

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

TOPLUMSAL CİNSİYET VE ÖRTÜK PROGRAM
BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Melike ŞENYÜKSEL

DANIŞMAN
Doç. Dr. Özlem BELKİS

İZMİR-2019

TEZ ONAY SAYFASI

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY SAYFASI

Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Adı ve Soyadı : MELİKE ŞENYÜKSEL
Öğrenci No : 2014801135
Tez Başlığı : Toplumsal Cinsiyet ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri

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

JÜRİ ÜYELERİ

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

MELİKE ŞENYÜKSEL 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 ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

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

Melike ŞENYÜKSEL

İmza

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Toplumsal Cinsiyet Ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri

Melike ŞENYÜKSEL

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı

Kadın Çalışmaları Programı

Öğrenciler okulda yazılı programın dışında başka öğrenmelere de açıktırlar. Bunlar olumlu ya da olumsuz nitelikte olabilir ve okulu oluşturan tüm bileşenlerce öğrenciye kontrol dışı bir süreçle aktarılabilir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten kalıp yargıların aktarımı da bu çerçevede değerlendirilebilir. Ülkemizde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık ve bilinç oluşturma çabalarının, yazılı müfredat üzerinden sürdürülmesi kadar bu sürece etki eden diğer bileşenler üzerinden de ele alınması önemlidir. Bu noktada örtük program kavramı belirginleşmektedir. Örtük program, planlananın dışında bir öğrenmeler sürecine işaret eder. Bu çalışmanın amacı, toplumsal cinsiyet ile örtük program arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri bağlamında araştırmaktır. Araştırma, ‘örtük program’ kavramına dikkati çekerek cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten veya pekiştiren yaklaşımları irdelemeyi, bu bağlamda bir farkındalık oluşturmayı da hedeflemektedir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi ile fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni İzmir iline bağlı Konak ve Karabağlar ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri olarak saptanmıştır. Örneklem ise 8 kadın ve 8 erkek sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemine ilişkin veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutulmuş, araştırmanın temel soruları bağlamında irdelenmiştir. Araştırma için gerekli etik kurul ve kurumsal araştırma izinleri alınmıştır. Örtük program yoluyla öğretilenlerin, resmi programdan çok daha etkili olabildiği durumlar dikkate değerdir. Bu araştırmada; öğretmenlerin örtük program kavramı ve

işlevine ilişkin bilgi düzeyleri değerlendirilmiş, toplumsal cinsiyet eşitliği ve örtük program ilişkisi konusundaki farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin farkında olarak ya da olmayarak toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin pekiştirilmesine sebep olabilecek kalıpyargıları taşıyabildikleri ve örtük programı, toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini oluşturmada yeterince etkili kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin görüşlerinin bu bağlamda değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örtük Program, Toplumsal Cinsiyet, Nitel Araştırma, Öğretmen Görüşleri.



ABSTRACT
Master's Thesis
Teacher Opinions in The Context Of Gender And Hidden Curriculum
Melike ŞENYÜKSEL

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

Students are receptive to different types of learning other than written programmes. This could be positive and negative and it can be conveyed to the student in an uncontrolled process through all components that constitutes a school. The transfer of stereotypes that reproduce gender inequality can also be assessed in this framework. It is crucial to maintain the efforts of our country to raise awareness and consciousness about gender equality through not only formal curriculum but also other components. At this point, the hidden curriculum concept comes into focus. Hidden curriculum points to a learning process which is not planned. The purpose of this research is to investigate the relationship between gender and hidden curriculum in the context of teacher opinions. The research also aims to draw attention to the concept of 'hidden curriculum' and to investigate approaches to reproduce or reinforce gender inequality and to create awareness to this context. The research method is qualitative research method and in the phenomenological pattern. The target population of the study is identified as class teachers working in primary schools in Konak and Karabaglar districts of Izmir. The sampling of the research consisted of 8 female and 8 male class teachers. Semi-structured in-depth interview method was used as data collection methods for qualitative method. The data was analysed by content analysis and examined in the context of the main questions of the research. Ethical Committee and institutional research permits were obtained for the research. It is worth indicating that what is taught through hidden curriculum can be much more effective than the

formal curriculum. In this study; teachers level of knowledge about hidden curriculum concept and function is evaluated and awareness of gender equality and hidden curriculum concept relationship should be improved. It has been concluded that teachers can carry stereotypes that may lead to the consolidation of gender inequalities and that they cannot use the hidden curriculum sufficiently effective in establishing gender equality consciousness. It is important that the teachers' knowledge about the hidden curriculum and the opinions about gender equality are evaluated in this context.

Keywords: Hidden Curriculum, Gender, Qualitative Research, Teacher Opinions.



**TOPLUMSAL CİNSİYET VE ÖRTÜK PROGRAM BAĞLAMINDA
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
İÇİNDEKİLER**

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1

**BİRİNCİ BÖLÜM
TEORİK ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR**

1.1. TANIMLAR	7
1.2. ÖRTÜK PROGRAMLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR	8
1.3. YURT İÇİNDE ÖRTÜK PROGRAMLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR	18
1.3.1. Yurt İçinde “Örtük Program ve Toplumsal Cinsiyet” İlişkisi Üzerine Yapılmış Çalışmalar	22
1.3.2. Kavramsal Değerlendirme ve Örtük Programın Boyutları	25
1.3.2.1. Okulun İdari ve Örgütsel Araç ve Düzenlemeleri	25
1.3.2.2. Okul – Çevre Arasındaki Etkileşimler	25
1.3.2.3. Sınıf iklimi	25
1.3.3. Okulun İdari Ve Örgütsel Araç Ve Düzenlemeleri	26
1.3.3.1. Okulun Kuralları	26
1.3.3.2. Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu	27
1.3.3.3. Sınıfların Oluşturulması	28
1.3.3.4. Zaman	29
1.3.3.5. Ders Dışı Faaliyetler	30

1.3.4. Okul Ve Çevre Arasındaki Etkileşimler	30
1.3.4.1. Toplumsal Norm ve Değerler	30
1.3.4.2. İdeoloji	31
1.3.4.3. Ders Kitapları	33
1.3.5. Sınıf İklimi	34
1.3.5.1. Öğretmenlerin Görüş ve Beklentileri	34
1.3.5.2. Öğretmenlerin Ön yargıları	35
1.3.5.3. Sınıf Kuralları	36
1.3.5.4. Öğretmen Davranışları	36
1.3.5.5. Öğrenci Özellikleri	37
1.3.5.6. Sınav ve Öğrenci Başarısı	37

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 ARAŞTIRMA MODELİ	38
2.2 EVREN VE ÖRNEKLEM	38
2.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. ÖĞRETMENİN ÖRTÜK PROGRAM BİLGİSİ	43
3.2. ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ UYGULAMALARIYLA İLGİLİ OLARAK TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNE DAİR GÖRÜŞLERİ VE ÖRTÜK PROGRAM İLİŞKİSİ	48
3.2.1. Öğretmenin Başarılı Öğrenci Tanımı	49
3.2.2. Öğretmenin Başarısız Öğrenci Tanımı	54
3.2.3 Cinsiyet Bağlamında Akademik Ve Sosyal Beceriler Açısından Öğrencilere Bakış	57
3.2.4. Öğretmenin Sınıf İçi Oturma Planına Etki Eden Faktörler	61

3.2.5.Öğretmenin, Öğrencilere Ait Dosya, Bilgi vs. Tasnifinde Kullandığı Yöntemler	64
3.2.6. Öğretmenin Sınıfta Cinsiyet Temelli Gruplaşmalar Olduğunda İzlediği Yöntemler	65
3.2.7. Öğretmenlerin Olumlu/Olumsuz Pekiştireç Kullanımındaki Yaklaşımları	69
3.2.8. Öğretmenin Okul İçin Kılık Kıyafet Seçimlerine Yön Veren Kriterler	73
3.2.9. Öğretmenin Sınıfta Ağlayan Bir Kız Öğrenciye Yaklaşımı	77
3.2.10. Öğretmenin Sınıfta Ağlayan Bir Erkek Öğrenciye Yaklaşımı	79
3.2.11. Öğretmenin Velilerle Diyalogta Anne/ Baba Tercihi	81
3.2.12. Öğretmenin, Sınıf İçİ Davranış Ve Tutumlarının Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eşİtliğİne Dair Bilincini Nasıl Etkilediğİne Yönelik Görüşleri	84
 SONUÇ VE ÖNERİLER	 90
KAYNAKÇA	94
EKLER	

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Toplumsal Cinsiyetle İlgili Eğitim Alma Durumu	s. 39
Şekil 2: Toplumsal Cinsiyetle İlgili Projelerden Haberdar Olma Durumu	s. 40
Şekil 3: Örtük Program Kavram Bilgisi	s. 43
Şekil 4: Öğretmenlerin İnisiyatif Alma Durumu	s. 45
Şekil 5: Öğretmenlerin Başarılı Öğrenci Tanımlamalarındaki Dağılım	s. 50
Şekil 6: Başarılı Öğrenci Denilince Öğretmenlerin Zihninde Beliren Öğrencinin Cinsiyeti	s. 53
Şekil 7: Öğretmenlerin Başarısız Öğrenci Tanımlarındaki Dağılım	s. 55
Şekil 8: Başarısız Öğrenci Denilince Öğretmenin Zihninde Beliren Öğrencinin Cinsiyeti	s. 57
Şekil 9: Oturma Planına Etki Eden Kriterlerin Dağılımı	s. 62
Şekil 10: Sınıfta Cinsiyet Temelli Gruplaşmalar Olduğunda Öğretmenlerin Yaklaşımları	s. 65
Şekil 11: Olumlu/Olumsuz Pekiştireç Kullanımındaki Dağılım	s. 70
Şekil 12: Öğretmenin Okul İçin Kılık Kıyafet Seçimlerine Yöne Veren Kriterler	s. 74
Şekil 13: Öğretmenin Velilerle Diyalogta Anne/Baba Tercihi	s. 82
Şekil 14: Öğretmenin Öğrencinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Dair Bilincini Nasıl Etkilediğine Dair Görüşleri	s. 85

EKLER LİSTESİ

Ek 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 İzin ek s.1

Ek 2: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurul Raporu ek s.4



GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet kavramı, cinsiyet kavramının açıkladığı biyolojik belirlenimin ötesinde kadın ve erkeklere toplumsal olarak yüklenen roller ve sorumluluklar, onlardan beklenen davranış biçimlerinin tamamını ifade etmektedir.

“Cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı olarak belirlenen demografik bir kategoridir. İnsanların nüfus cüzdanlarında yazan cinsiyet bu terimin anlamına uygundur. Toplumsal cinsiyet (*gender*) terimi ise kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder; kültürel bir yapıyı karşılar ve genellikle bireyin biyolojik yapısıyla ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içerir” (Dökmen, 2010: 20).

Toplumsal cinsiyete bağlı olarak roller de değişmektedir. Bu roller ise toplumun tanımladığı, bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklentidir. (Dökmen, 2010). Kadın ve erkek için birbirinden farklı olarak tanımlanan bu beklentiler toplumsal yaşamın işleyişinde net bir biçimde karşımıza çıkar. “Dolayısıyla toplumsal cinsiyet, kadınlar ile erkekler arasındaki farklılıkların toplumsal düzlemde kurulmuş yönlerine dikkat çekmektedir” (Marshall, 2005: 98).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ise hem dünyada hem de ülkemizde önemli bir problem olarak varlığını devam ettirmektedir. Bu eşitsizliğin yarattığı sonuçlar toplumsal yaşam içinde açıkça gözlenebilmektedir. Kadınlara yönelik şiddet ve cinsiyete dayalı ayrımcılığın yansıdığı politikalar, sorunun çözümünden çok devamlılığına hizmet eder niteliktedir. Eğitim, ekonomi, sağlık, sanat, çalışma yaşamı, politika gibi pek çok alanda bu eşitsizliğin insana yakışır bir hayatı gölgelediği gerçeği, bugün tartışılmaz bir meseledir. Uluslararası pek çok kuruluş bu konu üzerine çalışmalar yapmakta, cinsiyete dayalı ayrımcılığın yarattığı uçurumun sonuçları araştırmalarla her yıl raporlanmaktadır. Dünya Ekonomi Forumu 2017 Cinsiyet Eşitsizliği raporunda 144 ülke değerlendirilmiş; veriler, sağlık, ekonomi, eğitim ve siyaset başlıkları altında ele alınmıştır. Rapora göre; 2017 yılında eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim açısından ilerleme sağlansa da, ekonomi ve politik katılım açısından eşitsizliğin boyutu derinleşerek devam etmektedir. Raporda; dünya genelinde cinsiyet eşitsizliğinin giderilme oranının henüz %68’lerde olduğu,

eşitsizliğin oranının en az olduğu ülkenin İzlanda, en fazla olduğu ülkenin ise Yemen olduğu belirtilmiştir (The Global Gender Gap Report, 2017).

Türkiye ise cinsiyet eşitsizliği oranında 144 ülke arasında 131. sırada yer almakta. Kadınların işgücüne katılım oranı %36. Ülkemizde de birçok alanda cinsiyete dayalı eşitsizliğin süre geldiğini görmekteyiz. Gelenekselleşmiş kadın-erkek rollerine dayanan toplumsal yaşam, bu eşitsizliği her an yeniden üretmektedir. Kadının işgücüne katılım oranındaki artışa rağmen, kendine genellikle ev ve bakım işlerinde yer edinebilmesi, cinsiyete dayalı ücret eşitsizliği gibi problemler günden güne artarak devam etmektedir. Rapora göre; Türkiye'deki uzman meslekler ve teknik elemanlar arasında kadınların oranı %39 olarak belirtilmiştir. Bu kategorideki sıralamada ise Türkiye ancak 104. sırada yer almaktadır. Dünya Ekonomi Forumu 2017 yılı verilerine göre; ülkemizdeki üst düzey yöneticilerin sadece yüzde 18'i kadındır. Bir önceki yıla göre cinsiyet eşitsizliği 60 ülkede artarken, 82 ülkede eşitsizliğin azaldığı görülmektedir (The Global Gender Gap Report, 2017).

Şüphesiz sorunların çözümlerine yönelik adımlar da atılmaktadır. 11 Mayıs 2011 tarihinde ülkemizce imzalanmış, 14 Mart 2012 tarihinde ise onaylanmış olan İstanbul Sözleşmesi bu adımlardan biridir. Sözleşmenin hedefinin kadına yönelik şiddet ve ev içi şiddetten arınmış bir Avrupa yaratmak olduğu önsözünde belirtilmiştir.

İnsana yakışan, barışçıl bir hayat sürebilmek için eşit koşulların sağlandığı bir toplumsal hayat inşası, zorunluluktur. Bu da ancak toplumsal cinsiyet rollerinin eşitsizliğinden kaynaklanan sorunları mercek altına almak ve bu sorunlara çareler aramakla mümkün olabilir. Çözüm için problemin tüm boyutlarıyla tahlili şarttır. Üstünkörü yaklaşımlarla tanımlanan problemler yine üstünkörü çözümlerle ötelenerek varlıklarını devam ettirirler. Toplumsal Cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve farkındalığın oluşturulması ve ötesi artırılması problemin çözümü açısından çok önemlidir. Ülkemizde de şüphesiz bu yönde çalışmalar mevcuttur. Çeşitli üniversiteler ve özel kuruluşlarda, belediyelerde meseleye ilişkin gündemler ve çabalar söz konusudur. Ulusal ve uluslararası projelerle, soruna yönelik faaliyet planları oluşturulmuştur. Kadının Statüsü Geliştirme Merkezi, Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı ile mevzuat düzenlemeleri, farkındalık yaratma ve zihniyet dönüşümü, koruyucu ve önleyici hizmet sunumu ve şiddet

mağdurlarının güçlenmesi, sağlık hizmetlerinin düzenlenmesi ve uygulanması, kurum kuruluşlar arası işbirliği ve politika olmak üzere 5 temel alanı içeren iyileştirmeler hedeflemiştir. Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı (2016-2020) hedeflerinde; “Kadına yönelik şiddeti doğuran ve pekiştiren olumsuz tutum ve davranışların ortadan kaldırılması amacıyla, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadına yönelik şiddet ve ev içi şiddet konularında toplumsal farkındalık, duyarlılık, bilinç kazandırmak ve zihniyet dönüşümünü sağlamak.” ifadesi yer almaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadına yönelik şiddet ve ev içi şiddetle mücadele konularında mevzuatta düzenlemeler yapmak ve uygulamadaki aksaklıkları ortadan kaldırmak hedeflerden biridir. Faaliyet olarak ise; İstanbul Sözleşmesi ve 6284 sayılı Kanun kapsamında sorumlulukları bulunan kurumların kurumsal mevzuatları (teşkilat kanunu, yönetmelik, yönerge, genelge, talimat vb.) söz konusu Sözleşme ve Kanun ile uyumlaştırılacak olması vurgulanmıştır.

Ayrıca adı geçen eylem planında; 2. hedefe yönelik faaliyet olarak; “okul öncesi eğitimden başlayarak örgün ve yaygın eğitimin tüm kademelerinde kadına yönelik şiddet ve toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında mevcut eğitim müfredatlarının ve programlarının incelenip, ihtiyaç duyulması halinde revize edilip etkin uygulanmasının sağlanacağı” da belirtilmektedir.

Toplumsal bir problemin çözümünde oklar her zaman işin eğitim ayağına işaret eder ki toplumsal cinsiyete ilişkin eşitlikçi bir algının oluşturulabileceği en etkili aşama da eğitimidir, okullardır. Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı ve farkındalıkların özellikle kazandırılacağı dönem ise ilköğretim dönemidir.

Resmi programın belirlediği amaçların aktarılma sürecini etkileyen unsurlara bakıldığında ise örtük program kavramıyla karşılaşılır. Örtük program terimi ilk olarak Philip Jackson tarafından 1968’de kullanılmıştır. Jackson’a (1990) göre örtük program, resmi program dışında kalan, yazılı olmayan, açık bir biçimde ifade edilmeyen, gizli, fakat öğrencilerin uymasının kurum ve öğretmenler tarafından beklendiği mesajları içeren programdır.

Örtük program, “Okulda öğrenilen, ancak biçimsel müfredatta yer almayan davranış biçimleri ya da tutumlardır” (Giddens, 2012:1060). Örtük program, planlanan, yazılıp, çizilenin dışında gelişen bir öğrenmeler sürecine işaret eder.

Hernández ve diğerlerine göre (2013:90) örtük program, bir kurumun yapısı ve işleyişinde karşımıza çıkan normlar, alışkanlıklar ve dil formları olarak tanımlanmaktadır.

Öyle ki bu alanla ilgili çalışan araştırmacılar örtük programın çoğu zaman açık programdan daha etkili olabildiğini de vurgulamaktadır (Posner, 1995). Bu çalışma, eğitim süreçlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini üretebilecek aktarımların, bu kontrol dışı kalan “örtük” alanla bağını kurmayı amaçlamaktadır.

Eğitim, genel olarak bireyde hedeflenen davranış değişikliğinin sağlanması süreci olarak tanımlanır. Ertürk’ün eğitim tanımında bu süreç “istendik davranış değişikliği” sağlama süreci olarak ifade edilmiştir (Ertürk, 1972). İstendik yönde davranış değişikliği oluşturabilmek de bu sürecin tasarlanmasını gerektirir. Okul resmi programın hedeflediği “yurttaş” kimliğinin oluşturulmasında ve devamlılığının sağlanmasında önemli bir belirleyicidir. Bu noktada eğitim programlarının içeriği önem kazanır.

Demokratik, bağımsız düşünebilen, ayrımcılığa karşı durabilen, eşitlikçi, evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek özellikle de bu perspektifle oluşturulmuş bir eğitim programıyla olanaklıdır. Ancak okul ortamında öğrenciler yazılı olan program dışında başka öğrenmelere de açıktırlar. Öğrenciler; öğretmenler, idareciler, okul destek hizmetleri, personel ve kendi akranları aracılığıyla yeni durumlarla karşılaşp vermeleri gereken tepkileri, en yakınlarındaki rol- modelleri gözlemleyerek öğrenirler.

Okul, bir bütün olarak değerlendirildiğinde yazılı olarak belirlenmiş eğitim programlarının ötesinde işleyen başka bir programa sahip olabilir ve bu program tamamen o okulun kendi iklimine özgü özellikler taşıyabilir. Söz konusu özellikler olumlu ya da olumsuz nitelikte olabilir ve okulu oluşturan tüm bileşenlerce öğrenciye kontrol dışı bir süreçle aktarılabilir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten kalıpyargıların aktarımı da yine bu süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Avrupa komisyon raporlarında da belirtildiği gibi, müfredat cinsiyetçilikten arındırılsa bile okuldaki kültürel ortamlar ve öğretmen yaklaşımları cinsiyetçiliği devam ettirir nitelikte olabilmektedir (European Commission, 2009).

Bu noktada ülkemizde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık oluşturma çabalarının, yazılı müfredat üzerinden sürdürülmesi kadar, bu sürece etki

eden tüm bileşenler üzerinden ele alınması, bu bileşenlerin soruna etkilerinin tespiti ölçüsünde kontrolü şarttır. Özellikle de öğretmenlerin, eğitim ortamlarının belirleyici bir bileşeni olarak resmi programda belirlenen kazanımların dışındaki aktarımları, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten nitelikte olabilir. Örneğin sınıfta demokratik değerler kazandırmaya yönelik uzun konuşmalar yapan ancak sınıf içi görevlendirmelerde (sınıf başkanı, öğrenci temsilcisi vs.) seçim yapmaktan kaçınan ve görevlendirmeleri kişisel kriterlerine göre yapan bir öğretmen, demokratik değerleri kazandırmak konusunda ne kadar samimidir? Dolayısıyla öğretmenlerin, örtük program yoluyla öğrettiklerinin, resmi programdan çok daha etkili olabildiği durumlar dikkate değerdir. Öğretmenin örtük program hakkındaki bilgisi ve toplumsal cinsiyete ilişkin görüşlerinin bu bağlamda değerlendirilmesi bu noktada önem kazanmaktadır.

Buradan hareketle araştırmanın amacı; öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerinin örtük müfredat bağlamında araştırılmasıdır. Araştırmanın önemi ise şu şekilde ifade edilebilir: Eğitim alanında gücü ve kapsamı bakımından “örtük program” kavramına dikkat çekmek, öğretmenlerin görüşlerinden hareketle toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretir nitelikteki yaklaşımları örtük program bağlamında ele almak ve sonuçları bu alanda çalışanların farkındalığına sunmaktır.

