselerde görev yapan Sözel ve Sayısal Branş Öğretmenlerine yönelik öğrenciniz Canan HANÇERLİ'ye ait uygulama isteği "Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri""Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekler ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanakı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

*Aslı ile Ayırdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.
20 Haziran 2017*

- Ek:**
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (3 sayfa)
3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Fevzi Paşa Mh.452 Sk.No:15Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÖR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0 232) 280 36 31
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9f5b-cadd-32a5-8b5d-2b65 kodu ile teyit edilebilir.



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877-604.01.02-E.9374342
Konu :Canan HANÇERLİ'nin
Araştırma İzni

19/06/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Doç. Dr. Özlem BELKİS'in 14/06/2017 dilekçesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı Kadın Çalışmaları yüksek lisans öğrencisi Canan HANÇERLİ 'nin "Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Güzelbahçe ve Urla İlçelerine bağlı Liselerde (Sözel ve Sayısal Branş Öğretmenlerine Yönelik Araştırma) uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin okullarında 2016-2017 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (3 sayfa)

OLUR
19/06/2017
Ahmet Ali BARİŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0 232) 2803631
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: f975-ae29-35b2-a17d-4862 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Canan HANÇERLİ
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Güzelbahçe ve Urla İlçelerine Bağlı Liseler (Sözel ve Sayısal Branş Öğretmenlerine Yönelik Araştırma)
Araştırmanın konusu	Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri-Yüksek Lisans Tez
Veri toplama araçları	Görüşme Soruları (Bkz. Sf. 14-15)
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2016-2017 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gereççesi; -----

KOMİSYON

19./06/2017

(Başkan) M. Faruk YARĞALOĞLU Müdür Yardımcısı	Üye Dr. Resul YAVUZ Öğretmen	Üye Nurdan MARAL Öğretmen	Üye Emre BAYRAK Öğretmen <i>Raportör</i>	Üye Gökçe GÖÇERİ Öğretmen
---	------------------------------------	---------------------------------	---	---------------------------------

Ekler 2: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurul Raporu

T.C. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ETİK KURUL RAPORU	
Toplantı Tarihi: 25.05.2017	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Canan HANÇERLİ
Öğrenci Numarası	2015800979
Anabilim Dalı	Kadın Çalışmaları
Programı	Kadın Çalışmaları Yüksek Lisans Programı
Programın Türü	(X) Tezli Yüksek Lisans () Doktora
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Özlem BELKIS
Çalışmanın Başlığı	Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Doç. Dr. Özlem BELKIS'ın 8 Mayıs 2017 tarihli dilekçesi ile yukarıda bilgileri verilen çalışmada yer alan yarı yapılandırılmış görüşmenin gerçekleştirilmesi için araştırmanın etik açıdan uygun olup olmadığı Kurulumuz tarafından değerlendirilmiş ve etik açıdan herhangi bir sakınca görülmemiştir.


Prof. Dr. M. Banu DURUKAN SALI


Prof. Dr. Kubilay AYSEVENER (izinli)


Prof. Dr. Mehmet URAL


Doç. Dr. Mehmet AKŞARAYLI


Yrd. Doç. Dr. Süleyman GENÇ