Araştırmanın sayıtları şöyle belirtilebilir:

- Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.
- Öğretmenlerin görüşmeye gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilecektir.
- Örtük program oldukça geniş bir kavramdır. Bu çalışma, örtük programın “*Sınıf İklimi*” boyutunda yer alan “*öğretmen görüş ve beklentileri, öğretmen ön yargıları ve öğretmen davranışları*” maddeleriyle,
- İzmir Konak ve Karabağlar ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan 16 sınıf öğretmeniyle,
- 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılıyla sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın dört temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir:

- 1.Öğretmenlerin örtük program kavram bilgisi ne düzeydedir?
- 2.Öğretmenlerin sınıf içi davranış, tutum, beklenti, uygulamalar ve seçimlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetmesi nasıldır?
- 3.Öğretmenlerin kendi giyim tarzı, görünümü, konuşma tarzı ve yaklaşımlarında toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetme durumu nasıldır?
- 4.Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini gidermeye yönelik pratikleri var mı?

Belirtilen amaca yönelik olarak bu araştırmada önce teorik çerçeve ortaya konarak örtük program çeşitli yönleri ve ayrıntılarıyla açıklanmakta, ardından örnek grupla gerçekleştirilen araştırma doğrultusunda toplanan verilerin analizi sunulup tartışılmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. TANIMLAR

Bu bölümde örtük program kavramının teorik çerçevesi ve ilgili literatüre yer verilmiştir. Çalışma boyunca kullanılacak temel kavramlar alfabetik olarak sunulmuştur.

Örtük program (gizli müfredat):

Jackson’a (1990) göre örtük program, resmi program dışında kalan, yazılı olmayan, açık bir biçimde ifade edilmeyen, fakat öğrencilerin uymasının beklendiği mesajlardan oluşan programdır.

“Okulda öğrenilen, ancak biçimsel müfredatta yer almayan davranış biçimleri ya da tutumlardır” (Giddens, 2012: 1060).

Hernández ve diğerlerine göre (2013:90) örtük program, bir kurumun yapısı ve işleyişinde karşımıza çıkan normlar, alışkanlıklar ve dil formları olarak tanımlanmaktadır.

Sınıf İklimi: Sınıf çevresinin algılanan niteliği, daha ileri öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak tanıyan sosyal iklim (Lee, 2005). Sınıf içi her türlü düzenleme ve uygulamayı içine alan bütün. Öğrencilerin öğrenme yaşantılarına eşlik ve kaynaklık eden ortam. Bu ortam olumlu ya da olumsuz özellik taşıyabilmektedir.

Toplumsal Cinsiyet: Toplumsal cinsiyet (*gender*) terimi ise kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder; kültürel bir yapıyı karşılar ve genellikle bireyin biyolojik yapısıyla ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içerir” (Dökmen, 2010: 20).

Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargıları: Toplumun bir grup olarak kadınlardan ve bir grup olarak erkeklerden beklediği davranışlar ve özelliklerdir (Franzoi, 1996; akt. Dökmen, 2010: 32).

Toplumsal Cinsiyet Rolü: Toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklentidir (Dökmen, 2010: 26).

Yeniden Üretim: “Kültürel yeniden üretim, okulların, öteki toplumsal kurumlarla birlikte, toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri kuşaktan kuşağa aktararak sürdürmeye yardım etme yollarına karşılık gelmektedir” (Giddens, 2012: 758).

1.2. ÖRTÜK PROGRAMLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Eğitim alanında çalışan araştırmacılar eğitim süreçlerinde yazılı program ya da resmi program olarak belirlenen programın dışında, bu sürece etki eden diğer bir programın varlığı üzerinde durmuşlar ve bu kavramı farklı şekillerde ifade etmişlerdir: “örtük program”, “saklı program”, “gizli müfredat”, “gizli program” gibi... Bu çalışma boyunca “örtük program” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Alanla ilgili araştırmacılar örtük programa ilişkin farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Örtük programa yönelik ilk çalışmalarda yapısal-işlevselci görüşler kendini gösterir. Terimi ilk kez kullanan Jackson, 1968 tarihli *Life in Classroom* isimli çalışmasında okulun işlevinin bilgi aktarımının çok daha ötesinde olduğunu, sınıftaki yaşamın okul dışındaki yaşamla benzerlikler taşıdığını ve örtük programın öğrencilerin diğerleriyle uyum sağlaması ve genele uygun davranmasına yönelik işlediğini belirtir (Jackson, 1990).

“Dersliklerde öğrencilere, kalabalık içinde bir nokta olmanın getirdiği geri çekilme ve kendini yadsıma, sürekli olarak başkalarını değerlendirme ve rekabet etme, güçlüler ile güçsüzler arasında temel olarak ayırım yapma (dolayısıyla, öğretmeni çocuğun patronu olarak görme) gibi değerler aşılır” (Marshall, 2005).

Bu normların dışında davranan öğrenci başarısızlıkla etiketlenir; kabul edilmek, aidiyet duygusu geliştirebilmek için mevcut değerleri giyinmesi gerekir. Ayrıca öğrenciler her durumda bir değerlendirmeye tabi olduklarını, öğretmenlerin ve yanı sıra akranlarının tepkileri yoluyla da öğrenirler. Güçlü ve güçsüz arasındaki ilişkiyi, güçlü olmak için öğretmen beklentileriyle uyumlu olmayı, bir gruba ait olmayı, okul kültürüyle uzlaşmak gerektiğini öğrenirler. Belirlenmiş normların dışında kalan her davranış, norm dışı kabul edilir. Toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargılar da bu genel geçer normlar arasındaki yerini alır.

Dolayısıyla okul içerisinde işleyen süreçte öğrenci, aslında bir dizi ayrımcılık pratiğinin içerisinde yol almaya çalışır. Tercihlerini, güçlü olabilmek ve kabul

görmek adına, yaygın olarak kabul edilen davranış biçiminden yana kullanacak olması da şaşırtıcı değildir. Ders kitaplarında yazılı olmayan bu kurallar silsilesi bir gruba/ topluluğa dâhil olabilmenin, bir başka deyişle dışlanmamanın ritüelini oluşturur. Bu işleyiş, ayrımcılık üretmeye oldukça elverişlidir.

Yapısalcılardan bir başka isim Dreeben' dir. Acker ve diğerleri (2001), Dreeben'e (1967) göre; ailenin toplumsallaşma biçimleri konusunda öğrenciye gerekli olan tüm donanımı sunmadığını, okulun, bireyin güç ve otoriteyi tanıma ve kabul etme konusunda işlevsel olduğunu ve okulun, toplumsallaşmanın gerçekleştiği en etkin kurum olduğunu ifade ederler. Hem Jackson hem de Dreeben, Durkheim etkisindedir.

Yapısalcı yaklaşım, eğitimin amacını bireyleri toplumsallaştırarak onları işlevsel kılmak ve toplumla uyumlu hale getirmek olarak açıklar. Neo- Marksist görüş ise okulun işlevini, egemen sınıfın isteklerini sağlamak ve dolayısıyla toplumsal yaşamdaki eşitsizlikleri besleyip yeniden üretmek olarak açıklamaktadır. Devam eden düzene uyumlu, itiraz etmeyen, sorgulamayan bireyler yetiştirmek için sadece okulun resmi programı kullanılmaz. Egemen sınıfa ait görüş ve değerlerin örtük program kanalıyla da öğrencilere aktarımı söz konusudur.

Yapısalcıların yaklaşımlarının eksikliğine dikkat çeken Neo-Marksist görüşü savunanlar, kendi içlerinde Yeniden Üretim ve “Direnc Teorisyenleri” olarak belli noktalarda ayrılmaktadır. Örneğin, 1976 yılında yayımlanan *Schooling in Capitalist America* isimli kitaplarıyla Bowles ve Gintis kapitalist sistemin, eğitimdeki yansımalarını ele almış, eğitim sisteminin sınıf temelli eşitsizliği devam ettirme noktasındaki işlevinden bahsetmişlerdir.

Yeniden üretim teorisyenlerinden Bowles ve Gintis'in çalışmaları, örtük program teorisinin gelişiminde oldukça önemlidir. Onlara göre, okul kapitalist sistemin gerektirdiği değerleri yeniden üretip, sunmaktadır. Sınıftaki yaşamın, okul dışındaki güçlerle şekillendiği savunmuşlardır (Bowles ve Gintis, 1976; akt.Yüksel, 2004).

Michael Apple, Jean Anyon gibi teorisyenler örtük program uygulamalarının öğretmen-öğrenci arasındaki otorite ilişkileri açısından bakıldığında yeniden üretim sürecinde etkili olduğu konusunda ortaklaşırlar. Jean Anyon, örtük programın; bireyi üretim süreçlerine hazırlayan bir hazırlık olduğuna değinir. Anyon, müfredat,

pedagoji ve öğrencinin değerlendirilme süreçlerinin her sosyal ortamda farklı bilişsel ve davranışsal becerileri vurgulayabildiğini belirtir. Ayrıca öğrencilerin iş hayatında ihtiyaç duyacakları durumlara yönelik olarak, potansiyellerinin biçimlendirildiğini ifade eder (Anyon, 1980).

Direnç teorisyenleri ise “direnç” davranışının eğitim süreçlerindeki etkisi üzerinde durmuşlar; öğrenciler tarafından, okuldaki örtük programın etkisine direnç davranışı geliştirilebildiğini de vurgulamışlardır. Bu konu ile ilgili olarak Paul Willis, Aronowitz, Giroux, Jean Anyon, Michael Apple gibi teorisyenlerin literatüre çok önemli katkıları bulunmaktadır. Direnç teorisyenleri, öğrencilerin yeri geldiğinde, adil olmayan uygulamalara itiraz edip direnç gösterebildiklerini, sadece pasif alıcı konumunda olmadıklarını belirtirler. Apple (2012), okullara sadece yeniden üretimin olduğu kurumlar şeklinde bakıldığında hataya düşülebileceğini, eğitim ve ekonomi arasındaki dinamik ilişkinin gözden kaçırılabilirliğini belirtmektedir.

“...Çünkü eğer okullar tamamen belirlenmiş kurumlarsa ve kendi dışlarındaki ekonomik ilişkileri yansıtmanın ötesine geçemiyorsa, o zaman eğitim alanında hiçbir şey yapılamaz...” (Apple, 2012: 111).

Willis’in 1977 tarihli *Learning to Labor* isimli çalışması “direniş teorisi” kavramını oldukça etkilemiştir. Willis, çalışmasında kimi işçi sınıfı gençlerinin eğitim rejimine karşı çıkarak oluşturdıkları bir kültürel üretim teorisinden bahseder. İngiltere’de bir sanayi bölgesinde tamamı erkeklerden oluşan her yetenekte ve her sınıfından gelen öğrencilerin 11 yaşından başlayarak okutuldukları bir okulda okuyan işçi sınıfına mensup erkek çocuklarına dair etnografik bir çalışmadır (Apple, 2012).

Çalışmada bu çocukların işçi sınıfı erkek kültürüne kabul edilirken ortaya koydukları ırkçılık ve cinsiyetçiliğin üzerinde durulmamıştır. Willis’in çalışmasının, İngiliz eğitim sosyolojisinin 1980’lere kadar erkek merkezli olduğu dönemde, iyi bir konumda olduğu belirtilmektedir (Acker vd., 2001).

Örtük programa ilişkin literatürde yer alan ilk çalışmalar, daha çok sınıf ortamındaki örtük programın saptanmasına yönelikken, daha sonraki çalışmalar, örtük programın etnik boyutu, sınıfsal, politik, kültürel ayrımcılık bağlantısı üzerine odaklanmıştır. Erken dönem çalışmalarında üzerinde durulmayan toplumsal cinsiyet, oldukça güçlü ve örtük bir parametre olarak varlığını devam ettirmiştir.

Arnot'un bu duruma ilişkin sözleri önemlidir: "Kabul etmek gerekir ki, okullardaki sosyal sınıf deneyimleri üzerine yapılan araştırmaların çoğu erkek öğrencilerle ilgilidir ve onların bir sosyal sınıf içindeki deneyimlerinin türdeşliğini göstermektedir" (Arnot, 2012: 153).

Örtük program kavramının toplumsal cinsiyet kavramıyla bağlantılı olarak ele alındığı en önemli çalışmalardan biri olan *Dinosaurs in the Classroom*' dur. Kathleen Clarricoates, 1978 yılında yayımladığı makalesinde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin, okul politikalarının ve pedagojinin doğal sonucu olarak nasıl onaylandığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin kız öğrencilerden ziyade erkek öğrencilerin ilgisini canlı tutmak üzere dersi şekillendirmesi, konu ve örnek seçimlerinde erkek öğrencilere yönelik takipte olmaları sınıf içi gözlemlerle ortaya konmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin ders içerikleri ve ders esnasında kullanılan örneklerle olan bakış açıları incelenmiş, öğretmenlerin derse karşı ilgisi zayıflayan erkek öğrencilerin dikkatini çekebilmek için konu ve örnek seçimlerini erkek öğrencilerin ilgilerine göre şekillendirdiği saptanmıştır. Ders içi faaliyetin odağında erkek öğrenciler vardır. Öğretmenlerin, kız öğrencilerin bu duruma ses çıkarmayacaklarına, kabulleneceklerine yönelik bir güven duydukları da belirtilmektedir. Çalışmaya göre, okula ait pedagojinin, sınıftaki işleyişin cinsiyet eşitsizliğini pekiştirmeye yönelik bir işleyişi vardır. Kız öğrenci, okul öncesi süreçlerde "merkez olma" algısından uzak yetiştirilmese bile okul süreçleri çoğunlukla ona merkez rollerin erkeklere ait olduğu bilgisini örtük program aracılığıyla aktaracaktır (Clarricoates, 1978; akt. Acker vd., 2001).

Toplumsal cinsiyet rollerinin örtük programla ilişkisini konu alan çalışmalar özellikle 80'li yıllarla beraber bir ivme kazanmıştır. Okulların; toplumsal normları, değerleri, beklentileri, yerleşik cinsiyetçi algıları güçlendiren uygulamaları olduğunu, müfredatın ataerkil ilişkileri yeniden ürettiğini saptayan çalışmalar, ülkemize kıyasla çok erken tarihlerde yapılmış, araştırma bulguları ayrımcılığı gidermeye yönelik uygulamalara temel teşkil etmiştir.

Angela McRobbie'nin 80'lerde işçi sınıfının yaşadığı bir bölgede yaptığı çalışma da oldukça önemlidir. Araştırmaya konu olan kızların babaları bir otomobil fabrikasında çalışırken anneleri de vardiyalı işçi olma özelliği taşıyordu.

“...McRobbie de, işçi sınıfı kızlarının sınıf, toplumsal cinsiyet her açıdan nasıl yaşadıklarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. McRobbie şu sonuca ulaşmıştır: “ Kızların eylemleri, sadece onlara empoze edildiği için değil, içinde bulundukları nesnel ve ideolojik koşullara karşı yaratıcı bir tepki olarak da en sonunda geleneksel kadın rollerinin onaylanmasıyla sonuçlanıyordu” (Apple, 2012: 154).

Hemmings ise, sosyoekonomik açıdan alt sınıfların öğrenim gördüğü iki okulun koridorlarını incelemiş okuldaki örtük programı saptamaya çalışmıştır. Sonuçlara bakıldığında; öğrenciler arasında düşmanca yaklaşımların, ırk ve cinsiyet ayrımcılığının yaygın olduğu, okuldaki işleyen örtük programın bu yönde işlediği ortaya konmuştur (Hemmings, 2000; akt. Yüksel, 2004).

Davies, 1984 yılında, Orta İngiltere’deki okullarda; yapılandırılmış görüşmeler, anket ve sınıf gözlemlerinden yola çıkarak öğrencilerin gösterdikleri sapma davranışlarını ve okulların bu davranışlara cevaben kız ve erkek öğrencilere verdikleri cezalardaki farklılaşmaları ele almıştır. Çalışmada, okula geç kalma, kabalık, zorbalık gibi davranışlar sergilediğinde erkek öğrencilerin fiziksel şekilde cezalandırıldıklarını, kız öğrencilerin ise benzeri davranışlar sergilediklerinde yetkili personel aracılığıyla ailelerine yönlendirildikleri saptanmıştır.

Davies’e göre kızların durumu, okul idaresi tarafından daha büyük bir problem olarak görülmektedir ve okul personeli toplumsal olarak kabul gören kadın davranış kalıplarını, okul kurallarıyla birleştirmiştir. Kurallara uymayan erkek öğrenci, okul bünyesinde halledilebilir bir durum olarak değerlendirilmiş ancak kız öğrencinin kurallardan sapma göstermesi “kadınlık” değerlerinden saptamakla eşdeğer olarak görülmüştür (Davies 1984; akt.Noonan, 1990). Elbette kız öğrencilere yönelik işleyen bu algı, okulun resmi politikasında ya da programında yer almamakla beraber ancak örtük program etkisiyle açıklanabilir.

Myra Sadker ve David Sadker, 1980-1984 yılları arasında Ulusal Eğitim Enstitüsünün de desteğiyle, Amerika’daki dört eyaletin kent merkezi ve kırsalında çalışan, siyahi ve beyaz ırka, ayrıca farklı azınlık gruplarına mensup öğretmenlerden oluşan karma bir grup üzerinde çalıştılar. Gözleme dayanan çalışmalarında araştırmaya katılan örneklemnin çeşitliliği, cinsiyete ilişkin kalıpyargıların tüm gruplardaki yaygınlığını açığa çıkarmıştır.

Araştırma sonuçlarında; erkek öğrencilerin öğretmenlerinden daha fazla ilgi gördüğü, sınıf ortamında daha çok söz aldıkları ve eğitimcilerin ise cinsiyete ilişkin ön yargıların varlığından bile haberdar olmadıkları ortaya konmuştur. Sınıf ortamında erkeklerin daha girişken olmaya, kızlarınsa daha çekingen, sınıfın kenarındaki izleyiciler olmaya yönlendirildiğini saptayan araştırmacılar, öğretmen davranışlarının kız ve erkek öğrenciye göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir (Sadker ve Sadker, 1986).

Sınıflarda genellikle kız ve erkek öğrencilerin ayrı oturdukları, öğretmenlerin ders esnasında erkek öğrencilerin oturduğu bölümlerde daha çok zaman ve emek harcadığını da saptayan araştırmacıların şu tespitleri ayrıca önemlidir:

“Sınıf içi iletişime baktığımızda sağduyu zaten bize bunun olabileceğini söylüyor. Sınıftaki en büyük kaynak, öğretmenin ilgisidir. Öğretmen belirli bir gruba daha fazla ilgi gösteriyorsa, o grubun daha başarılı olması sürpriz olmaz. Gerçek sürpriz, bizim bu sorunu teşhis etmemizin çok fazla vakit almış olması” (Sadker ve Sadker, 1986: 514).

Çalışmalarında elde edilen verilerle, ilk ve orta öğretimdeki örüntülerin, yükseköğretimde de tekrarlandığını göstermişlerdir. Erkeklerin belirgin bir biçimde daha fazla ilgi gördüğünü ve cinsiyetçi ön yargıların güçlü olduğunu saptamışlardır. Araştırma sonuçlarında; odaklanılmış bir çalışmayla sınıf içi iletişimdeki cinsiyete yönelik ön yargıların azaltılabileceği ya da ortadan kaldırılabilceği vurgulanmıştır. Sınıf içinde bu anlamda sağlanacak bir eşitlik ortamının, öğretmen verimliliğini de olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir. Sınıf içi iletişimde ön yargının öğrenci gelişimine ket vurduğunu, bu sorunu çözmek için araçlar üretildiğini, bunları kullanmak ve uygulamaya koymanın eğitimcilere kaldığını da belirtmişlerdir (Sadker ve Sadker, 1986).

Lynch, kız ve erkek okulları arasındaki değer sistemi farklılıklarını örtük program açısından ele almıştır. İrlanda’ da yapılmış olan çalışma, ortaöğretim okullarına ait broşürler, faaliyet tanıtımları, okul idareleriyle yapılmış mülakat verilerine dayanır.

Çalışmanın amacı; kız ve erkek okullarının değer sistemleri arasındaki farklılıkları, örtük program bağlamında değerlendirmektir. Okulun tören kültürü, aktiviteleri, öğrenci kulüpleri, topluluklar kısacası okul içi etkileşim formlarının

tümünde ayrımcılık kendini gösterebilmektedir. Örneğin spor faaliyetlerine katılım açısından değerlendirildiklerinde kız okullarında tenis gibi fiziksel temasın en aza indirildiği kort oyunları tercih edilmiş, erkeklerde ise futbol gibi hücum temalı tercihler gözlenmiştir. Ayrıca kız okullarında üniforma takibinin çok daha sıkı yapıldığı, erkek okullarında daha esnek davranıldığı yine kız okullarında, okulun dini merasimlerine katılımın zorunlu tutulduğu ancak erkek okullarında zorunluluk oranının çok daha düşük olduğu da saptanmıştır (Lynch, 1987; akt.Noonan, 1990).

1980'lerin sonuna gelindiğinde okullardaki heteroseksüel yapılanma ve sonuçları üzerine odaklanılmıştır (Acker vd., 2001). Okullardaki bu yapılanma kimi zaman farklı cinsel yönelimleri olan öğrencilerin okul içi süreçlerde bir dizi sorun yaşıyor olmalarını da beraberinde getirmektedir.

Bu öğrenciler, herhangi bir gruba ait olamama, kimlik ve tercihlerini ifade edememe, yetersiz ve başarısız görülme, dışlanma, akran zorbalığına maruz kalma gibi durumlar yaşayabilmektedirler. Okul içi süreçlerde bu ve benzeri durumlarla karşılaşıldığında öğretmenin, süreci öğrencinin dışlanmasının önüne geçebilecek bilgi ve reflekslerle yönetebilmesi önem kazanmaktadır.

Sheila Riddell, *Gender and the Politics of Curriculum* isimli eserinde ortaöğretimde seçilen derslerin sınıf ve toplumsal cinsiyet farklılıklarıyla ilişkisini ele almıştır. 1992 yılında, müfredatın toplumsal cinsiyeti ve politikasını ele alan çalışmasında Sheila Riddell, orta öğretimde seçilen derslerin sınıf ve toplumsal cinsiyet ayrımını nasıl belirlediğini incelemiştir (Riddell, 1992; akt.Acker vd., 2001).

Freidus (1990), kız öğrencilerin okullarda yetiştirilme biçimlerinin ve ailelerin değer yargılarının, onların kariyer seçimlerindeki etkilerini ele alan çalışmasında toplumsal cinsiyet rollerinin baskısıyla meslek tercihi yapan kadınları ele almıştır. Çalışmasında, toplumdaki cinsiyete ilişkin kalıplaşmış rolleri, biçimleri kıramayıp bir parçası olmak durumunda olan ve öğretmenliğe yönelen kadınlar üzerine odaklanmıştır.

Noonan (1990), çalışmasında İrlanda'daki okulların, kız ve erkek öğrenciler arasındaki toplumsal cinsiyete bağlı farklılıklara olan etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında, öğrencilerin cinsiyete bağlı olarak tektipleştirilmeye ne ölçüde maruz kaldıklarının ve bu sürece ne kadar direnç gösterebildiklerini de

tartışmıştır. Ayrıca okul türlerini karşılaştırarak karma ve karma olmayan okulların faaliyetlerinin bu bağlamda karşılaştırılmasının da gerekliliğini vurgulamıştır. Çalışmasından elde ettiği veriler ışığında öneriler kısmında; her öğrencinin ait olduğu aile yapısını da göz önüne alacak şekilde, öğrencinin aileden edindiği kalıp yargılar konusunda, öğrenciye doğru rehberlik edilmesi ve bu ön yargılarla yüzleşmesine yardımcı olunması gerektiğini de belirtir.

Skelton (1993) çalışmasında; öğretmen yetiştirme kurumlarının, cinsiyet rollerine yönelik kalıp yargıların yeniden üretimine nasıl katkıda bulundukları, baskın erilliğin nasıl üretildiği ve bu durumun eğitimsel uygulamalar ve ortamları nasıl belirleyip kısıtladığına değinir.

Skelton (1997), işlevsel, liberal ve eleştirel çalışmalara odaklanarak “Neden örtük program konusu üzerinde çalışıyoruz, örtük program kimden gizleniyor?” gibi sorular üzerinden konuyu tartışmıştır. Son 25 yıldır örtük program üzerine farklı araştırma perspektiflerinin kullanıldığını; bu perspektiflerin gerçekleri sadeleştirip konu ile ilgili çalışmalar için bir düzenlilik sağladığını belirtmektedir.

Tsourofli (2002), Yunanistan'daki işçi sınıfına ait bir okulda öğretmen-öğrenci sınıf içi etkileşimini, sınıftaki öğretmenlerin davranışlarını, toplumsal cinsiyet üzerine fikirleri ve yaşam deneyimleri arasındaki bağlantıları araştırmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kız ve erkeklere göre farklı davrandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusunda farkındalıklarının yetersizliği ve öğrencilerle olan ilişkilerin bundan etkilendiğini belirlenmiştir. Okul idaresinin toplumsal cinsiyet farkındalığı konusundaki yetersizliği, okulun düşük statüsü, fırsat eşitliği konusunda öğretmenlerin yetersizlikleri gibi unsurların öğrenci öğretmen iletişimlerini bu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Malang (2006), Endonezya'da bir ilkokul üzerinden, toplumsal cinsiyet eşitliği ve örtük program ilişkisinin değerlendirdiği çalışmasında çözüm için bazı önerilerde bulunur. Öncelikle Endonezya bağlamında, okullarda toplumsal cinsiyet farkındalığının sağlanabilmesi için daha bilimsel ve güçlü verilerin ortaya konduğu çok sayıda araştırmaya ve eğitim süreçlerinde kullanılacak doğru materyallerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Çalışmasında, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı tek bir öğretmenin bile okulda bu bilincin oluşmasında çok büyük katkıları olabileceğini vurgular. Okulun

tüm personelinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık eğitimleri almasına ve ayrıca konu ile ilgili medya desteğine ihtiyaç vardır. Okullarda bu yönde bir farkındalık içinse tüm kurumların benzeri şekilde ele alınması zorunludur. Eğitime kabul edilme anlamında eşitlik olsa da okul süreçlerindeki eşitlikçi olmayan uygulamalar nedeniyle cinsiyetler arasındaki uçurum hala devam etmektedir.

Endonezya’da kullanılan ders kitaplarında erkeklerin yaratıcı ve kahraman oluşlarına yönelik çok güçlü vurguların oluşu, kız çocuklarının erken yaşta evlilik gibi sebeplerle eğitim süreçlerinden erken kopması gibi sorunlar ülkemizdeki durumla benzerlikler taşımaktadır.

Hernández ve diğerleri (2013), resmi ve örtük programın bütünleşmesine yönelik bir epistemolojiyi ve bunun topluma etkisini ele aldıkları makalede; örtük programın bireylerin sonraki hayatlarını tasarlamak için güçlü bir kod olduğunu belirtirler. Birey olmanın kollektif tanımları okul aracılığıyla yerleştirilir ve sürdürülür. Dolayısıyla cinsiyet eşitliğine yönelik algıların yerleştirilmesi için okul; öğretmenleri, yöneticileri ve öğrencileriyle bir bütün olarak ele alınmalıdır. Onlara göre; örtük program, sadece öğrencileri değil bu sürece paydaşlık eden herkesi etkilemektedir. Okul programlarına cinsiyet eşitliği perspektifini dâhil etmek acil bir gerekliliktir. Çünkü okullarda, sınıflarda, cinsiyetçi uygulamalar, ön yargılı yaklaşımlar halen devam etmektedir.

Hernández ve diğerlerine göre (2013), fırsatlara erişimde ayrımcılık gütmeyen, dışlanma yaratmayan, eşitlikçi bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır. Okulun cinsiyet kalıplarından arındırılmış bilgi iletmesi gereklidir ve ancak bu sayede toplumsal eşitsizliklerin önüne geçilebilir. Bu konuda bir dizi öneride bulunmuş, çözüme ilişkin bir yol haritası sunmuşlardır. Öncelikle; toplumun tüm alanlarında toplumsal cinsiyet perspektiflerini bir kamu politikası haline getirmenin, aileden başlayıp okul ve toplumda devam eden bir statü sorgulaması ile kadın bilincini geliştirecek yapıları sağlamlaştırmanın önemine işaret etmektedirler.

Ayrıca, eğitimdeki örtük programın toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini sağlamak için resmi programla entegre edilmesi gereklidir. Var olan, seçilmiş metinlerin sosyal, ekonomik, politik, dini, etnik ve toplumsal cinsiyet açısından ayrımcılık üreten, ayrımcılığı yerleştiren ya da pekiştiren özellikte olmamalarına çok dikkat edilmedir. Dışlanmaya sebep olabilecek müfredat müdahalelerine engel

olunmalıdır. Erkeklerin söz konusu pozisyonlarını devam ettirmeye yönelik süreçlere engel olmak; eğitim ve eğitimin amaçları arasındaki bağı, gerçek ve sembolik bağlamları çerçevesinde değerlendiren teorileri aramak ve bulmak özellikle önemlidir (Hernández vd., 2013).

Moyse ve Porter (2015), bir ilkokulda öğrenim gören otistik kızları örtük program bağlamında ele aldıkları çalışmalarında, üç kız öğrenciye ilişkin vaka incelemesi yapmıştır. Öğrenim süreçlerinde yaşadıkları güçlükler, bunların fark edilememesi, başarısızlıklarına sebep olan yaklaşımlar gibi maddeler üzerinde durulmuştur.

Bu konumdaki öğrencilerin yaşadıkları sorunlar yeterince ifade edilmezse ihtiyaçlarının karşılanma olasılığı oldukça düşüktür. Kız çocuklarının teşhis süreçleri, erkek çocuklara oranla daha geç gerçekleşmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında; üç kız öğrenci de okulla ilgili uyum problemleri yaşamaktadır. Okulda ve dışarıdaki müfredat birbirinden oldukça farklıdır. Sınıftaki kurallarda belirsizlikler söz konusudur. Beklentiler net şekilde ifade edilmemektedir. Okuldaki örtük program kızları olumsuz etkilemektedir. Okula ilişkin işleyişi net şekilde öğrenmelerine yardımcı olunmalıdır. Yaşadıkları güçlükleri maskeleyerek içselleştirmiş olmaları çok önemlidir. Örtük programın öğrencinin uyumunu sağlayacak şekilde ele alınması gereklidir (Moyse ve Porter, 2015).

Örtük program kavramı eğitimin sosyal fonksiyonlarını bütünüyle inceleyebilmek için oldukça değerli bir teorik çatı olarak ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde de farklı bölgelerde/ farklı türde okulların nasıl farklı türde kültür ve alt kültürler yarattığını, öğretmen ve öğrencilerin perspektiflerini ve ilişkilerini nasıl şekillendirdiğini incelemek bu noktada oldukça önemlidir. Örtük programa yönelik çalışmalar toplumsal cinsiyetle bağlantılı olarak ele alındığında örtük programın boyutluluğu gözler önüne serilecektir.

1.3. YURT İÇİNDE ÖRTÜK PROGRAMLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Ülkemizde örtük programa yönelik çalışmaların geçmişi oldukça yenidir. İlk çalışmalarda, örtük program kavramına yer verilmiş, tanımı ve kapsamına kısıtlı şekilde değinilmiştir (Bacanlı, 1998; Demirel, 1999).

Sonraki çalışmalarda kavramın daha detaylı çözümlemelerine yer verilmiştir. Yüksel (2002a), kavramı program geliştirme açısından irdelemiş, Tezcan (2003) ise, kavramı eğitim sosyolojisi açısından ele almış, kapsamı ve kültürel yeniden üretimle ilişkisi üzerinde durmuştur.

Tezcan (2003) çalışmasında “gizli müfredat” kullanımını tercih etmiştir. Kavramın çok geniş bir içeriği vardır. Okul içerisinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inanışları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, okul içi kurallar, disiplin ve otorite biçimleri, okulun örgütsel yapısı gibi pek çok bileşen bu içeriğe dâhildir. Örtük programı 3 ayrı madde olarak ele almıştır.

. **Sonuç Olarak Örtük Program:** Kalabalıkta yaşamak için öğrenmenin gerekliliği, sınıfta öğrenmenin başka kavramları da gerektirdiğinden bahseder. Örneğin Jackson’un (1990) örtük programı tanımlarken kullandığı “kalabalık, övgü ve güç” kavramları bunlar arasındadır. Örtük programın sonuçlarına bakıldığında bu konuda çalışan yazarların, onun “akademik olmayan bir öğrenim” olduğu konusunda birleştiklerini belirtir.

. **Ortam Olarak Örtük Program:** Bu maddede ortamı sınıf ve okul dışında bir öğrenim olarak ele alır. Bağımsız açık sınıf öğrenimine değinir ve ayrıca bu maddede örnek olarak “*erkek ve kadın rollerinin öğrenilmesi*” ifadesine yer vermiştir.

. **Süreç Olarak Örtük Program:** Bu maddede örtük programın açık programdan farklı olarak aktarıldığını, aktarılma biçiminin gizli ve bilinçsiz olduğunu ifade eder.

Örtük programın özelliklerini tanımlarken kullandığı şu ifade oldukça önemlidir:

“ Örgün program yanında eğer iyi düşünülmüş ve düzenlenmişse, yazılı olmayan programın da demokratik toplum idealine sağlayacağı katkı büyüktür” (Tezcan, 2003: 57). Çalışmasının sonuç kısmında program geliştirme uzmanlarının

örtük programa yönelik çalışmalar yapmaları gerektiğini ve ülkemizde bu konudaki çalışmaların yetersizliğini vurgulamıştır.

Program geliştirme uzmanlarının açık program hazırlamaya yönelik çabalarının yanı sıra, örtük programın varlığı, kapsamı ve etkisini göz önüne alarak, her iki boyutun bütünleştirilmesi gerektiği ortadadır.

Yüksel'in çalışmasında (2002b), yükseköğretimdeki eğitim-öğretim faaliyetleriyle örtük program ilişkisi ele alınmıştır. Ülkemizde kavrama yönelik çalışmalara ciddi katkıları olan Yüksel, yükseköğretimde uygulanmakta olan programların, ilköğretim ve ortaöğretim programlarına göre esaslarının daha az belirgin olması ve programların ayrıntılı olmaması nedeniyle bu derslerin üniversite öğretim elemanlarının inisiyatifinde olduğunu belirtir. Ayrıca, dersteki faaliyetler kurumun yöneticileri ve öğrencilerinin düşüncelerinden de etkilenmektedir. Üniversitedeki uygulamaların yazılı olmayan gizli bir sistemle yani örtük bir programla yürütülmekte olduğunu belirtilmektedir.

Yüksel (2004), örtük program üzerinde çalışan araştırmacıların, öğrencilerin resmi program dışında 3 temel kaynak aracılığıyla öğrendikleri konusunda ortaklaştıklarını belirtir:

. Eğitim sistemi ve okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri:

Yöneticinin davranışları, sınıfların belirlenmesi, binanın mimarisi, zaman çizelgeleri, sınav biçimleri, ders dışı faaliyetler, sınıf düzeni kulüp, dernek ve toplantılar bu kapsamda değerlendirilir.

. Okul-çevre arasındaki etkileşimler: Eğitim sistemi ve okulun diğer kurumlarla ilişkileri, toplumsal, ekonomik, siyasal yapılarla etkileşim bu kapsamda değerlendirilir.

. Sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konum ve etkileşimleri: Bu maddede öğretmen yaklaşımları ön plandadır. Öğrencilere sunulan bilgi, sunum, fikir ve yaklaşımlar, beklentiler, diyalog biçimleri, sınıf içi kurallar, öğrenci- öğretmen arasındaki etkileşimler yer alır.

Yüksel'in çalışmasında, örtük programın özellikle yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla ortaya çıkan öğrenme yaşantılarına işaret ettiği; bu

yaşantıların okul dışı toplumsal, ekonomik ve siyasi belirlenimlerinin olduğu da belirtilmiştir (2002b).

Arıkan (2004), örtük programı öğrenci deneyimleri yoluyla ele aldığı çalışmada; öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmeler üzerinden örtük programa yönelik olarak deneyimleri incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre örtük program aracılığıyla katılımcılara sınıfsal değerler ve cinsiyete ilişkin kimi kalıpların aktarıldığı saptanmıştır. Bu durumun özellikle eğitimciler ve planlayıcılar tarafından ciddiyle ele alınması gerektiği de belirtilmiştir.

Yüksel (2006), “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin direnç davranışlarında örtük programın etkisi üzerine yaptığı bir diğer çalışmada, öğrencilerin sadece pasif bir alıcı konumunda olmayıp direnç davranışları sergilediklerini belirtmiş ve bu davranışlarda örtük programın etkisini incelemiştir. Çalışmada sınıf gözlemleri, doküman ve görüşmeler kanalıyla toplanan veriler ışığında resmi ve örtük program arasındaki çelişkiler ortaya konmuştur. Resmi programın hedeflediği kazanımlarla çelişerek işleyen bir örtük program söz konusudur. Öğrencilerin ancak öğretim üyelerinin görüşlerine yakın görüşler ifade ettiklerinde kabul gördükleri, kendi görüşlerini tam olarak ifade etmedikleri sonucu ortaya konmuştur. Çalışmadaki önemli bir başka husus öğrenci görüşlerine göre öğretim görevlilerinin cinsiyet ayrımı yaptıkları yönündedir.

Ulusoy (2007), lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutum ve görüşlerini, çeşitli değişkenler açısından ele almıştır. Çalışma bulgularına göre, okulların demokratik değerlere katılımının geleneksel değerlere oranla daha fazla olduğu, ayrıca demokratik değerlere katılımın cinsiyete göre farklılaşabildiği, kız öğrencilerin demokratik değerleri sergilemek konusunda erkek öğrencilere göre daha katılımcı oldukları belirtilmiştir.

Tuncel (2007), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerini örneklem aldığı çalışmada; öğrenci- öğrenci, öğrenci-öğretim üyesi etkileşimlerine dayanan örtük programın, öğrencilerin öğretim üyeleri hakkında ön yargı oluşturmalarına sebep olduğunu ve bu durumun derse olan tutumları etkilediğini saptamıştır.

Sarı (2007), öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılmasında hem açık hem de örtük programın etkisini incelemiştir. Düşük ve yüksek yaşam kalitesine

sahip okullarda örtük programın temel demokratik değerlerin kazanılması sürecindeki işlevi, “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları yüksekokul yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmen ve öğrencilerin, düşük okul yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmen ve öğrencilere göre demokratik değerlere yönelik davranışları daha fazla sergilediğini göstermektedir. Düşük okul yaşam kalitesine sahip okuldaki idareciler, antidemokratik davranışlarda bulunmakta, öğretmenler ise demokratik değerlerin kazandırılmasına yönelik rol model olabilecek tavırlar sergilememektedirler. Bu da söz konusu okuldaki örtük programın resmi programdaki demokratik değerlerin kazandırılmasına yönelik amaçlarıyla ters düştüğünü göstermektedir.

Veznedaroğlu (2007), okuldaki ve sınıftaki örtük programı ele aldığı doktora tezinde özel bir ilköğretim okulu örneği üzerinden okul ve sınıf iklimi boyutunu ele almış, yönetici ve öğretmenlerin okuldaki öğrenme süreçlerini gözlemleyerek öğretim programlarını destekleyen bir örtük programın oluşturulabileceğini ifade etmiştir.

Yangın ve Dindar (2010), ilköğretim okullarında örtük programın varlığını Siirt ili üzerinden ele almışlardır. Çalışmada; söz konusu ilköğretim okullarında mevcut örtük program öğelerini açığa çıkararak, bunların reforme edilip edilemeyeceği üzerinde durulmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bakış açılarına göre örtük programın varlığını yansıtmaktadır.

Kesici'nin (2010), ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özelliklerini ele aldığı çalışmasında; lise yaşam kalitesi yükseldikçe öğretmenlerin olumlu davranışlarının arttığı saptanmıştır.

Başaran (2010), örtük program açısından Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinleri incelemiş, metinler ve kullanılan resimler aracılığıyla öğrenciye aktarılan bir müfredattan bahsetmiş; öğrencilere örtük program yoluyla içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerinin tanıtılması ve kültürünü yaşamaya özendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Cincioğlu (2011), program türleri arasında örtük programın önemine dikkat çekmiş, bu anlamda uygulayıcı olan öğretmeni nasıl şekillendirdiğinden hareket edilerek öğretmen duruşunu ele almış ve önerilere yer vermiştir.

Akbulut (2011), ilköğretim okullarındaki örtük program faaliyetlerini ele aldığı çalışmada; öğretmenlerin ve okulun kasıtlı ya da kasıtsız olarak oluşturdukları örtük programla; öğrencilerin sorumluk alma, özerk davranma, etik davranma, düzenli olma gibi becerileri kazanma derecelerini saptamıştır.

Çobanoğlu ve Demir (2014), okullardaki örtük programın görünen kısmını ele almışlardır. Çalışmada; okullaşmanın resmi olmayan yönlerine dikkat çekilmesi amaçlanmış, örtük program kavramının tanımı, örtük programın araştırılma yöntemi, öğrenci üzerinde etkisi ve örtük programla baş etme yolları ele alınmıştır.

1.3.1. Yurt İçinde “Örtük Program ve Toplumsal Cinsiyet” İlişkisi Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Helvacıoğlu (1996), ders kitaplarındaki kadınlık imgelerini ele almış, cinsiyetçi dönüşümü gözler önüne sermiştir. Baç (1997), çalışmada öğretmenlerin, meslekleri kız ve erkek öğrencilere göre kategorize ettiklerini; erkek öğrencilere otorite ve güce dayanan meslekleri, kız öğrencilere ise daha geri planda olan bakım ve hizmete yönelik meslekleri uygun gördüklerini ortaya koymuştur. İnal (1998), yine ders kitaplarını demokratik ve milliyetçi değerler açısından irdelemiş ve siyasal alanın ders kitabı içeriklerindeki yansımalarını saptamıştır.

Bir diğer çalışma; öğretmenlerin, kız ve erkek öğrencilere yönelik beklenti, algılama ve tavırları konusunda belirgin farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin erkek öğrencilere uygun gördüğü mesleklerle, kız öğrencilere uygun gördükleri mesleklerin birbirinden farklı olduğu, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere atfettikleri nitelikler konusunda da farklılıklar olduğu belirtilmiştir (Köse ve Baç, 1999).

Torun (2002) çalışmada, öğretmen ve öğrenci etkileşimlerinde toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargıların önemine dikkat çekilmiştir. Esen ve Bağlı (2003), ilköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerini ele aldıkları çalışmada, ders kitaplarında kadın ve erkek görünümünün geleneksel cinsiyet rollerine uyumlu biçimler sergilediğini; kadınların ev yaşamı ve çocuklarla, erkeklerin iş yaşamıyla bağlantılı olarak resmedildiğini saptamıştır. Farklı dönemlere ait kadınlık imajlarının dönem iktidarların belirlediği biçimlerde ders kitaplarındaki görünümünü ele alan

Gümüőoğlu (2005) ise ders kitaplarında var olan cinsiyetçi yaklaşımı örneklerle ifade etmiştir.

Ders kitapların kimlik oluşum sürecinde öğrencilere sunduğu modellemeler açısından etkinliği ve önemi tartışılmaz. Toplumsal Cinsiyet eşitsizliğinin ders materyalleri aracılığıyla da yeniden üretildiği ve eşitsizliğin bu yolla meşru bir forma dönüştürülebildiği yapılan çalışmalarda açıkça görülmektedir. Dolayısıyla eğitim süreçlerinde kullanılacak materyallerin bu eşitsizliği giderecek şekilde filtre edilmesi oldukça önemlidir.

Baba'nın (2007), toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması amacıyla, öğretmen adaylarının toplumsal hayattaki dönüştürücü gücünü analiz ettiği çalışmasında; eleştirel feminist pedagoji yaklaşımı savunulmuştur. Cinsiyetçi olmayan bir eğitim için “müfredat ve gizli müfredatın dönüştürülmesi” gerekliliğinden bahsedilmiştir. Baba'nın çalışmasında “gizli müfredat” ifadesi yer almıştır. Feminist metodolojinin kullanıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algıları ve toplumsal cinsiyetin yeniden üretimi konusundaki fikirleri mülakat tekniği kullanılarak incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre; yeni kuşak öğretmen adaylarının eşitsizliği gidermeye yönelik düşük seviyede dönüştürücü bir güce sahip oldukları, kadınların kendi mücadeleleriyle ancak yakın çevrelerinde bir dönüşüm sağlayabildiklerini ortaya konmuştur. Ataerkinin kadınlar tarafından da üretilebileceği gerçeği konusunda körleşmenin, feministlere karşı ön yargıları güçlendirdiği de belirtilmiştir.

Ülkemizde “örtük program” kavramına yer veren ya da doğrudan kavramı kullanmasa da kapsamına giren çalışmalara, önceki kısımda yer verilmiştir. Kavramla ilgili olarak, özellikle; kavramın etki alanının genişliği ve söz konusu örtük programın sadece saptandığı okul/sınıf ve zaman dilimine özgü olması, sabit kalmaması, değişkenlik taşıması gibi sebepler, alanla ilgili çalışmaları güçleştirmektedir. Araştırmacıların mesafeli davrandıkları bu alana ilişkin daha derinlikli çalışmalara, bu çalışmaların ışığında elde edilen sonuçlara ihtiyaç duyulduğu ortadadır.

Cinsiyet ayrımcılığına yönelik mücadelenin en büyük ayağını oluşturan eğitim süreçlerinin, “örtük program” farkındalığıyla ele alınması şarttır. Ülkemizde yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada örtük programın, daha ziyade kavramsal açılımı,

sınırları, etkisi ve örneklem üzerinden saptanmasına yönelik yaklaşımlar söz konusudur. Yine parmakla gösterilebilecek denli az sayıdaki çalışmada “toplumsal cinsiyet ve örtük program” ilişkisine değinilmiştir. Bu alanda yapılacak her yeni çalışmanın literatüre ve dolayısıyla meselenin çözümüne katkısına ihtiyaç vardır. Mevcut çalışmaların ilgili bulguları ve uluslararası literatür incelendiğinde, okul kültürünün toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretir niteliklere sahip olabildiği açıkça görülmektedir. Okul kültürünü oluşturan bileşenlerin tümünde cinsiyetçi kalıp yargıların eşliği söz konusu olabilmektedir.

Dolayısıyla cinsiyete yönelik eşitsizlikleri üretecek durumda olan örtük programın en hızlı şekilde demokratik ihtiyaçlara göre ele alınması, meselenin çözümü açısından oldukça önemlidir. Program geliştirme uzmanlarının bu konu üzerinde çalışmalarının yanı sıra, sınıf içi uygulayıcılar olan öğretmenlerin örtük programın etkisi, kapsamı hakkında bilgi sahibi olmaları, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten bir örtük programın varlığından ve bu durumdaki paylarından haberdar olmaları önemlidir.

“Okulda öğrenciler hem standartlaştırılmış öğrenme durumları aracılığıyla hem de davranış kuralları, derslik düzenlemeleri ve öğretmenlerin uyguladığı enformel öğretim yöntemleri gibi yollarla biçimlendirilirler” (Tan, 2000: 77).

Örtük programın; eğitim ortamında öğrencilere sunulan eğitim ile ilgili fırsatları, iletilen gizli ya da derin mesajların tümünü kapsadığı, bu ortamdaki her bir bireyi, yöneticilerinden çalışanlarına, öğretmenlerinden öğrencilerine, kısacası ortamı etkileyen ve ortamdan etkilenen her bir paydaşı şekillendirdiği ve böylece kurum kültürünün önemli bir kısmını oluşturduğu belirtilmiştir (Cincioğlu, 2011).

Postner (1995), sadece resmi programa odaklı çözümler hedeflemenin, örtük programın gücünün göz ardı edilmesine sebep olacağını belirtir. Ayrıca Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar sadece öğretim programlarını yenilemek ya da geliştirmenin öğretmen davranışlarının da yenilenmesini anlamına gelmediğini, bu sonucu garanti etmediğini göstermektedir (Tümen vd., 2014).

Dolayısıyla bu sürecin en etkin bileşenlerinden olan öğretmenin duruşu, burada ayrı bir önem kazanmaktadır. Bir profesyonel olarak okul kültürünün aktif bileşenlerinden biri olan öğretmen, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik örtük programın varlığı, kapsamı ve etkisi üzerine ne kadar bilgi sahibi olursa, toplumsal

cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık yaratma noktasında o denli efektif olabilecektir.

1.3.2. Kavramsal Değerlendirme ve Örtük Programın Boyutları

Örtük program kavramı oldukça geniş bir kapsama sahiptir. Okul içerisinde gerçekleşen ve resmi program tarafından belirlenmemiş her türlü faaliyet ve uygulamayı içerir.

(Yüksel, 2004) literatürde kavrama ilişkin tanımlamalardaki ortaklaşmalar üzerinden, öğrencilerin başlıca 3 temel kaynakla bağlantılı olarak öğrendiklerini belirtmektedir.

1.3.2.1. Okulun İdari ve Örgütsel Araç ve Düzenlemeleri

- a. Okulun kuralları
- b. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu
- c. Sınıfların oluşturulması
- d. Zaman
- e. Ders dışı faaliyetler

1.3.2.2. Okul – Çevre Arasındaki Etkileşimler

- a. Toplumsal norm ve değerler
- b. İdeoloji
- c. Ders kitapları

1.3.2.3. Sınıf iklimi

- a. Öğretmenlerin görüş ve beklentileri
- b. Öğretmenlerin ön yargıları
- c. Sınıf kuralları
- d. Öğretmen davranışları
- e. Öğrenci özellikleri
- f. Sınav ve öğrenci başarısı

Örtük programın “*Sınıf iklimi*” boyutunda yer alan öğretmenle ilişkili maddeleri, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çabalarla ilgili olarak ayrıca önem kazanmaktadır. Cinsiyet ayrımcılığının olmadığı bir kurum/sınıf iklimi oluşturmada öğretmenin bu konudaki farkındalığı, örtük program ve gücü hakkındaki bilgisi hayati önem taşımaktadır.

Bu bölümde örtük programın tüm boyutları toplumsal cinsiyet bağlamında ele alınmıştır.

1.3.3. Okulun İdari Ve Örgütsel Araç Ve Düzenlemeleri

Okul içi işleyişte geçerli olan kurallar, okul binasının dekorasyonu, mimari özellikleri, sınıfların oluşturulmasında kullanılan kriterler, zaman yönetimi ve ders dışı faaliyetlerin tamamı, okul iklimini oluşturan unsurlardır. Okulun atmosferi tüm bu unsurların iç içe geçtiği bir floradır.

1.3.3.1. Okulun Kuralları

Her okul kendine özgü kurallar geliştirebilir. Yazılı olmayan bu kurallar hem idare ve öğretmenler aracılığıyla hem de akranları aracılığıyla öğrenciye iletilmektedir.

“ ...okul somutunda bilgi ve otorite arasındaki ilişkiler, toplumsallaşma yoluyla yapılanmakta; derslik pratiklerinde odaklanmasına rağmen tüm bir okul ortamı/kültürü içinde gerçekleşmekte, yönetim ve denetim pratikleri ile söylemlerinin yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimleri de bu sürece yön vermektedir” (Sayılan ve Özkazanç, 2012: 114).

Sessiz olmak, söz istemek, izin almak, grup kurallarına uymak, derse zamanında girmek, sıraya girmek, öğretmen ve idarecilere itaat etmek gibi kurallar okul içerisinde genel kabule bağlı olarak öğrenciden beklenen davranışlardır. Örneğin öğrencinin okul içerisindeki hiyerarşiye saygı göstermesi, ders başarısını ölçerken de dikkate alınır.

Olumlu/olumsuz pekiştireç kullanımları resmi olarak belirlenmediği halde okul içerisinde ve okula özgü biçimlerde varlığını sürdürebilmektedir. Bu

uygulamalar bazen cinsiyetçi yaklaşımlar da içerebilmektedir. Sınıf içi uygulamalarda olumlu/ olumsuz pekiştireç (ödül- ceza) kullanımında öğretmenin öğrenciye hitaben kullandığı övgü ya da yergi sözleri çoğu zaman, içerisinde toplumsal cinsiyet kalıpyargıları taşıyabilmektedir. Örneğin; kız öğrenciler için; “hanım hanımcık olmak”, tertipli düzenli olmak, “güzel olmak” gibi ifadeler aracılığıyla onlardan beklenen davranış biçimleri sıklıkla tekrar edilir ve yeri geldiğinde bu ifadeler birer övgü aracı olarak da kullanılırlar.

Erkek öğrenciler için ise yiğitlik, cesurluk ya da aslan, koç gibi güçlü olmaktan dem vuran ifadeler övgü sözcükleri olarak sıkça tekrarlanmaktadır. Ağlayan bir erkek öğrenciye “ Erkekler ağlamaz.” demek, aynı davranışı sergileyen kız öğrenciye “ Benim nazlı, narin kızım...” ifadesini kullanmak gibi örnekler öğrencinin teselli ediliş biçimlerinde de aynı kalıpyargıların var olduğunu göstermektedir.

Davies, 1984’te Orta İngiltere’deki okullarda kız ve erkek öğrencilere verilen cezalardaki farklılaşmayı ortaya koymuştur (akt. Noonan, 1990). Çalışmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin kuralları çiğneme davranışı gösterdiğinde okulun kendi iç disiplini gereğince cezalandırılmaları ancak kız öğrenciler için ceza yöntemlerinin farklılık göstermesi dikkate değerdir.

Okula ait üniforma seçimi ve üniformanın kullanımının denetlenmesinde de cinsiyetçi pratikler sergilenebilmektedir. Kılık kıyafet denetimine ilişkin uygulamalar öğrencinin sosyo- ekonomik statüsüne göre de değişebilmektedir. Apple (2012), okullarda öğrenciye sunulan bilgi ve uygulamaların, öğrencinin sosyo-ekonomik statüsüne göre değiştiğini belirtmiştir.

Özellikle “kızların kılık kıyafet serbestisi daha çok cinselliğin dışavurumu olarak kodlanırken, erkeklerinki daha önemsiz bir tür dağınıklık ve serserilik olarak görülüyor. Bu nedenle kızlar için kılık kıyafet denetimi daha çok cinselliğin denetimi...” olarak gerçekleşmektedir (Sayılan ve Özkazanç, 2012: 136).

1.3.3.2. Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu

Mekânın düzenlenmesi sırasında düzenleyicilere ait perspektiflerin mekânın genel atmosferini etkilemesi şaşırtıcı değildir. Cinsiyetçi bir bakış açısına sahip

düzenleyicilerin şekillendirdiği bir mekân bu tipte bir etki yaratabilir. Özellikle kız ve erkek öğrencilere ait bölümleri renklendirme suretiyle vurgulayıp ayırtırmak bu türde yaklaşımlardandır.

Kız soyunma odalarının özellikle pembe, erkek soyunma odalarının ise mavi renkle boyanması gibi uygulamalar okullarda renkler üzerinden cinsiyetçi kodlamalara basit bir örnektir. Sosyal hayatta renklerden yapılan cinsiyetçi kodlamalar, okul binası içerisinde yine renk seçimleri aracılığıyla devam ettirilebilmektedir.

Hemmings (2000), sosyoekonomik açıdan alt sınıfların öğrenim gördüğü iki okulun koridorlarını incelemiş okuldaki örtük programı saptamaya çalışmıştır. Sonuçlara bakıldığında; öğrenciler arasında düşmanca yaklaşımların, ırk ve cinsiyet ayrımcılığının yaygın olduğu, okuldaki işleyen örtük programın bu yönde işlediği ortaya konmuştur (akt. Yüksel, 2004).

Okul koridorlarının genel görünümü, tuvaletlerin konumlanması, okul bahçesindeki düzenlemeler, spor alanlarının düzenlenmesi ve kullanımında da yazılı olmayan kurallar aracılığıyla öğrenciye örtük mesajlar iletilebilmektedir. Okulun daha büyük olan ön bahçesinin öncelikli olarak erkek öğrencilerin aktiviteleri için kullanılması, kız öğrencilerin faaliyetler için daha küçük olan arka bahçeye yönlendirilmeleri gibi uygulamalar da örnek olarak verilebilir. Okuldaki mekânsal düzenlemeler- kız ve erkek öğrencilerin hareket alanları arasındaki farklılıklar ve sınıflardaki oturma düzeni- cinsiyete yönelik atıflar içerebilir.

Ve fakat eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, eğitim süreci içerisinde yer alan her türden fırsat, kaynak ve hizmete erişimde kız ve erkek çocuklarının cinsiyete dayalı herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmamaları, eşit fırsat ve muamelenin sağlanması anlamına gelmektedir (European Commission, 2009).

1.3.3.3. Sınıfların Oluşturulması

Örtük programın etkisi sınıfların oluşturulmasında da gözlemlenebilir (Yüksel, 2004).

Resmi program baz alındığında, sınıf listelerinin, öğrencinin kaydı esas alınarak rastgele oluşturulmuş karma kimlikte olması beklenir. Ancak okul yönetimi

bu konuda kendine özgü yaklaşımlar sergileyebilmektedir. Örneğin sosyo-ekonomik düzeylerine göre aynı durumda olan öğrencilerin bir araya getirilmesi, daha başarılı öğrencilerin bir sınıfta toplanması gibi bazı uygulamalar görülebilmektedir. Dolayısıyla bu sınıflarda görevlendirilecek öğretmenlerin de daha deneyimli ve donanımlı kişilerden seçilmesi söz konusudur. Bu durum, okulun öğrencilerine sunduğu öğrenme yaşantılarında farklılıklar ve eşitsizlikler olması sonucunu getirir. Söz konusu grubun okul yönetimince gözetiliyor olması diğer öğrencilere, okulda ancak sosyo-ekonomik düzeylerine göre değer görebilecekleri mesajını iletmektedir.

Bu yolla, aynı okulda bulunan sınıf mevcutlarında eşitsizlikler oluşabilmektedir. Öğrencilere, kalabalık sınıflarda ancak diğerleriyle mücadele ederek kendilerine bir yer edinebilecekleri bilgisi de bu şekilde iletilir. Kız ve erkek öğrenci dağılımının dengesinin gözetilmediği durumlarla da karşılaşılabilir.

1.3.3.4. Zaman

Örtük program öğelerinden biri olarak zaman, okuldaki kullanım biçimiyle öğrencilere örtük mesajlar iletebilmektedir. Okulda zaman ayırmaya değer görülen etkinlik her ne ise önemli ve değerli olan odur. Söz gelimi, ortak sınav saatlerini müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar gibi yetenek derslerinin olduğu zaman dilimine yerleştiren bir yönetim, bu derslerin diğer derslere oranla daha önemsiz olduğu mesajını verir.

Zaman kullanımı ile ilgili olarak öğretmen, önemseydiği faaliyete ya da önemseydiği öğrenci grubuna daha çok zaman ayırarak değer verdiğini ve onayladığını gösterebilmektedir. Örneğin, beden eğitimi dersinde kız ve erkeklerden oluşan iki ayrı takımı çalıştıran öğretmenin, erkek futbol takımı için daha fazla zaman ayırması, zaman yönetiminde önceliği sürekli olarak özellikle bir gruba tanınması gibi uygulamalar benzeri şekilde eşitsizlik üretmektedir.

Yine zaman kullanımıyla bağlantılı olarak; sınıf ortamında erkek öğrencilerin öğretmenlerinden daha fazla ilgi gördükleri ve onlara daha fazla vakit ayrıldığını saptayan Myra ve David Sadker' in durumla ilgili ifadeleri oldukça önemlidir:

“Sınıfların ortak özelliği, genel bir eşitsizlik ortamı olmasıydı. Öğretmenin dikkatini çekmek için "sahip oldukların" ve "sahip olmadıkların" vardı. Öğrenciler

aynı sınıfta, aynı öğretmen ve aynı materyallerle aslında çok farklı eğitim ortamlarını deneyimliyorlardı” (Sadker ve Sadker, 1986: 513).

1.3.3.5. Ders Dışı Faaliyetler

Ders dışı faaliyetler, ders dışında yapılan kültürel ve sportif faaliyetler, kutlamalar ve törenlerden oluşmaktadır. Yüksel (2004), ülkemizde eğitsel kol/ kulüp faaliyetlerinin resmi programın bir parçası olarak değerlendirilmekte olduğundan ders dışı faaliyet olarak değerlendirilemeyeceğini belirtir.

Eğitsel kol/ kulüpler örtük program kapsamına girmese de bu kulüpler için yapılan öğrenci seçimlerinde, örtük program işleyişine bağlı olarak cinsiyetçi kalıp yargıların etkisi söz konusu olabilmektedir.

Okul koridorlarında ve sınıflarda yer alan köşe, pano vs düzenlemesinde, temizlik, kitaplık kolu gibi düzenleyiciliğin ön planda olduğu durumlarda özellikle kız öğrencilerin görevlendirilmesi gibi yaklaşımlar cinsiyete dayalı iş bölümünün okul içindeki görünümüne örnektir. Aynı şekilde güç ve bedensel aktivitelerle ilgili olarak-örneğin spor kulübü vs.- öğrenci seçimlerinde ya da okul spor sahası kullanımında özellikle erkeklere öncelik vermek gibi uygulamalar bu duruma örnektir.

1.3.4. Okul Ve Çevre Arasındaki Etkileşimler

Örtük program boyutlarından okul ve çevre arasındaki etkileşimler; toplumsal norm ve değerler, ideoloji ve ders kitapları bağlamında ele alınmaktadır.

1.3.4.1. Toplumsal Norm ve Değerler

Okulda gerçekleşen öğrenme yaşantılarının okulun yer aldığı çevreden soyutlanarak ele alınması sorunların tahlilini güçleştirmektedir. Okuldaki cinsiyetçi ortam elbette okulu da içine alan daha geniş bir kültürel yapının sonucudur. Öğrenci

içinde yaşadığı sosyo-kültürel ortamlarla olan etkileşimlerini okul iklimine taşır ve taşıdığı her şey okul atmosferiyle tepkimeye girer.

Aile ve okulun etkileşimleri okuldaki kültürel iklimin şekillenmesinde oldukça önemlidir (Tan, 2000). Toplumsal hayattaki cinsiyete ilişkin kalıpyargılar, okulun çevresini saran bir hata dönüşür. Öğretmen ve idarecilerin tutumlarında da en az okulu kuşatan hayatın içerdiği kadar cinsiyetçilik gözlemlenebilmektedir. Bu durum, eğitimcilerin de bu sistemde yetişmiş olduklarının bir göstergesidir.

“Çünkü öğretmenler ve yöneticiler aynı eğitim sisteminin içinde yetiştikleri için egemen toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretimindeki kritik rollerini görememektedirler” (Sayılan ve Özkazanç, 2012: 52)

1.3.4.2. İdeoloji

Apple (2012), eğitimin devlete ait bir aygıt olduğunu belirtmekte ve bu durumu, yerleşikliğinden dolayı neredeyse unutmaya eğiliminde olduğumuza da dikkat çekmektedir. Okullar, iktidar sahibi grupların kültürünü ve bilgisini meşrulaştırarak söz konusu imtiyazların kültür yoluyla devamlılığını sağlamaktadır. Resmi okul bilgisi külliyatı ve gizli müfredat ideolojik bağlılıklar içermektedir.

Böylelikle mevcut egemen gruba ait değerlerin, normların ve eğilimlerin yeniden üretimi sağlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini meşrulaştıran, yeniden üreten yaklaşımlar egemen ideolojiye bağlı olarak okul yoluyla yeniden üretilmekte, program ya da örtük program kanalıyla aktarılabilmektedir. Okulların işlevine daha dikkatli bakmak istenildiğinde, ekonomik ve kültürel arka planların doğru değerlendirilmesi bir zorunluluktur.

Apple, yine 1977’de kaleme aldığı *What Do Schools Teach?* isimli çalışmasında okullarda örtük program yoluyla önemli norm ve ideolojik ayrımların ve iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu değerlerin öğrencilere aktarıldığına, etnografik çalışmalar yoluyla işaret etmektedir.

“...gerçekten de okullar; sınıf, ırk, cinsiyetle farklılaştırılmış ve kendilerinin de farkında olduğu yapısal düzenlemelerin meşrulaştırılmasına yardımcı olan gizli bir müfredatın dağıtımı veya en azından oluşturulmasının koşullarını sağlama çabasında gibidir” (Apple, 2012: 103).

Her şeyin öğrenciye açıkça bir biçimde iletilemez olduğu, aksi takdirde öğrencilerin bu duruma gösterecekleri direnç (resistance) sebebiyle daha örtük yolların kullanıldığını Vallance (1993) da belirtmektedir (akt. Yüksel, 2005).

Egemen ideolojinin talep ettiği ve meşrulaştırdığı değerlerin bir kısmı açık bir şekilde resmi programda yer alır fakat söz konusu değerlerin bütünüyle yerleştirilmesinde örtük program etkin bir biçimde devreye girer. Örneğin okullarda, kapitalizmin ortaya çıkardığı toplumsal sınıf eşitsizliklerinin doğal ve kaçınılmaz bir durum olarak sunuluyor oluşunu pek çok yazar vurgulamıştır (Anyon, 1980; Althusser, 2000; Apple, 2012).

Böylece öğrencinin, okul dışındaki dünyanın ekonomik, endüstriyel, sosyo-kültürel işleyişindeki eşitsizliklere ilişkin itirazlarının önüne geçilecek, mevcut eşitsizliklerin içselleştirilmesi yoluyla meşrulaştırılması sağlanacaktır.

Toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargıların da doğal bir sonuç ve tartışılmaz bir gereklilik olduğuna yönelik bilgiler öğrencilere bu yolla aktarılabilmektedir. Öğrenciler içselleştirdikleri bu normlar aracılığıyla söz konusu eşitsizliğin değiştirilebilir bir durum/ bir problem olduğu gerçeğinden de uzaklaştırılmış olmaktadır.

“Araştırmalar, eğitimsel açıdan eşitliği desteklediklerini iddia etmelerine rağmen okullardaki normlar, değerler, beklenti ve uygulamaların, toplumsal cinsiyet tek tipleşmesini güçlendirdiğini ve gizli bir müfredat oluşturduğunu söylerler. Müfredatın cinsiyetçi doğası toplumdaki patriyarkal ilişkileri yeniden üretir” (Skelton, 1997: 183).

Okullardaki kültürel yaşamı sadece okuldaki öğretmen ve idarecilerin belirlediğini düşünmek durumu bütünüyle değerlendirmemize engel olur. Okulun yer aldığı kültürel çevrenin ve dönemin egemen kültürel değerlerinin bir arada ele alınması bir zorunluluktur. Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin merkezi eğitim politikalarının hedeflediği eşitliğin hayata geçirilmesinde, okul hatta sınıf bazında öğretmenlerin rolü önem kazanmaktadır.

Özellikle kız ve erkek öğrencilere yönelik hedefler belirlenirken öğretmenlerin cinsiyete dayalı farklı hedefler belirlemesi ve öğrenme ortamlarında erkek öğrencilerin ön planda tutulması gibi yaklaşımlar söz konusu olabilmektedir (Tan, 2000).

Okuldaki hayatı yapılandıran sosyo-kültürel arka plan içerisinde hâkim olan toplumsal cinsiyet eşitsizliği doğal olarak okul içi süreçlere de eşlik etmekte ve yeniden üretilmeye devam edilmektedir. Okulun içinde yer aldığı çevresel etmenler, kültürel arka plan, egemen kültürel yapılar, eğitimcinin eğilimleri, perspektifi ve pratikleri derken öğrenci bu çok bileşenli içerikle örülen örtük programla etkileşim halindedir.

1.3.4.3. Ders Kitapları

Cinsiyetçiliğin net bir biçimde gözlenebildiği durumlar ders kitapları ve eğitici materyaller aracılığıyla da karşımıza çıkabilmektedir. Özellikle kadını aile içindeki yeri ve işleviyle tanımlayan, erkeği de kamusal alanın egemeni olarak gösteren bu yaklaşım ders kitapları aracılığıyla sürdürülebilmektedir. Ders kitaplarının kimlik oluşum sürecindeki rolü reddedilemez.

“Ders kitapları toplumsal anlamların, kimliklerin ve öznelliklerin inşasında önemli bir rol oynar. Bu haliyle de ders kitapları ataerkil güç ilişkilerinin yeniden üretimine doğrudan ve dolaylı katkıda bulunabilir, ya da aksine eşitlikçi anlamların oluşmasını kolaylaştırabilir” (Sayılan, 2012: 47).

İnal (1998), ders kitaplarında cumhuriyetin kuruluşundan 80’li yıllara dek bilimsel, aydınlanmacı yaklaşımların etkisinin gözlemlenebildiğini belirtmiştir. Gümüsoğlu (2005) ise, egemen siyasi görüşlere göre farklı dönemlerde ders kitaplarının nasıl şekillendiğine ve iktidarın değerlerinin ders kitaplarında yer aldığına dikkat çekmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından değerlendirildiğinde ise söz konusu kitaplarda cinsiyetçi ayrımların ve bakış açısının yerleşikliği net biçimde görülmektedir. Örneğin kadının tasvir edilmesinin sadece ev içerisinde, ev işleri ve çocuk bakımıyla sınırlandırılması dikkat çekicidir. Kadına ait iş ve erkeğe ait iş tanımlamaları ilgili görsellerle pekiştirilmiştir.

Ders kitaplarındaki cinsiyetçi yaklaşımları ele alan çalışmalara bakıldığında, kadınların duygusal, naif, zayıf karakterli, başarısız, bağımlı, yardıma muhtaç; erkeklerin ise güçlü, aktif, azimli, başarılı olduğunu gösteren örneklerle sıklıkla rastlandığı görülmüştür (Helvacıoğlu, 1996; Bağlı ve Esen, 2003; Gümüsoğlu, 2005; Sayılan, 2012).

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ders içerikleri yoluyla üreten uygulamalara bir örnek ülkemizde 80’li yıllarda verilen “iş teknik” ve “ ev ekonomisi” dersleridir. Bu dersler seçime tabi olmadığı gibi öğrenci bu kez ders içerikleri aracılığıyla cinsiyetlendirilmiş bilgiyle karşı karşıya bırakılmıştır. Öğrencilerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri cinsiyet bazında ayırtıran bu uygulama, kız çocuklarına ilişkin gelecek projeksiyonunda onları sadece ev işleyişinden ve bebek bakımından sorumlu potansiyel anne olarak görmektedir. Yemek pişirme, bıkı, dikiş, çocuk bakımı, temizlik gibi konuların detaylı ve uygulamalı olarak anlatıldığı derslerde kız öğrencinin dersten geçebilmesi için söz konusu becerileri sergilemesi gerekir. Burada cinsiyetlendirilmiş becerilerin sergilenmesi, dersten geçebilmenin ön koşuludur.

1.3.5. Sınıf İklimi

1.3.5.1. Öğretmenlerin Görüş ve Beklentileri

Pek çok araştırma öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere farklı özellikler atfettiklerini göstermiştir. Ülkemizde ise özellikle Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi (ETCEP) ihtiyaç analizine bakıldığında; kız öğrencilere daha ziyade duygusal, duyarlı, uysal, evcil, çalışkan, alıngan, sorumluluk sahibi, başarılı, çekingen, kurallara uyan, edilgen, masum ve ağlamaya hazır gibi özelliklerin atfedilmekte olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilere ise, duygusal ve duyarlı davranmamak, yüksek özgüven, başına buyruk, atılgan, şiddete meyilli ve akademik başarısı, sorumsuzluk gibi özelliklerin atfedildiği görülmektedir (2016).

Dolayısıyla öğrencilere atfedilen bu özelliklerle bağlantılı olarak öğretmenlerin beklenti ve davranışlarının da farklılaşacağını söylemek mümkündür. Bu beklentiler öğrenci öğretmen ilişkisindeki ekseni belirleyebilmekte ve sınıf içindeki yaklaşımlarına yön verebilmektedir.

Öğretmenlerin, kız ve erkek öğrenciler için birbirinden farklı öğrenme hedefleri koymaya eğilimli oldukları farklı çalışmalarla ortaya konmuştur (Baç, 1997; Tan, 2000; Akhun vd.,2000 ; Sayılan, 2012).

Özellikle öğretmenin sınıf içi iletişimde kullandığı dil ve söylem biçimi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini devam ettirmeye ve yeniden üretmeye yönelik

olabilir. Öğretmenin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik farkındalığı, eşitliği sağlayıcı nitelikte bir dil ve üsluba sahip olması son derece önemlidir.

Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından beslenerek yeniden üretilmelerine neden olan sınıf ortamları için alan yazında “soğuk iklim” terimi kullanılmaktadır (ETCEP, 2016).

Younger ve Warrington, “Okul yaşamının belkemiği olan öğretmenlerin derslik etkinlikleri, dil, beklentiler ve davranışlar, değerler sistemi ve tutumlar aracılığıyla, çocukların toplumsal cinsiyet kodlarında anahtar bir role sahip” olduğunu belirtmektedir (akt. Esen, 2013).

Dolayısıyla öğretmenin, kız ve erkek öğrencilere hitabı, yaklaşımları, derse katılımı teşvik etme biçimi, kız ve erkek öğrencilere ayırdığı zaman, söz verme süreleri, görevlendirmeleri, olumlu /olumsuz pekiştireç kullanımları, sınıf içerisindeki iklimin niteliğini belirlemektedir.

1.3.5.2. Öğretmenlerin Ön yargıları

Araştırmalar öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargıları bir biçimde taşıdıklarını, ders içi faaliyetlerde ve öğrencilerle diyaloglarında bilinçli ya da bilinçsiz bu yargılara göre davranabildiklerini göstermiştir.

Myra ve David Sadker (1986), çalışmalarıyla eğitimcilerin taşıdıkları ön yargılar ve bu ön yargıların öğrenci gelişimine ket vurduğunu ortaya koymuştur. İlkokuldan yüksekokula uzanan bir yelpazede farklı eğitim derecelerinden, farklı etnik kimlikler ve cinsiyetten çok sayıda öğretmenle yapılan çalışmalarda; erkek öğretmenlerin kadın öğrencileriyle daha fazla etkileşim halinde olduğu ve bu örüntünün öğretmenin siyahi ya da beyaz, kadın ya da erkek olmasından bağımsız işlediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca erkek öğrencilerin öğretmenlerinden daha fazla ilgi gördüklerini; sınıfların ortak özelliğinin genel bir eşitsizlik ortamı olduğunu; öğrencilerin aynı sınıfta, aynı öğretmenden farklı eğitimler alabildiklerini de ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin öğrenciye geri bildirimlerinin çoğunlukla erkek öğrencilere yönelik olması, öğretmen tepkilerinin içinde teşekkür etme davranışının %10 ve eleştirinin %5 olması, erkek öğrencilerin kızlara oranla daha fazla teşekkür, düzeltme ve övgü aldıklarını saptamışlardır. Çalışmada; erkek

öğrencilere sınıfta konuşmak için daha fazla zaman ayırıldığı, kızların beklemeye yöneldiği; öğretmenlerin erkekleri daha girişken, kızları ise çekingen ve sınıfın kenarındaki izleyiciler olmaya yönlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin taşıdıkları bu tip ön yargılardan haberdar olmadıkları da saptanmıştır.

1.3.5.3. Sınıf Kuralları

Öğretmenin sınıfta koyduğu kurallara uyan öğrencilerin akademik düzeyleri düşük de olsa başarılı olarak değerlendirilebilmektedirler. Ballantine (1985), öğretmenin sınıfta tepki gösterdikleri durumların, öğrencinin akademik yetersizlikleriyle değil, daha çok sınıf içi kurallara aykırı davranışları nedeniyle olduğunu belirtmektedir (akt.Yüksel, 2004). Sınıf içinde kuralların uygulanmasında eşitlik sergilenmemesi öğrencinin farklı öğrenmeler edinmesine yol açar (Veznedaroğlu, 2007).

Dolayısıyla sınıf içi işleyişte kız ve erkek öğrencilere eşit söz hakkı tanımak, sorumluluk ve yetki vermeye yönelik tercihlerde eşitlik ilkesine uygun davranmak toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini oluşturmak için oldukça önemlidir. Öğretmen bu eşitlik bilincini sınıf içi kurallarda var edemezse öğrencinin bu bilince okul dışı süreçlerde erişebilme olasılığı oldukça düşecektir.

1.3.5.4. Öğretmen Davranışları

Öğretmenin sınıf içinde kullandığı dil, üslup ve davranışları; kendi kişilik özellikleri, değerleri ve düşüncelerinden kopuk ele alınamaz. Ayrıca öğretmen davranışları içinde bulunulan çevre ve okulun özelliklerinden de etkilenebilmektedir.

Anyon (1980), öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri ve öğretmenin davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş, farklı ekonomik düzeyden gelen öğrencilere olan öğretmen davranışlarında farklılıklar olduğunu saptamıştır.

Öğretmen özellikleri öğrencinin öğrenmesini etkileyen bütün değişkenleri doğrudan etkilemekte ve bu nedenle de özel bir önem taşımaktadır (Açıkgöz, 1999). Öğrencilerle iletişimde cinsiyetçi bir dil kullanmak, bu yönde pratikler sergilemek öğrencinin bu bakış açısını içselleştirmesine sebep olacaktır.

1.3.5.5. Öğrenci Özellikleri

Örtük program sadece okul ve öğretmen etkisiyle sınırlı değildir. Bazı durumlarda öğrenci etkisiyle de şekillenebilmektedir (Yüksel, 2004).

1.3.5.6. Sınav ve Öğrenci Başarısı

Resmi programda belirtilen ölçütlerin dışında kalan ve öğrenci başarısının ölçümü için kullanılan ölçütler örtük program dâhilinde değerlendirilir. Burada da öğretmenin kendi kriterleri devreye girmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

2.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Gordon (1984) örtük program araştırmalarının, kavramın doğası gereği daha çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması gerektirdiğini belirtmiştir (akt. Yüksel, 2004).

Creswell (2013), nitel araştırmanın üstü kapatılmış konuları anlayıp açığa çıkarma esasına dayandığını belirtir. “Bu keşif, bir grup veya evreni çalışma, kolaylıkla ölçülemeyen değişkenleri belirleme veya susturulmuş sesleri duyma ihtiyacından dolayı gereklidir” (Creswell, 2013: 48).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, nicel araştırmalarda kullanılan standartlaşmış veri toplama araçlarının sağlayamadığı gömülü bilgiyi bütüncül bir yaklaşımla ele almayı amaçlar. Nitel araştırma, bireyin bakış açısını derinlemesine ele alıp, diğer bileşenlerle bağını kurarak bir dizi anlamlandırma ve açıklama sistematigi üretmeyi hedefler.

“Nitel araştırmacılar bir araç kullanabilirler; ancak bu açık uçlu sorular kullanarak araştırmacı tarafından oluşturulur. Bu araştırmacılar, diğer araştırmacılar tarafından geliştirilen anket veya araçlara güvenme eğilimi göstermezler” (Creswell, 2013: 45). Ayrıca fenomenoloji deseninde yapılan çalışmalarda “görüşmeler temel veri kaynağıdır ama bu sadece bunlardan faydalanmak gerektiği anlamına gelmez... ek yorumlara olanak sağlayan soru boşlukları önemli kaynaklardır” (Sart, 2015: 75).

2.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, İzmir Konak ve Karabağlar ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine başvurulması için yazılı izin alınmıştır. 20.06. 2017 tarih ve 12018877-604.01.02-E.9505766 sayılı izin ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Belge EK 1’de sunulmuştur.

Araştırmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İzmir Konak ve Karabağlar ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan, 8 kadın ve 8 erkek sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler altı farklı okuldan araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

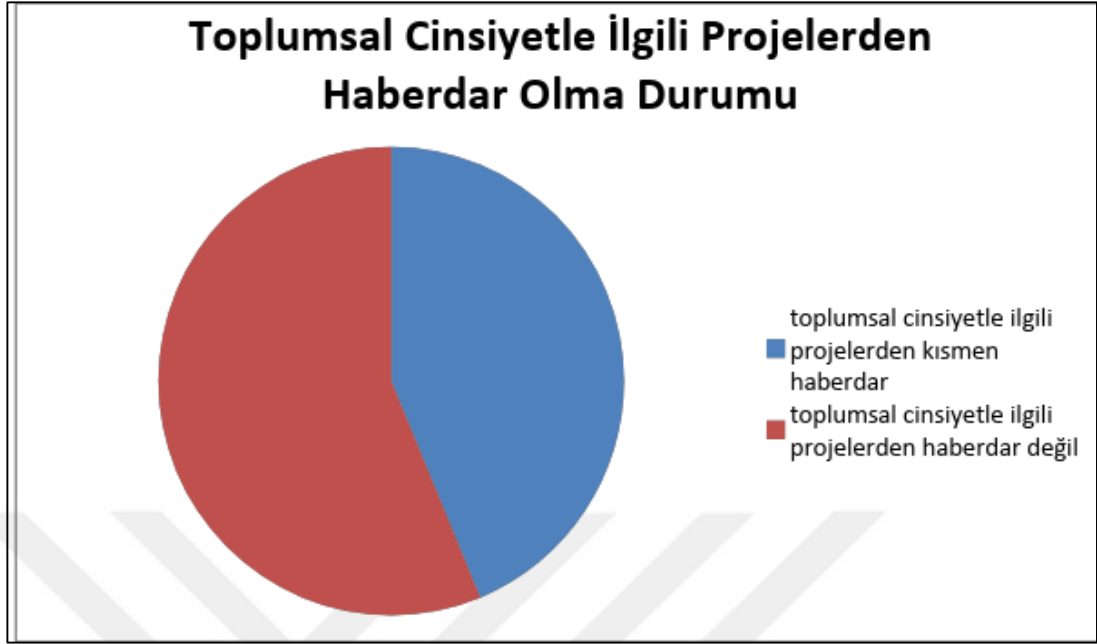
Araştırmaya katılan 16 öğretmenin hizmet yılları 7- 32 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığı; 32- 58 yaş olarak belirlenmiştir ve 11’inin medeni durumu evlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1: Toplumsal Cinsiyetle İlgili Eğitim Alma Durumu



Çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece 1’inin daha önce toplumsal cinsiyetle ilgili kısa bir seminer eğitimi aldığı, diğer 15 öğretmenin bu konuda herhangi bir eğitim almadığı saptanmıştır.

Şekil 2: Toplumsal Cinsiyetle İlgili Projelerden Haberdar Olma Durumu



Ayrıca öğretmenlerin toplumsal cinsiyet ile ilgili projelerden haberdarlığı değerlendirildiğinde, 7 öğretmen söz konusu projelerden kısmen haberdar olduğunu, 9 öğretmen ise projelerden haberdar olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin farkındalıklarına yönelik elde edilen bulgular, ETCEP (2016) toplumsal cinsiyete yönelik ihtiyaç analizi raporundaki verilerle de örtüşmektedir.

2.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada, araştırma verilerini elde etmek için görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya olgu bilim/fenomenoloji çalışmalarında daha derine inme imkânı ve esneklik sağlamaktadır. Araştırma soruları öncesi literatür çalışması yapılmış ve sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla 2 pilot görüşme yapılmış, bu görüşmelerin ışığında görüşme sorularının kolay anlaşılabilir olmasına özen gösterilmiştir.

Görüşmede kullanılan sorular:

-Örtük program hakkında neler söyleyebilirsiniz?

-Ders kitaplarında kişisel olarak katılmadığınız bir görsel, yorum ya da bilgi ile karşılaştığınızda nasıl bir yol izlersiniz

-“Başarılı/ Başarısız bir öğrenci” dediğimde zihninizde beliren görüntüyü anlatır mısınız?

-Öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini öğrencilerin cinsiyetini de dikkate alarak değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?

-Öğrencilerin sınıf içi oturma planını yaparken hangi kriterleri göz önünde bulundurursunuz?

-Öğrencilere ait çalışmaları/dosyaları tasniflerken nasıl bir yöntem kullanıyorsunuz

-Sınıfınızda cinsiyet temelli gruplaşmalar olduğunda ne yaparsınız?

-Olumlu ya da olumsuz pekiştireç kullanırken kız ya da erkek öğrencilere yaklaşımlarınızda farklılıklar olur mu, nasıl?

-Okul için kılık kıyafet seçerken nelere dikkat edersiniz?

-Sınıfta ağlayan bir kız öğrencinize neler söylersiniz?

-Sınıfta ağlayan bir erkek öğrencinize neler söylersiniz?

-Öğrencilerle ilgili sorunları velilerle görüşürken anne ya da babadan hangisi ile diyaloga girmeyi tercih edersiniz, neden?

-Sizce, öğretmenlerin sınıf içi davranış ve tutumları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bilincini nasıl etkiler?

Verilerin Toplanması:

Belirtilen sorular araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere yöneltilmiş, görüşmeler katılımcılardan onay alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 20-25 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşmeler kaydedilip deşifre edilmiş, toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Çözümlemeler için görüşü alınan öğretmenlere (öğretmen1) şeklinde kodlama yapılmıştır. İçerik analizi, verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, bulguların tanımlanıp yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır. Araştırma

sorularının ışığında, ilgili literatürden hareketle veri analizi için kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Araştırma sorularına göre veriler 2 ana tema altında kümelenmiştir.(*Öğretmenlerin örtük program bilgisi, Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla ilgili olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri ve örtük program ilişkisi*) İkinci aşamada belirlenen temalara göre elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Üçüncü aşamada ise temalara göre veriler tanımlanarak, destekleyen alıntılarla ilişkilendirilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular belirlenen 2 ana temaya göre ele alınmaktadır.

1. Öğretmenin örtük program bilgisi
2. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla ilgili olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri ve örtük program ilişkisi

3.1. ÖĞRETMENİN ÖRTÜK PROGRAM BİLGİSİ

Bu ana temaya yönelik veriler, örtük program kavram bilgisini saptamaya yönelik olarak, “tanımlayan”, “kısmen tanımlayan”, “tanımlayamayan” başlıklarında kategorize edilmiştir. Örtük program kavram bilgisine tam olarak sahip öğretmen sayısının 3, kavramı kısmen tanımlayan öğretmen sayısının 1, kavramı tanımlayamayan öğretmen sayısının ise, 12 olduğu belirlenmiştir.

Şekil 3: Örtük Program Kavram Bilgisi



Kavram bilgisi olan öğretmenler örtük programı şöyle tanımlamaktadır:

“ Örtük program bizim milli eğitim programı içinde aslında kazanım olarak verilmemiş ama çocukların süreç içinde öğrendikleri beceriler, genel olarak bilgi sahibi oldukları bir takım tutumlar olarak söyleyebilirim.” (öğretmen1)

“Duyduğum bir kavram örtük program. Yani normal müfredatta yasal olarak yazılı olmayan bir amaç kapsamında okullarda öğretilen bir dizi bilgi diyebiliriz.” (öğretmen 11)

“ Duydum, üniversite yıllarında. Benim de on yıldır uyguladığım bir program. Kazanımların dışında çocuklara belli davranışları eğitim ve öğretim yılı içerisinde vermeye çalışıyorum ben.” (öğretmen 2)

Kavramı bilmeyen öğretmenlerin büyük bir bölümü, kavramı daha önce hiç duymadıklarını belirtmişlerdir:

“Hayır, konuyla ilgili önceden bir bilgim yok.” (öğretmen 12)

“Duymadığım bir kavram.” (öğretmen16)

“Hayır, hiç duymadım, örtük program diye bir şey.” (öğretmen 5)

“Hiçbir fikrim yok, çünkü duymadım.” (öğretmen 6)

“Duymadım, bilmiyorum.” (öğretmen8)

“ İlk defa duydum. O yüzden hiçbir şey söyleyemem.” (öğretmen 10)

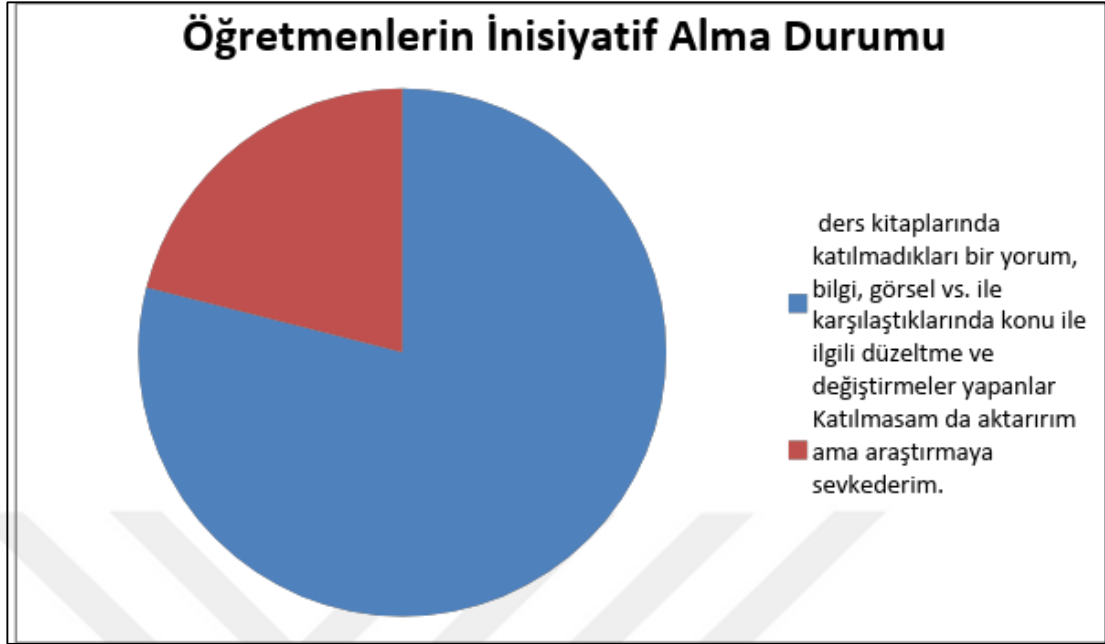
“Duymadım.” (öğretmen7)

“ Çok fazla bir bilgim yok.” (öğretmen 14)

“Örtük programdan haberdar değilim...” (öğretmen13)

Öğretmenin örtük program bilgisinin ele alındığı bu maddede, ayrıca öğretmenlerin *ders kitaplarında kişisel olarak katılmadıkları bir görsel, yorum ya da bilgi ile karşılaştıklarında izledikleri yola ilişkin saptamalar* da ele alınmıştır.

Şekil 4: Öğretmenlerin İnisiyatif Alma Durumu



Öğretmenlerin 12 tanesi ders kitabında katılmadıkları görsel, yorum ya da bilgiyle karşılaştıklarında doğrudan inisiyatif alıp konu ile ilgili düzeltme ve değiştirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir.

“İnisiyatif kullanıp genelde değişiklik yaparım hani konuya paralel olarak kendim örnek vermeye çalışırım.” (öğretmen 5)

“Öyle bir sorunla karşılaştığımda ya kendi materyalimi, görselimi kullanırım ya da internetten faydalanmaya çalışırım. Yani o türlü hallederim sorunu.” (öğretmen16)

“ Eğer tamamen eğitim ilkelerine karşı, pedagojik ilkelere karşıysa bir şekilde, ders içinde yaptığımız manevralar var. Onun üzerinde durmayarak, bir şekilde atlayarak ya da çocukları bir şekilde yönlendirerek görselin vermek istediği gerçek amacı saptırarak o özden uzaklaştırmaya çalışıyoruz.” (öğretmen 11)

“ Konuyla ilgili eğer hoşlanmadığım bir durum varsa ya da kitabın içeriği uygun görünmüyorsa onu çocuklara farklı dille ifade etmeye çalışırım.” (öğretmen9)

“ Pek çok... Resim hakkında hem kendi fikirlerimi söyleyip hem çocuklara resim ya da konu hakkında sizce bu konu nasıl olmalı, buna katılıyor musunuz gibi tartışmayı tercih ediyorum. Hani yok saymaktansa üzerinde konuşmayı tercih ediyorum.”(öğretmen 7)

“Hiç göstermeden geçerim.” (öğretmen10)

“Öğrencilerin fark etmemesi için oradaki görseli veya bilgiyi başka bir alana yönlendirmeye çalışırım.” (öğretmen13)

Diğer 4 öğretmen ise görüşlerine uymasa da söz konusu içeriği aktardıklarını ama konu ile ilgili farklı bakış açılarının olabileceğinden de bahsettiklerini belirtmişlerdir:

“Kitabımız böyle diyor ama bu, bu şekilde de olabilir. Bunu tartışmak yerine doğrusunu bu şekilde bulabiliriz diyerek çocuklara hem kendi düşüncemi hem oradakini açıklaım yani.” (öğretmen 14)

“Biraz daha üstün körü anlatırım ama mutlaka bilgilendiririm.” (öğretmen 8)

“Ha orada benim görüşüme uygun olmayan bir konu, bir bilgi olabilir, bunu aktarırım ama bu konu hakkında yine bir araştırma yapmalarını da söylerim.” (öğretmen 12)

“Yanlış olabiliyor kitaplarımızda, öyle bir şey varsa ondan da bahsederim ama resim doğru, yazı doğru, benim fikirlerime uymuyor olabilir ama anlatırım onu çocuklarıma. Çok yanlışsa onu düzelterek aktarıyorum.” (öğretmen 6)

Bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin büyük bir bölümünün katılmadığı bir bilgi, yorum, görselle karşılaştığında inisiyatif alıp kendi doğru bildikleri yönde hareket ettiklerini, diğer grup öğretmenlerin ise söz konusu aktarımı fikren katılmasalar bile olduğu gibi yapmakla beraber, öğrenciyi araştırmaya sevk edecek yaklaşımları da tercih ettiklerini göstermektedir.

Dolayısıyla her durumda da öğretmen kendi bakış açıları, düşünce ve değerlerine uygun tarzda olan içeriğe yönelmekte ya da öğrenciyi dolaylı yollarla alternatif olan bu bilgiye yönlendirebilmektedir. Öğretmenlerin bakış açıları, değerleri ve düşüncelerinin örtük programa katkısı büyüktür. Öğretmenlerin, konuları yeri geldiğinde inisiyatif kullanarak kendi bakış açıları ve değerlerini de katarak sunabilmektedirler.

Öğretmenin görüşü ve resmi programın çeliştiği durumlarda örtük program devreye girmektedir ayrıca örtük program resmi programdan daha etkilidir (Jackson, 1990; J.Posner, 1995; Yüksel, 2002a; Tezcan, 2003; Yüksel, 2005; Veznedaroğlu, 2007; Apple, 2012).

Bulgular, öğretmenlerin resmi programda belirtilen ya da belirtilmeyen mesajları farkında olarak ya da farkında olmadan örtük program aracılığıyla iletebildikleri görüşünü desteklemektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun örtük program kavramını daha önce duymamış olduğunu belirtmesi önemlidir. Eğitimcinin program türleri, kapsamı ve gücü hakkındaki bilgisi eğitsel süreçlerde oldukça belirleyicidir. Eğitimcinin örtük programın tanımı, işleyişi, oluşumu ve etkileri üzerine kafa yorması, istenmeyen bir örtük programla karşılaştığında da farkına varıp müdahale edebilmesinin eğitim sürecindeki önemi tartışılmaz.

Öğretmenin özellikle üzerinde durduğu konular, daha çok zaman ayırdığı başlıklar, geçiştirdiği ya da işlemeyen geçtiği konular öğrenci öğrenmelerini şekillendirmekte, örtük programın işlevi burada açığa çıkmaktadır (Yüksel, 2004; Veznedaroğlu, 2007).

Öğretmenin geçiştirdiği konular; öğrenci zihninde, önemsiz ve öğrenilmesinin gerekli olmadığı konular olarak işaretlenir. Öğretmenin özellikle üzerinde durduğu ve işlerken daha hevesli olduğu konular ise öğrenci açısından önemliler listesinde ilk sıraya yerleşir. Örneğin sınıfta demokratik değerler kazandırmaya yönelik uzun konuşmalar yapan ancak sınıf içi görevlendirmelerde (sınıf başkanı, öğrenci temsilcisi vs.) seçim yapmaktan kaçınan ve görevlendirmeleri kişisel kriterlerine göre yapan bir öğretmenin, demokratik değerleri kazandırmak konusundaki samimiyeti tartışılır. Eğitim sürecinde öğrenci, öğretmenin belirlediği bir yol haritasıyla ihtiyacı olacak olanı en kısa yoldan edinme yoluna gitmektedir. Dolayısıyla öğretmenin farkındalıkları ve bilinci bu noktada önem kazanmaktadır.

Örtük programla ilgili olarak aşağıda belirtilen özelliklerin, söz konusu araştırmanın bu maddesine ilişkin bulgularla ilişkisine bakıldığında;

Örtük programın,

- Yazılı olmadığı
- Her okul ve öğretmene göre farklılıklar gösterebileceği,
- Resmi programda belirtilmemiş olumlu ve olumsuz öğrenmelerin tümünü içerdiği,
- Bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde uygulanabildiği,
- Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde önemli bir etkisinin olduğu,
- Resmi programdan çok daha fazla etkili olabildiği söylenebilir (Jackson, 1990; Posner, 1995; Yüksel, 2002a; Tezcan, 2003; Yüksel, 2005; Veznedaroğlu, 2007; Apple, 2012).

Ayrıca öğrenciler, sınıf içerisinde doğru bir rol-modelle karşılaşmadıklarında istenmeyen davranışlar edinir ve bunları pekiştirirler. Öğretmen istenen davranışlar için güçlü bir model oluşturamadığında sınıf içinde de istenmedik davranışlar sergilenmeye devam edecektir (Ada, 2007). Dolayısıyla öğretmenin sınıf içindeki etkinliği, programa hâkimiyeti ve örtük programa yönelik takibi sınıf içi süreçlerin verimliliğini beraberinde getirecektir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık sahibi olan, aynı zamanda örtük programın etkisi ve gücü hakkında donanımı olan bir öğretmen; ders akışı esnasında toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bir farkındalıkla konuya eğilecek, sınıf içi uygulamalarını da bu eşitliği gözetecek şekilde düzenlediğinde eşitlik bilincinin yerleştirilmesine dair ciddi adımlar atılmış olacaktır.

3.2. ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ UYGULAMALARIYLA İLGİLİ OLARAK TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNE DAİR GÖRÜŞLERİ VE ÖRTÜK PROGRAM İLİŞKİSİ

2.temaya karşılık gelen veriler şu alt başlıklarda ele alınmıştır:

- a) Öğretmenin başarılı öğrenci tanımı
- b) Öğretmenin başarısız öğrenci tanımı
- c) Cinsiyet bağlamında akademik ve sosyal beceriler açısından öğrencilere bakış
- d) Öğretmenin sınıf içi oturma planına etki eden faktörler
- e) Öğretmenin, öğrencilere ait dosya, bilgi vs. tasnifinde kullandığı yöntemler

- f) Öğretmenin sınıfta cinsiyet temelli gruplaşmalar olduğunda izlediği yöntemler
- g) Öğretmenlerin olumlu/olumsuz pekiştireç kullanımındaki yaklaşımları
- h) Öğretmenin okul için kılık kıyafet seçimlerine yön veren kriterler
- ı) Öğretmenin sınıfta ağlayan bir kız öğrenciye yaklaşımı
- i) Öğretmenin sınıfta ağlayan bir erkek öğrenciye yaklaşımı
- j) Öğretmenin velilerle diyalogta anne- baba tercihi
- k) Öğretmenin, sınıf içi davranış ve tutumlarının öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bilincini nasıl etkilediğine yönelik görüşleri

3.2.1. Öğretmenin Başarılı Öğrenci Tanımı

2. temanın ilk alt başlığında öğretmen görüşlerinin “*başarılı öğrenci*” tanımlarındaki ortaklaşmalar üzerinden hareketle görüşlerin aşağıdaki maddelerde dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

- Karakter, davranış, ahlaki değerler açısından olumlu öğrenci
- Aktif, soru soran, derse ilgili, tertipli düzenli öğrenci
- Kendini ifade eden, kendiyle barışık, özgün öğrenci
- Kendi içinde ilerleme kaydedebilen öğrenci
- Akademik açıdan başarılı öğrenci
- Başarılı/ başarısız öğrenci yoktur.

Maddelere bakıldığında tanımlamaların tümünün “davranış” ortak paydasında ortaklaştığı görülmektedir.

Şekil 5: Öğretmenlerin Başarılı Öğrenci Tanımlamalarındaki Dağılım



Öğretmenlerden, *başarılı öğrenci*yle ilgili zihinlerinde belirenlere ilişkin olarak;

“**Karakteri ve davranışı doğru olan öğrenci**” ifadesini kullanan 7 öğretmen görüşünden bazıları şöyledir:

“Öncelikle davranış, sınıf içi davranış, aile içindeki davranış, okul bahçesindeki davranış, mahalledeki davranış...” (öğretmen 12)

“Sorumluluklarını bilen yerine getiren. Yani akademik anlamda dersleri 100 olmuş değil.” (öğretmen15)

“Bir, karakter olarak varoluş sergileyebiliyor mu, toplumu ileri götürebilecek seviyede olumlu yetilere sahip mi, benim için başarı odur.” (öğretmen 4)

“ Bence ders başarısından önce çocuğun insani özelliklerinin yüksek olması, ona insani özellikleri yükleyebilmek daha büyük başarı.” (öğretmen 10)

“Valla başarılı öğrenci, önce ben davranış, yani...” (öğretmen16)

“Sadece akademik başarısı değil, sosyal ilişkileriyle, davranışlarıyla, diğer alanlarda da kendisini gösterebilen...” (öğretmen 9)

“Başarılı dediğimde ders olarak iyi, davranış olarak düzgün, böylesi bir çocuk...”(öğretmen14)

Başarılı öğrenci tanımlamasında öncelikle “**aktif, soru soran, derse ilgili, tertipli düzenli öğrenci**” ifadelerini kullanan 2 öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Kitaplarından, defterlerinden, derse aktif katılan, tertipli düzenli öğrenci...” (öğretmen 6)

“Yani sınıfta derslere katılan, söz alan, ödevlerini yapan, sistemli çalışan, araştırma yapan, sınıfta bana soru soran...” (öğretmen8)

“**Kendini ifade eden, kendiyle barışık, farklı bakabilen, özgün öğrenci**” ifadesini kullanan 4 öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Yani olaylara farklı bir yelpaze açabilen, bu onaylasa da eleştirse de başka bir perspektiften bakan çocuk başarılı çocuktur.” (öğretmen7)

“Yani kendine ait, kendine has düşünceleri olan, özgün düşünebilen ve bir şekilde bunları uygun biçimde ifade edebilen çocuk başarılı çocuktur” (öğretmen11)

“Başarı dediğimde kendini rahat ifade eden, bir öğrenci, hani sorununu ya da konular hakkındaki fikrini rahatlıkla ifade edebilen öğrenci geliyor aklıma.”(öğretmen5)

“Kendini eğer olduğu şekliyle kabul edebiliyorsa, kendi elindekilerle, kendi bünyesindeki özelliklerle barışıkса bence o çocuk başarılıdır hayatta.”(öğretmen 1)

“**Kendi içinde ilerleme kaydedebilen öğrenci**” ifadesini kullanan tek öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Başarılı öğrenci dediğimde notları işte çok yüksek olan değil, kendi içerisinde değerlendirilmiş, bir yerden bir yere gelebilmiş öğrenci benim için başarılıdır.” (öğretmen3)

Başarılı/ başarısız ayrımı belirtmeyen 2 öğretmenin görüşleri ise:

“Bence başarılı ya da başarısız öğrenci olmaz. Öğretmenin ulaşamadığı çocuklar vardır.”(öğretmen2)

“Hiç fark etmez ama başarı soyut bir kavram. Hangi alanda başarılı, akademik anlamda mı, görsel anlamda mı, soyut zekası mı gelişkin, edebi yönü mü?”(öğretmen13)

Öğretmenlerin başarılı/başarısız öğrenci tanımları okuldaki/ sınıftaki örtük programa dair önemli detaylar sunar. Okulun, öğretmenin beklentilerine uygun davranışlar sergilediklerinde öğrenciler başarılı, tersini sergilediklerinde de başarısız olarak değerlendirilmektedirler (Jackson, 1990; Tezcan, 2003; Yüksel, 2004; Veznedaroğlu, 2007; Cincioğlu, 2011).

Bu yazılı olmayan ölçütler; öğretmenin değerleri, beklentileriyle paralellik göstermektedir. Resmi programda yer almayan kimi kriterler öğretmenin başarı değerlendirmesinde yer alabilir, akademik başarının değerlendirilmesinde öğretmenin kendine özgü ideolojik, toplumsal, kişisel beklentileri belirleyici olabilmektedir.

Örneğin öğretmenin söylemlerine itaat etme, saygı gösterme, otoritesine karşı çıkmama, söylediklerini doğru kabul etme gibi davranışlar örtük program kapsamındadır (Jackson, 1990) ve bir başarı kriteri olarak kullanılmaktadırlar. Resmi olarak programda yer almayan beklentiler örtük programın tanımlanmasında önemlidir.

Yüksel (2004), okullarda uygulanması için geliştirilen resmi programın, gerçekte okullarda tümüyle aynen uygulanmadığının bilindiğini belirtmektedir.

Öğretmenin yetiştirmeyi hedeflediği öğrenci; öğretmenin kendi hayat görüşü, değerleri, inançları, farkındalıklarına yakın olan öğrencidir. Bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin akademik başarıyı salt başarı ölçütü olarak görmemeleri oldukça önemlidir. Başarı tanımlamalarında özellikle davranışla ilgili tanımlamalar yapıldığı, akademik başarıdan önce davranışa ilişkin kavramlarda birleşildiği görülmektedir:

- Karakter, davranış, ahlaki değerler açısından olumlu öğrenci
- Aktif, soru soran, derse ilgili, tertipli düzenli öğrenci
- Kendini ifade eden, kendiyle barışık, özgün öğrenci
- Kendi içinde ilerleme kaydedebilen öğrenci

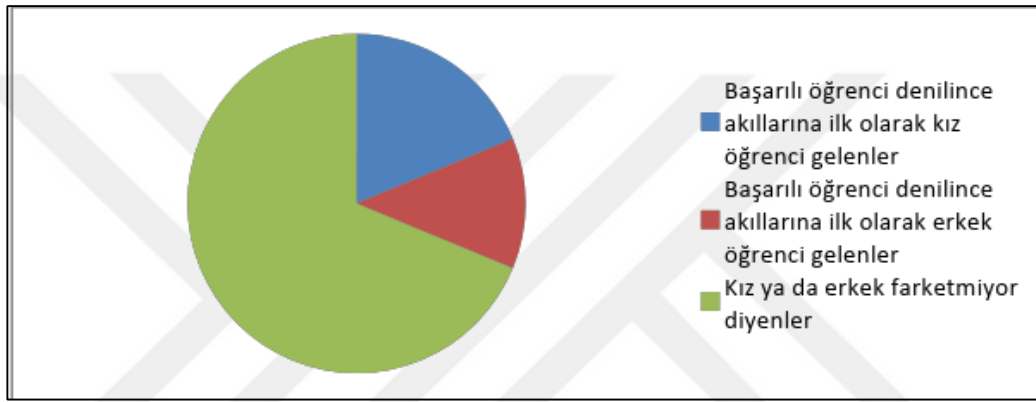
biçimindeki tanımlamalar, öğretmenin pek tabii kendi değerlerine göre de oluşturabileceği tanımlamalardır.

Özellikle de öğretmenlerin, beklentilerinin öğrenciler tarafından fark edilip buna yönelik davranışlar geliştirmelerinden yola çıkarak, öğrencilerin istenmeyen

davranışlar geliştirmelerine neden olabilecek beklentiler geliştirilmemelidir (Veznedaroğlu, 2007).

Dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğini bir problem olarak görmeyip normalleştiren bir öğretmenin bu anlamdaki yaklaşımları ve beklentileri öğrencileri tarafından algılanıp istenmeyen davranışlar geliştirmelerine sebep olabilecektir. Tersi durumda ise  ğrenci, ondan toplumsal cinsiyete ilişkin eşitlikçi tavırlar sergilemesini bekleyen öğretmenine yine beklentileri doğrultusunda davranacaktır.

şekil 6: Başarılı  ğrenci Denilince  ğretmenlerin Zihninde Beliren  ğrencinin Cinsiyeti



Ayrıca *başarılı  ğrenci* dediğimizde öğretmenlerin zihninde beliren görüntüyle ilgili olarak da;

- 3 Öğretmen akıllarına ilk gelen öğrencinin bir kız  ğrenci olduğunu,
- 2 Öğretmen akıllarına ilk gelen öğrencinin bir erkek  ğrenci olduğunu,
- 11 Öğretmen ise cinsiyetinin fark etmediğini belirtmiştir.

Bulgulara bakıldığında “*başarılı  ğrenci*” dediğimizde öğretmenlerin zihninde beliren görüntüyle ilgili olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencinin cinsiyetinin fark etmediğini belirtmesi önemlidir. Bu durum söz konusu öğretmenlerin başarılı öğrenciye ilişkin olarak kız ya da erkek, herhangi bir cinsiyeti ön planda görmediklerini ve bu anlamda zihinlerinde bir belirlenim olmadığını göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalığı olan bir öğretmenin, eşitlik bilincini bir hedef ve başarı kriteri olarak görmesi; sınıf içi uygulamaları ve

beklentilerinde buna özellikle dikkat etmesi son derece önem kazanmaktadır. Tersî yaklaşımlar ise bu yönde hedeflenenlerin uzağına düşmek anlamına gelecektir.

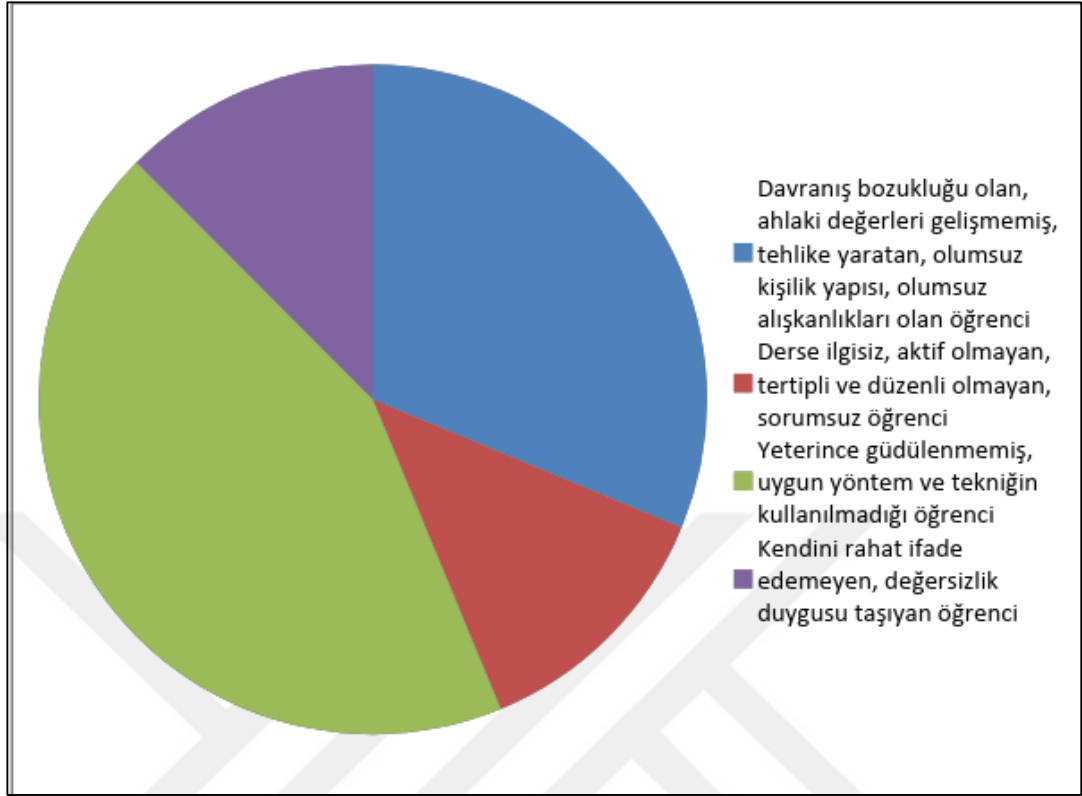
3.2.2. Öğretmenin Başarısız Öğrenci Tanımı

2. temanın ikinci alt başlığında; “başarısız öğrenci” tanımlarındaki ortaklaşmalar üzerinden hareketle görüşlerin, aşağıdaki maddelerde dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

- Davranış bozukluğu olan, ahlaki değerleri gelişmemiş, tehlike yaratan, olumsuz kişilik yapısı, olumsuz alışkanlıkları olan öğrenci
- Derse ilgisiz, aktif olmayan, tertipli ve düzenli olmayan, sorumsuz öğrenci
- Yeterince güdülenmemiş, uygun yöntem ve tekniğin kullanılmadığı öğrenci
- Kendini rahat ifade edemeyen, değersizlik duygusu taşıyan öğrenci

Bir önceki maddede ele alınan başarılı öğrenci tanımlamalarında olduğu gibi başarısız öğrenci tanımlarının da ortak paydasında davranışa ilişkin değerlendirmelerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin akademik başarı ya da başarısızlığı salt başarı ölçütü olarak görmemeleri oldukça önemlidir. Başarı ve başarısızlık tanımlamalarında özellikle davranışla ilgili tanımlamaların yapıldığı, akademik başarıdan önce davranışa ilişkin kavramlarda ortaklaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin başarılı/başarısız öğrenci tanımlamaları okuldaki/sınıftaki örtük programa dair önemli detaylar sunmaktadır.

Şekil 7: Öğretmelerin Başarısız Öğrenci Tanımlarındaki Dağılım



Öğretmen ifadelerindeki ortaklaşmalardan hareketle oluşturulan tüm maddelerin davranışla bağlantılı tanımlar içerdiği görülmektedir.

“Davranış bozukluğu olan, ahlaki değerleri gelişmemiş, tehlike yaratan, olumsuz kişilik yapısı, olumsuz alışkanlıkları olan öğrenci” ifadesini kullanan 5 öğretmenin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Başarısız öğrenci denildiğinde, tipik davranış bozuklukları geliyor.” (öğretmen14)

“O da yine ahlaki değerleri, bakış açıları global seviyede değil, mahalle düzeyinde olan, tehlike arz eden, olumsuz, geriye çeken kişilik yapısı benim için başarısızdır.” (öğretmen 4)

“Akademik anlamda başarı ama yanında olumsuz alışkanlıklar varsa işte farklı yönlerde eğilim varsa orada sıkıntı yaşanabilir.” (öğretmen 12)

Başarısız öğrenci yoktur, yeterince güdülenmemiş, uygun yöntem ve tekniğin kullanılmadığı öğrenci vardır, ifadesinde ortaklaşan 7 öğretmenin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Şimdi o ölçülere göre haylaz olarak yorumlanan bir çocuk belki de bazı konularda çok başarılı olabilir.” (öğretmen 11)

“...Hani gözümün önünde başarısız gibi görünse de başka bir yönü var güzel gelen bana.” (öğretmen 8)

“Başarısız öğrenci yoktur. Her öğrencinin yapabileceği bir bölüm vardır yani kavrayabileceği... Yani o öğrencinin yapabileceklerini ön plana çıkarırsın, onu da kazanmanın yolunu bulursun.” (öğretmen 16)

“Bence başarılı ya da başarısız öğrenci olmaz. Öğretmenin ulaşamadığı çocuklar vardır. Ulaşmak önemli çünkü... Çocuğun dünyasına girebiliyor muyuz?” (öğretmen 2)

Kendini rahat ifade edemeyen, değersizlik duygusu taşıyan öğrenci ifadesinde ortaklaşan 2 öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Başarısız insan da bence bir türlü memnun olmayan insandır. İç dünyasında hep bir değersizlik duygusu...” (öğretmen 1)

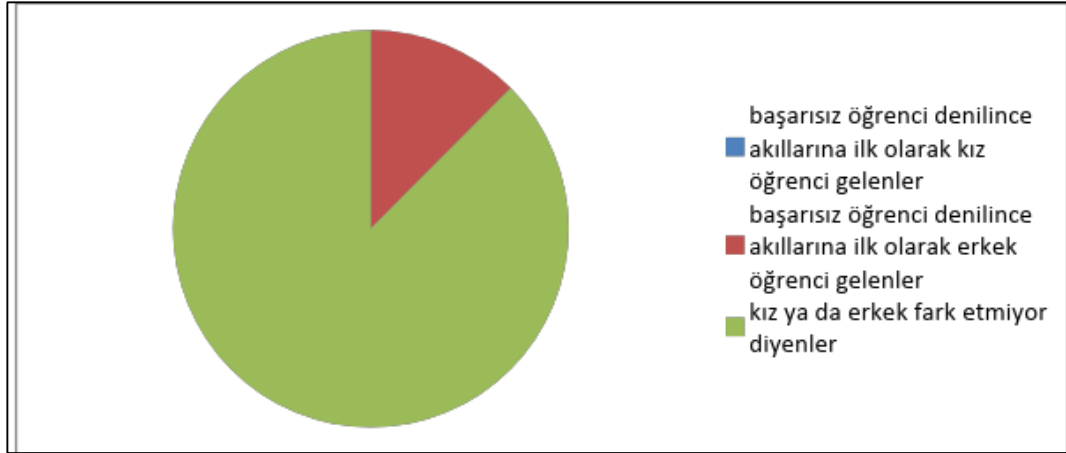
“...Fikrini rahatlıkla ifade edebilen öğrenci geliyor aklıma. Başarısız da tam tersi...” (öğretmen 5)

Derse ilgisiz, aktif olmayan, tertipli ve düzenli olmayan, sorumsuz öğrenci ifadesinde ortaklaşan 2 öğretmenin görüşleri ise şöyledir:

“Başarısız öğrencide, yani düzenli olabiliyorlar ama ilgisiz oluyorlar. Aktif bir öğrenci olmuyorlar. Aklıma o geliyor.” (öğretmen 6)

“Başarısız dediğimde sorumsuz öğrenci...” (öğretmen 15)

Şekil 8: Başarısız Öğrenci Denilince Öğretmenin Zihninde Beliren Öğrencinin Cinsiyeti



Başarısız öğrenci dediğimizde öğretmenlerin zihninde beliren görüntüyle ilgili olarak da;

2 öğretmen akıllarına ilk gelen öğrencinin bir erkek öğrenci olduğunu,
14 öğretmen ise cinsiyetinin fark etmediğini belirtmiştir.

3.2.3 Cinsiyet Bağlamında Akademik Ve Sosyal Beceriler Açısından Öğrencilere Bakış

2. temanın 3. alt başlığında, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin öğrencilerin cinsiyetini de dikkate alarak değerlendirilmesine yönelik görüşler ele alınmıştır. Bu başlık kız ve erkek öğrenciler olmak üzere iki maddede incelenmiştir. Öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Kız öğrencilere ilişkin görüşler:

- Daha sakin, uysal ve ağırbaşlı, söz dinleyen, daha itaatkâr yapıdalar.
- Daha disiplinliler, derli toplu ve çalışkanlar.
- Müzik, dans gibi etkinliklerde ön plandalar.
- Problemleri daha fazla uzatma eğilimindeler.
- Sosyal beceriler ve sözel beceriler açısından kız öğrenciler daha gelişkin.
- Ahlaki açıdan erkeklerden daha başarılılar.
- Daha gayretli, istekli, mücadeleçiler.
- Okul dışındaki aktivitelere erkeklere oranla daha az katılıyorlar.

Maddeleri oluşturan bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Kız çocukları daha itaatkârdır ya...” (öğretmen8)

(öğretmen8), kız çocuklarının daha itaatkâr olduğunu belirtmektedir. Bu söylemden yola çıkarak öğretmenin aslında toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının etkisinde olduğu görülebilir.

“Yani düzen konusunda kızlar biraz daha ön plandalar, sözel anlamda kızları daha başarılı buluyorum yani kendilerini yazınsal anlamda, literatür olarak ifade etmelerinde evet daha başarılılar.” (öğretmen5)

“İlkokulda kız öğrenciler daha derli toplu daha başarılı diyebilirim. Daha çabuk öğreniyorlar. Öğrendiklerini daha çabuk hayatlarında kullanabiliyorlar.” (öğretmen 12)

(öğretmen5) ve (öğretmen12), kız öğrencilerin daha derli toplu, düzenli olduğunu belirtiyor. Bu bulgu kız öğrencilere atfedilen özelliklerle ilgili olarak (ETCEP, 2016) (Baç, 1997) verileri ile uyumludur.

“ Kızlardan okul dışı aktivitelere katılan yok. Ama erkeklerden çok var giden. Aile tarafından destekleniyorlar. Kız öğrenciler için bu kadar yatırım yapıldığını düşünmüyorum.” (öğretmen 3)

(öğretmen3), kız öğrencilerinin okul dışı aktivitelere erkekler kadar katılamadığını belirtiyor. Kızlar okul dışı zamanlarını erkeklerden farklı olarak aile kontrolünde ve daha çok evde geçirmekteler. Apple, kızların boş zamanlarının ebeveynleri tarafından sıkı biçimde denetlendiğini vurgular (2012). Mike Brake ise, kızların “evde başlayan ev içi emek konusunda çıraklık” yaptıklarını belirtmektedir (akt.Apple, 2012: 153). Bu çıraklık hali çok erken yaşlardan itibaren başlamaktadır.

“ Kızlar ise daha çok müzik dans gibi etkinliklerde ön plandalar. Bu da onlara verilen rolle de alakalı. Kız çocuğu daha oynar, şarkı söyler.” (öğretmen9)

(öğretmen9), oyun oynama ve şarkı söyleme özelliğini daha ziyade kız çocuklarına uygun görüyor. Bunun, onlara toplumca biçilen rolle ilgili olduğunu belirtmesi önemlidir.

“Ama kız çocuklarında boyamada, makas tutmada, yaptığım herhangi bir faaliyette, ya da dışarıda geziye gittiğimiz zaman sosyal olarak iletişim kurmada daha bir girişken olduklarını gözlemledim.” (öğretmen 6)

“Bakarsanız problem çözme anlamında kadınlar bence uzatıyorlar meseleleri, erkekler daha kısa sürede çözümlüyorlar diyebilirim. Bu da bence tamamen duygusal süreçlerimizin karmaşıklığıyla ilgili aslında...”

(öğretmen 1)

(öğretmen1), problem çözme konusunda erkekleri daha başarılı buluyor. Bu durumu ise kadınların duygusal süreçlerinin karmaşık oluşuyla açıklıyor. Öğretmenin bu ön kabulü içinde yaşadığı toplumsal kabullerle bağlantılıdır. Bu noktada yine erkeği mantık, kadını ise duyguyla özdeş olarak kodlayan toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının etkisi görülmektedir. Bu kalıpyargılar öğretmenin sınıf içinde kullandığı örtük programı da belirlemektedir.

Erkek öğrencilere ilişkin görüşler:

- Sportif başarılarda daha ön plandalar.
- Fiziksel açıdan daha güçlüler.
- Problem çözme anlamında daha hızlılar.
- Daha disiplinsiz, savruk ve ilgisizler.
- Daha agresif bir yapıya sahipler.
- Erkeklerle okul dışı etkinlikler(etüt, kurs vs.) için daha fazla yatırım yapılıyor.
- El becerileri konusunda daha gerideler.
- Sosyal beceriler konusunda kızlara oranla daha zayıflar.
- Erkek çocuğa aile, o zeki, her halükarda yapar gözüyle bakıyor.
- Erkek çocuk toplumun nimetlerinden yararlandığı için kendini zorlamıyor.

Maddeleri oluşturan bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Annelerin herhalde erkek çocuklarını azıcık daha hoş görmeleri, azıcık daha disiplin edememeleri belki yaradılışlarından dolayı erkeklerin azıcık daha anne babaya kız çocuklarına göre daha az itaat ediyor olmaları...”

(öğretmen8)

(öğretmen8), erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha az itaatkâr oluşunu yaradılışlarına bağlıyor. Bu kalıpyargı, öğretmenin sınıf içinde kullanacağı örtük programın içeriğine mutlaka etki edecektir.

“Ne yapsam ben zaten erkeğim yani, öyle başarı filan göstermem ya da iyi bir kişilik yapısı sergilemem gerekiyor gibi kaygıları yok.” (öğretmen 4)

“Erkeklerde bir rahatlık var ailenin vermiş olduğu, sen erkeksin.” (öğretmen 4)

(öğretmen4), erkek öğrencilerin taşıdıkları özgüvene ve kaygı taşımıyor oluşlarına vurgu yapıyor. Bu bulgu erkek öğrenciye atfedilen özellikler açısından literatürle uyumludur (Sadker ve Sadker, 2004; Baç, 1997; ETCEP, 2016; Esen, 2013).

“Okul dışındaki aktivitelere erkeklerden giden çok... Aile tarafından destekleniyorlar.” (öğretmen3)

(öğretmen3)’e göre, erkekler okul dışı zamanlarını kızlardan farklı olarak dışarıda geçirmekteler. Kızlar, ev içi emek sürecine erken yaşta dahil edilirken, erkekler dış dünyayı keşfetme, kendilerini sınama ve güven geliştirmek gibi imkanlara erken yaşta sahip olabilmektedir. Öğretmenin bu konuda erkekler için aile desteğinin olduğunu vurgulaması önemlidir. Söz konusu öğretmenin bu farkındalığı, sınıf içi süreçlerde kullanacağı toplumsal cinsiyete ilişkin örtük programa mutlaka etki edecektir. Bu eşitsizliği gidermeye yönelik yaklaşımlar ve çözümler geliştirebilir.

“Meseleleri erkekler daha çabuk çözümlüyorlar diyebilirim.” (öğretmen 1)

“Erkek çocuğun önüne hep yemek gelir, erkek çocuğun yatağı düzeltilir. Hiçbir görev verilmez bizim toplumumuzda erkek çocuğa. Bu yüzden erkek çocuklarının çok beceriksiz olduklarını görüyorum ben birçoğunda. Sınıfta yaptığımız makas tutmayı bile çocuk beceremiyor.” (öğretmen6)

“Sportif başarılarda erkekler ön plana çıkıyor... Erkek çocuğuna şarkı söyle dediğinizde biraz utanır, sıkılır.” (öğretmen 9)

“Erkek öğrenciler biraz daha agresif bir yapıya sahipler genel olarak, bir genelleme yaptığın zaman kızlara oranla...” (öğretmen11)

Bulgular değerlendirildiğinde; (ETCEP, 2016) toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik geliştirdiği ihtiyaç analizinde belirlenen kız ve erkek öğrencilere atfedilen özellikler ve öğretmen beklentileriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Kız öğrencilere duygusal, sabırlı, uysal, evcil, çalışkan, alıngan, kırılgan, sorumluluk sahibi, başarılı, çekingen, kurallara uyan, edilgen, masum ve ağlamaya hazır gibi özelliklerin; erkek öğrencilere ise başına buyruk, atılgan, şiddete meyilli, atılganlık, sorumsuzluk, agresiflik, yüksek özgüven, hareketlilik, daha hızlı çözüm geliştirmek, duygusal ve

duyarlı davranmamak, disiplinsizlik gibi özelliklerin atfedildiği görülmektedir. Bu bulgulara paralel olarak Ba; çalışmasında, öğretmenler tarafından kız ve erkek öğrencilere uygun görülen mesleklerin, kız ve erkek öğrencilere atfedilen sıfat ve özelliklerin, kız ve erkek öğrencilere uygun görülen akademik çalışma alanları ile kız ve erkek öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarının nedenleri olarak tanımlanan faktörler arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma bulguları öğretmenlerin kız erkek öğrencilere yönelik beklenti, algı ve tutumlarının geleneksel cinsiyet ayrımcılığının özelliklerini taşıdığını da ortaya koymuştur (Ba, 1997).

3.2.4. Öğretmenin Sınıf İçi Oturma Planına Etki Eden Faktörler

Bu başlık altında öğretmenlerin sınıf oturma planını yaparken dikkate aldığı durumlar değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı sınıfta karma oturma düzeni kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin tercihlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“ ünkü aynı cinsten kişilerde konuşma oranı çok yüksek oluyor, dikkatleri çok çabuk dağılıyor. Daha çok kızlı erkekli oturtuyorum.” (öğretmen5)

“ Ben özellikle kızla erkeğı yan yana oturtuyorum, hani cinsiyet açısından sorarsanız özellikle o şekilde oturtuyorum çünkü birbirlerini tanımalarını istiyorum.” (öğretmen3)

“Sınıf oturma planı yaparken, genelde kız erkek yan yana oturtmaya dikkat ediyorum. Çünkü kızlar biraz daha derse karşı uyumlu. Erkeklerin karşı cins diye bir kavram ortaya koymamaları için genellikle ağırlıklı olarak kız ve erkek çocukları yan yana oturtmaya çalışırım.” (öğretmen13)

“Karma sistem. Hatta özellikle biraz daha haylaz olan tiplerin yanına daha sakın çocukları oturatarak onları biraz domine etmeye çalışırım.” (öğretmen10)

Bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenler, karma oturma düzenini tercih etmekte ve bunu sınıf içi disiplini sağlamanın bir yolu olarak da görmektedirler. Kız öğrencilerin daha itaatkâr, derleyip toparlayıcı, yardımcı ve düzenleyici olduğunu

düşünen bir öğretmen yeri geldiğinde kız öğrenciyi sınıf içi dengeleri oluşturmak için bu anlamda görevlendirebilmektedir.

Bazı durumlarda; derse karşı daha ilgili olan, sessiz ve derleyip toparlayıcı olarak görülen kız öğrencilerden, yanlarına oturdukları yaramaz ya da disiplinsiz olan erkek öğrencileri derleyip toparlamaları, onlara yardımcı olmaları beklenebilmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin, karma oturma sistemini tercih etme sebebi olarak, öğrencilerin hemcinsleriyle derste konuşmasının önüne bu şekilde geçilebildiğini düşünmeleri de oldukça önemlidir.

Şekil 9: Oturma Planına Etki Eden Kriterlerin Dağılımı



Ayrıca sınıf içi oturma planı yaparken;

- 7 öğretmen, görme, işitme sorununu,
- 1 öğretmen, akademik başarıyı,
- 3 öğretmen, boy sırasını
- 3 öğretmen, yaramaz-uslu dağılımını
- 2 öğretmen de grup dinamiğini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler sınıf oturma planıyla ilgili yaşadıkları sorunlarla ilişkin olarak da görüş bildirmişler ve bu görüşler 3 maddede dağılım göstermiştir.

- İtirazları dikkate almadığını belirtenler,

- Oturma planıyla ilgili itirazla karşılaştıklarında bunu dikkate alıp iknaya yönelenler,
- Bu konuda itirazla hiç karşılaşmadığını belirtenler.

Birinci ve ikinci maddede görüş bildiren 12 öğretmenin, “sınıf benimdir, son kararı ben veririm.” noktasında görüş birliğinde oldukları belirlenmiştir. Her iki maddeye ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“ Çocuk şikâyet ediyor, erkeklerde çok oluyor, küçük sınıflarda kızlarla oturmak istemiyorlar. Kızların böyle bir problemi olmuyor açıkçası. Yani 3 erkekle 1 kız oturabiliyor. Çok ciddi bir sorun değil ama erkekler 3 kızla oturmak istemiyorlar. Büyük ihtimalle bu kız ve erkek kimliğiyle ilgili bir şey. Tabii şöyle bir şey var: biz buna olumlu yanıt vermiyoruz, yani bu istekleri yerine getirmiyoruz.” (öğretmen11)

“Bundan on yıl önce vardı. Bir bayan geldi. Erkeklerle oturtuyorsun benim kızımı, alır mısın? Dedim ki: Bu benim yasal sınıf ortamım, hiç kimse karışamaz. Senin çocuğun ileride otobüse de binecek, erkek yanından geçecek, ona da mı geçme diyeceksin?”(öğretmen 2)

“İkna etmeye çalışırım veliyi konuşarak, tabii ki halletmeye çalışırım ama ciddiye de almam çok fazla onun isteklerini.” (öğretmen3)

“Onun dışında tutup da veli istedi diye sınıfımın disiplininde kendi insiyatifimin dışında bir şey uygulamıyorum.”(öğretmen5)

“Benim sınıfımdaki işime kimse karışamaz, kimse oturduğu yere de karışamaz, müdahale de edemezler, imkân vermem yani.” (öğretmen8)

“Bu sınıfın patronu benim. O imajı veriyorum yani sınıf içine karışamazsınız.” (öğretmen 6)

(öğretmen6) kendisini sınıfın patronu olarak gördüğünü belirtmektedir. Bu bulgu örtük program literatürüyle uyumludur (Bowles ve Gintis, 1976; Jackson, 1990; Marshall, 2005).

Sadece 4 öğretmen bu konuda itirazla hiç karşılaşmadığını belirtmiştir. Oturma planıyla ilgili sorunla hiç karşılaşmadığını belirten öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, ilk iki gruptaki öğretmen görüşleriyle örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenler; sınıf içindeki karar mekanizmasının öğretmen olduğu ve dışarıdan

gelen herhangi bir itiraz ya da direncin çok da etkili olamayacağı görüşünde birleşmektedirler.

“Veliden bu konuda hiç talep gelmez. Benim çocuğum onun yanına oturmasın falan diye bir şey gelmez... Sınıfıma karışamaz.”(öğretmen4)

“ Bu tarz bir talep şimdiye kadar gelmedi... Ama böyle bir talep olduysa da belki cesaret edemediler.”(öğretmen13)

3.2.5.Öğretmenin, Öğrencilere Ait Dosya, Bilgi vs. Tasnifinde Kullandığı Yöntemler

Öğretmenlerin öğrenciye ait dosya bilgi vs. tasnifinde kullandığı yöntemler ve kısa yollara ilişkin verilerin ele alındığı bu maddede öğretmenlere öğrenci ait belge ve dosyaları tutarken pratiklik açısından özel bir renklendirme sistemi ya da başka bir yöntem kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin 6 tanesi, öğrenci dosyalarını öğrenci numarasına göre sıraladıklarını, diğer 10 öğretmen ise özel hiçbir tasnif sistemi kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, öğrenci bilgilerinin artık e-okul sisteminde var olduğu ve güncellendiğini, dolayısıyla bu tür bir dosyalama kullanmaya gerek kalmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Karma bir şekilde, öğrencilerin bilgileri zaten e-okulda oluyor artık. Yani öyle ayrı bir dosya tutmuyoruz artık.” (öğretmen16)

“Pembe mavi mi... Yok, hiçbir zaman olmadı, tek renk tercih ederim yani...” (öğretmen7)

“Gördüğüm oldu, şu an görmedim, geçmişte gördüm ama. Renk kategorize ettiklerini gördüm.” (öğretmen4)

“Yapmıyorum hayır, kızlara pembe, erkeklere mavi gibi bir uygulamam yok.” (öğretmen3)

“Renklendirme kullanmıyorum, numarası üzerinden öğrenciye ulaşıyorum.” (öğretmen15)

“Ayrı bir dosyalama sistemim yok... Numara sırasına göre, renklendirme sistemi yok.”(öğretmen13)

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilere ilişkin bilgileri tasnif ederken özel bir renklendirme vs. yöntemi kullanmadıklarını, e okul sistemi üzerinden bilgi tasniflerinin yapıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları “kız öğrenci için pembe/ erkek öğrenci için mavi dosya gibi uygulamaları geçmiş yıllarda gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

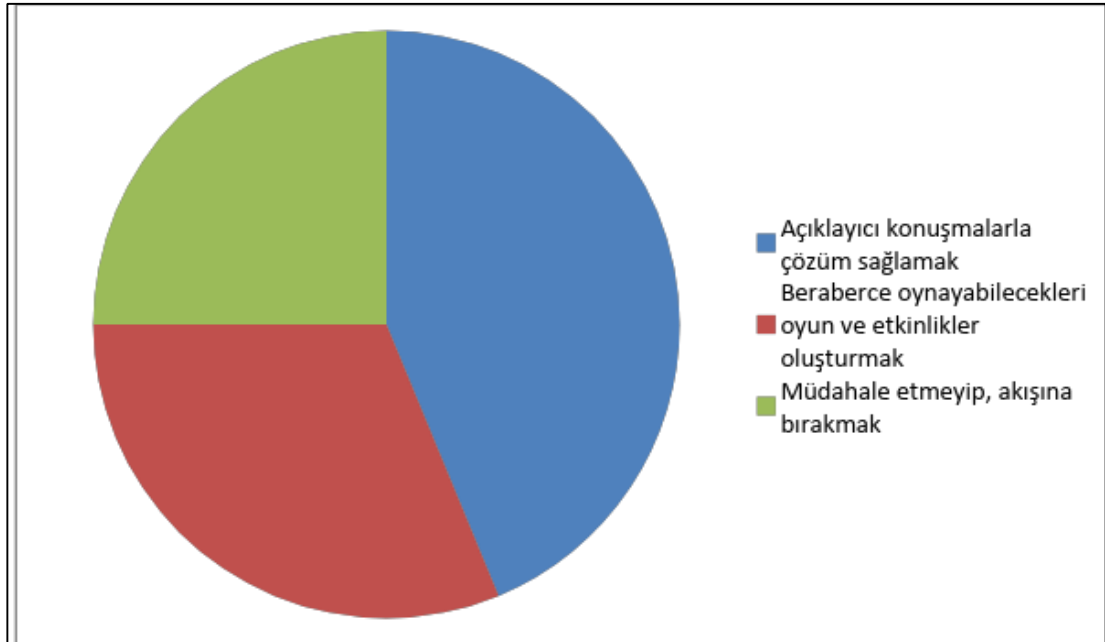
3.2.6. Öğretmenin Sınıfta Cinsiyet Temelli Gruplaşmalar Olduğunda İzlediği Yöntemler

Öğretmenlerin sınıfta cinsiyet temelli gruplaşmalar olduğunda izledikleri yol ve çözüm yöntemlerine ilişkin verilerin değerlendirildiği bu alt başlıkta öğretmen görüşlerinin başlıca 3 maddede toplandığı görülmüştür.

Cinsiyet temelli gruplaşmalar olduğunda öğretmenler;

- Açıklayıcı konuşmalarla çözüm sağlamak,
- Beraberce oynayabilecekleri oyun ve etkinlikler oluşturmak,
- Müdahale etmeyip, akışına bırakmak, ekseninde yanıtlar vermişlerdir.

Şekil 10: Sınıfta Cinsiyet Temelli Gruplaşmalar Olduğunda Öğretmenlerin Yaklaşımları



Cinsiyet temelli gruplaşmalar olduğunda, **açıklayıcı konuşmalarla çözüm sağlama** yoluna giden 7 öğretmenin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Ben, birinci sınıftan beri sınıfta kız-erkek eşitliğine vurgu yapıyorum. Özellikle kız çocuklarının erkeklerden biraz daha geriden hayata başladıklarını her zaman söylüyorum.” (öğretmen3)

“ Ben genellikle bizim sınıfımızın bir aile olduğunu, gruplaşmanın doğru olmadığını işte kız erkek ayrımının olmadığını, hepimizin kardeş olduğunu mümkün olduğu kadar bu tür duyguları vermeye çalışıyorum onlara. Daha kolay oluyor o zaman.” (öğretmen16)

“Kızların oynayacağı oyunlar ya da erkeklerin oynayacağı oyunlar farklılık gösterdiği zaman bu fark olabilir ama beraber oynayabileceğiniz oyunlarda beraber hareket etmeye çalışın.” (öğretmen 9)

“Öyle durumlarda empati kurmalarını istiyorum. Hani kendinizi onun yerine koyun, neler hissederdiniz? Öyle çözüm bulmaya çalışıyorum ama geçici oluyor çok.” (öğretmen5)

“Çocukların kendi cinsiyetlerindeki bireyleri diğer cinsiyettekilere kıyasla daha olumlu olarak algıladıkları, dış grup ayrımcılığı yaptıkları ve kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha fazla cinsiyet yanlılığı ve ayrımı yaptıkları bulunmuştur” (Yee ve Brown, 1994; akt. Dökmen, 2010: 126).

Bulgulara bakıldığında; sınıf içinde cinsiyet temelli gruplaşmalar olduğunda öğretmenlerin konu ile ilgili açıklamalar yaparak, öğrencileri empati kurmaya yönlendirerek dışlanma/ gruplaşma sorununun önüne geçmeye çalıştıkları görülmektedir.

Cinsiyet temelli gruplaşmalar olduğunda, **beraberce oynayabilecekleri oyun ve etkinlikler oluşturma** yoluna giden 5 öğretmenin görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

“Gerekirse yanına gidiyorum erkeklerin. Bakayım ne oynuyorsunuz diyorum oyuna bakıp çok ilginç diyorum, ben de giriyorum oyuna. O yüzden ben hep spor ayakkabıyla geliyorum okula, onlarla koşabilmek için. Sonra birlikte giriyoruz, bu oyun çok eğlenceliymiş diyorum, bence diğer kızları da davet etmeliyiz diyorum. Oyunların cinsiyetini kırmak için bu anlamda birazcık kaynaştırıyorum.”(öğretmen1)

“Ben oyunlarımnda hiçbir zaman kızlar ayrı oynasın erkekler ayrı oynasın yapmıyorum. İp atlama... İp atlamayı birinci sınıfta öğrendiler, erkekler de ip atladi.”(öğretmen6)

“*Oyunların cinsiyetini kırmak*” ifadesini kullanan (öğretmen1)’in toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik gelişkin bir farkındalığa sahip olduğu ve bu farkındalığı problem çözme biçimlerine adapte edebildiği görülmektedir. Dolayısıyla (öğretmen1)’in bu farkındalığının, sınıfta kullanacağı toplumsal cinsiyete ilişkin örtük programa etkisi önemlidir.

“ İlk önce jimnastik yaparım, bütün hareketleri beraber yaparız. Oyunları beraber oynarız. Ondan sonra biraz vakit kalırsa kızlara belki kendi başlarına oynayabilecekleri bir oyun, erkeklere kendi başlarına oynayabilecekleri bir oyun oynatıyorum ama onun dışında çok ayırmıyorum onları birbirinden.” (öğretmen10)

“Orada gruplaşma oluyor ama birlikte yaptığımız etkinliklerde de oluyor... İşte yükseklikler koyuyoruz, dubalar koyuyoruz filan. Orada da işte, erkekler kızlara yenildiğinde, kızlar geçtiğinde biraz sıkıntı oluyor; işte kızdırmalar filan. Erkeklik gururu denilen bir şey var ya...” (öğretmen 12)

(öğretmen12)’nin erkek öğrencilerin kızlara yenildiğinde sıkıntı yarattıklarını ve bunun sebebini erkeklik gururu ifadesiyle açıklaması önemlidir. Öğretmenin görüş ve kabulleri sınıf içindeki örtük programı mutlaka etkileyecektir.

“Kızlar erkekler karma oynuyorlar ama çok uzun sürmüyor. Geçici oluyor. Evciliklerde daha çok oynayabiliyorlar. Ama erkekler daha çok hani aksiyonu çok seviyorlar daha böyle futbol ya da daha bir koşturma olduğunda bir adım önde oluyorlar kızlardan, bu defa kızlar çok yarışmıyor o noktada erkeklerle, o zaman bakıyorsunuz on dakika, on beş dakika tekrar kızlar kızlarla, erkekler, erkeklerle devam ediyor.” (öğretmen5)

“Geçen yıl da birleri okutmuştum ben, kızlar biraz daha naif ve kibar olduğundan oyunlara biraz daha az hâkim, erkeklere göre...” (öğretmen 2)

(öğretmen2) ve (öğretmen5)’ in görüşlerine bakıldığında; her iki öğretmenin kız öğrencilerle ilgili olarak “naif, kibar, evcilik oynamaya daha uygun, fiziksel açıdan erkeklerle çok fazla yarışamadıkları, erkeklere göre oyunlara daha az hâkim oldukları” görüşünde olduğu söylenebilir.

Cinsiyet temelli gruplaşmalar olduğunda, **müdahale etmeyip, akışına bırakma** yoluna giden 4 öğretmenin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Cinsiyet ayrımı anlamında bir ayrışma belirgin olarak 1, 2, 3. sınıflarda olmuyor ama 4.sınıftan itibaren artık çocuklarda yani kızlarda ayrı bir oyun tarzı, erkeklerde ayrı bir oyun tarzı geliyor. Bu da hayatın doğal akışı...”
(öğretmen13)

“Erkekler aktif oyunlar oynarken kızlar oturmayı, sohbet etmeyi istiyorlar. Azıcık daha şey kaynatıyorlar bence onlar o arada, sınıfta olan biten, birbirleriyle ilgili. Kadınların yaradılışında vardır ya...” (öğretmen8)

(öğretmen8)’in erkek öğrencilerin daha aktif oyunlar oynarken kız öğrencilerin *sohbete, kaynatmaya* daha istekli olduklarını belirtmesi ve bunu *kadınların yaradılışına* bağliyor olması oldukça önemlidir. Buradan hareketle öğretmenin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının etkisinde olduğu söylenebilir. Öğretmenin söz konusu yaklaşımı, sınıf içinde kullanacağı örtük programa mutlaka etki edecektir.

“Benim bir kız öğrencim vardı, diyelim bayrak direğine çıkılacak, işte bayrağın makarasında filan yanlışlık olmuş, kaymış filan. O kız öğrencim çıkardı ve o kız öğrencim sürekli pantolon giyerdi ama kız... Saçları uzun.”
(öğretmen15)

(öğretmen 15)’in görüşünden hareketle öğretmenin, pantolon giyme davranışını daha ziyade erkek öğrenciye, uzun saçlı olmayı da kız öğrenciye has bir gösterge olarak gördüğü ve toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının etkisinde olduğu söylenebilir.

“Kızlar kendi aralarında oyun kurmak isterlerse çok itiraz etmiyorum hani, çünkü beden eğitimi dersinde erkekler biraz haşın oynuyor, azıcık daha sert oynuyor. Kızların canını acıtabiliyor oyun oynarken. Ya da güç olarak zayıf olunca kızlar, narin olunca onlar kadar aktif olamayabiliyorlar. O zaman azıcık daha narin oyunlarıyla ilgili oyun kurmalarına müsaade ediyorum.”
(öğretmen8)

“Mümkün mertebede oyunun özelliğine göre kızlar evcilik oynuyor, severler. Erkekler hemen ellerinde futbol topuyla genelde oyunun özelliklerine göre bütün öğrencileri katmak isterim.”(öğretmen 15)

Ayrıca (öğretmen 8) ve (öğretmen 15)'in görüşlerine bakıldığında; kızların güç bakımından zayıf olduğu, daha “narin” oyunları tercih ettikleri, evcilik oyununu sevdikleri, erkeklerinse daha haşın olduğu, futbolu tercih ettikleri, “oylanan oyunun özelliklerine uygun olmak” gibi ifadeleri kullandıkları görülmektedir. Bu noktada oyunlar, öğretmenin gözlemlerinde olduğu kadar zihninde de cinsiyete göre ayrılmaktadır.

Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına dayanan inanç ve tutumlar, sadece nefret ve düşmanlık içeren ifadeler yoluyla gerçekleşmez. Nefret ve düşmanlık ifade eden söz ve pratikler gibi dolaysız biçimlerin yanı sıra koruyucu ve kollayıcı görünümle de açığa çıkabilmektedir. Örneğin “kadınların erkekler kadar akıllı olmadığını iddia etmek cinsiyetçi bir ön yargı ise, kadınların narin ve korunması gerektiğini düşünmek de cinsiyetçiliğin bir başka tezahürüdür” (Sayılan, 2012: 45). Dolayısıyla farkında olmadan ve iyi niyetle sürdürülen bu yaklaşımlar konusunda, eğitimcide farkındalık oluşturulması oldukça önemlidir.

3.2.7. Öğretmenlerin Olumlu/Olumsuz Pekiştireç Kullanımındaki Yaklaşımları

Bu alt başlıkta öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları olumlu/olumsuz pekiştireçlere yönelik görüşlerinin 3 maddede toplandığı görülmüştür.

Şekil 11: Olumlu/Olumsuz Pekiştireç Kullanımındaki Dağılım



Olumlu/olumsuz pekiştireç kullanırken kız ve erkek öğrencilere yaklaşımlarında;

- Herhangi bir farklılığın olmadığını düşünen 11 öğretmen,
- Kız öğrencilere daha toleranslı davrandığını düşünen 2 öğretmen,
- Bazı farklılıkların olduğunu düşünen 3 öğretmen olduğu görülmüştür.

Herhangi bir farklılığın olmadığını düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“ Hayır, ben yapmıyorum... Hani çocuğa bu şekilde; erkek adam ağlamaz, sen ne biçim erkeksin, adam gibi davran, cümleleri kullanıyorlar. Yani yapmamaya çalışıyorum bu tip şeyler.” (öğretmen3)

“...güzel kızım, aslan oğlum, bunları da ben çok problemlili buluyorum. Çünkü aslında çocuklara çok farklı bir mesaj veriyoruz. Güzel olmak zorunda değil çocuk sonuç olarak, akıllı olmak zorunda da değil benim yargıma göre...” (öğretmen1)

(öğretmen 3) ve (öğretmen1)’in görüşlerinde bakıldığında; toplumsal cinsiyet kalıpyargıları konusunda farkındalıkları olduğu ve dolayısıyla sınıf ortamına bu farkındalığı yansıttıkları söylenebilir.

“Ya sadece şu şekilde olabiliyor. Erkeklerle gel bakalım yakışıklı ya da kızlar için benim güzel kızım... Söylemde bu olabilir ama onun dışında uygulamada herhangi bir ayırım yok.” (öğretmen 14)

“ Güzel kızım derim... Erkekler için, onlara güzel demem, yakışıklı oğlum diye severim belki...” (öğretmen6)

(öğretmen14) ve (öğretmen6)’nın yerleşik, kalıplaşmış övgü sözcüklerini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

“Hayır, kıza da erkeğe de veya en cabbar çocukla en çekingen çocuğa aynı...” (öğretmen7)

“Kız-erkek ayırım yaparsan öğrenciler bunun farkına varıyorlar. Yani kız öğrenciye farklı, erkek öğrenciye farklı davrandığında çocuklar, erkekler rahatlıkla kızlara böyle böyle davranıyorsunuz diyebiliyorlar.” (öğretmen16)

(öğretmen16), kız erkek ayrımı yapıldığında öğrencinin hemen bunun farkına vardığını düşünüyor. Eşit olmayan durumların sınıf ortamında öğrenciler tarafından fark edilip itiraz edildiğini belirtiyor. Sınıf içinde kuralların uygulanmasında eşitlik sergilenmemesi öğrencinin farklı öğrenmeler edinmesine yol açmaktadır. (Veznedaroğlu, 2007).

Kız öğrencilere daha toleranslı davrandığını düşünen 2 öğretmenin görüşleri ise şöyledir:

“Kızlara karşı ben biraz daha duyarlıyım, mesela erkek çocuğuna karşı her türlü lafı söyleyebiliyorum, yerine göre. Onda da tabii gururlarını incitmeden...”

“...Erkekler eninde sonunda bir yolunu bulur, geçimini sürdürür, ekmeğini çıkarırlar ama özellikle kızlarımız okumak zorunda diyorum.”

“Bir de kızlara ben şunu söylüyorum: Örnek, öğretmen olursa diyorum, dışarıda işi gücü olmayan herhangi bir meslek yeteneğine sahip olamayan insanlar seni istemez. Ya biz öğretmeni mi isteyeceğiz?

“Ama ev hanımı olursan dünyanın en güzel kızı da olsan e çalışsan birisi, makam mevki birisi tabiri caizse gelip seni istemez.” Bu da ileride bilmiyorum ben kendi düşüncemi söylüyorum, sosyal olumsuzluklara sebep olur. Bunun için o yönde biraz kız tarafıyım.” (öğretmen15)

(öğretmen15)'in, kız öğrencilere toleransının sebeplerine bakıldığında kendi içinde toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının etkisinde olduğu görülmektedir. Öğretmen, kız öğrencilerin eğer bir mesleğe sahip olurlarsa daha özellikli ve meslek sahibi olan erkekler tarafından eşliğe tercih edilebilecek ve seçilecek olmalarını kızlar için bir çözüm yolu olarak görmektedir. Bu noktada toplumsal cinsiyet kalıp yargıları yeniden üretilmektedir. Öğretmenin, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının yeniden üretimindeki rolünün farkında olmadığı söylenebilir. Ayrıca kız öğrenciye sadece “güzel” olma halinin bir erkek tarafından seçilmesine yetmeyeceğini vurgularken de toplumsal cinsiyet kalıp yargıları aslında farkında olmadan yeniden üretmektedir; gelecek yaşamında meslek sahibi bir erkek tarafından seçilip onaylanmayı, kız öğrenci için ulaşılabilir bir hedef olarak sunmaktadır.

“Kızlara biraz daha pozitif ayrımcılık tanırım. Çünkü toplumsal hayat içerisinde ezilecekler, aile içerisinde ezilecekler, evlilik hayatında ezilecekler.” (öğretmen13)

(öğretmen13), kız öğrencilere pozitif ayrımcılık tanıdığını belirtiyor. Öğretmenin, kız öğrencilerin toplumsal hayat içerisinde ezileceklerine dair bir ön kabulü olduğu görülmektedir.

Bazı farklılıkların olduğunu düşünen 3 öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Tabii bir erkek çocuğuna canım cicim deme şeyiniz yok. Bir kız çocuğuna ifade ettiğiniz gibi konuşmuyorsunuz ama sevgi dilini kullanırken ister istemez bir mesafe de koymanız gerekiyor.” (öğretmen 9)

“ Kıskançlık biraz daha fazla kızlarda... Onu gözlemledim ben on yıl içinde. Yani bir kıza de ki; yanındaki kız daha başarılı, ertesi gün daha şey geliyor mesela. Erkeğin çok umurunda değil o tarz şeyler. ...Doğada mı var böyle şeyler, bilmiyorum.” (öğretmen2)

(öğretmen2)'nin, kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu farklılığın doğalarıyla bağlantılı olabileceğini sorguluyor olması önemlidir. Kızlar arasındaki kıskançlık ise yine sınıf içindeki örtük planın bir etkisidir. Çünkü öğrenci sınıf ortamında rekabet etmeyi de öğrenir. “Dersliklerde öğrencilere, kalabalık içinde bir nokta olmanın getirdiği geri çekilme ve kendini yadsıma, sürekli olarak başkalarını değerlendirme ve rekabet etme, güçlüler ile güçsüzler arasında temel olarak ayırım yapma

(dolayısıyla, öğretmeni çocuğun patronu olarak görme) gibi değerler aşılanır” (Marshall, 2005).

“Ödül için bazen değişebiliyor. Mesela kızlara toka olabiliyor. Erkeğe toka alamayacağıma göre yani daha bir işte ne olabiliyor erkeğe... Kalemıraş olabiliyor ya da küçük arabalardan olabiliyor ya da kitap olabiliyor. Hani kitabı genelleyebiliyorum. Hani mesela kızların daha ayrıcalıklı aksesuarları oluyor.” (öğretmen 5)

Bulgulara bakıldığında; (öğretmen5)’in ödül seçimlerinde kızlar için öncelikli olarak toka ya da aksesuarları tercih edişı, erkek öğrenciler içinse okul araç gereçleri, araba, kitap gibi nesnelere yönelişı önemlidir. Kız öğrenciye; daha ziyade fiziksel görünüşünü düzenlemeye, süslemeye yönelik, erkek öğrenciye ise ilgi alanı ve akademik yönüne hitap eden ödüllendirmeler yapıldığı görülmektedir. Ödüller yoluyla da toplumsal cinsiyet kalıpyargıları onaylanıp farkında olmadan pekiştirilebilmektedir.

3.2.8. Öğretmenin Okul İçin Kılık Kıyafet Seçimlerine Yön Veren Kriterler

Öğretmenlerin okula gelirken kılık kıyafet seçimlerinde dikkate aldıkları kriterlerin ele alındığı bu alt başlıkta görüşlerin başlıca 3 maddede dağılım gösterdiği görülmektedir.

Öğretmen görüşleri;

- Temiz, düzgün, ütülü olmasına dikkat ederim,
- Rahatlığa dikkat ederim,
- Hiçbir şeye dikkat etmem, ekseninde dağılım göstermektedir.

Şekil 12: Öğretmenin Okul İçin Kılık Kıyafet Seçimlerine Yöne Veren Kriterler



Temiz, düzgün, ütülü olmasına dikkat ederim, başlığında değerlendirilen 9 öğretmenin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Nelere dikkat ediyorum. Toplum içinde sürekli göz önündesiniz. Yani, temiz ve düzenli.”(öğretmen 9)

“Valla iyi giyinmeye dikkat ediyorum çünkü çocuklar müthiş örnek alıyorlar seni.”(öğretmen10)

“Bana hep söyledikleri; öğretmenim bir gün kötü gelmedin, yani bir gün makyajsız gelmedin, bir gün işte kötü bir kıyafet, ütüsüz bir şey görmedik üstünde derler.” (öğretmen4)

“Daha öncelikle dikkat ettiğim şey temiz olmak. İkincisi daha canlı şeyler giyiyorum ki onların dikkatini çekeyim.” (öğretmen 8)

“Ya en azından kötü giyinmemeye çalışıp, gözlerine şey olmasın diye. Sürekli beni görüyorlar 6 saat boyunca. ”(öğretmen2)

Rahatlığa dikkat ederim, başlığında değerlendirilen 6 öğretmenin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Daha çok rahat edeceğim, spor kıyafet, tercihim budur yani...” (öğretmen14)

“Ben çok fazla rahatım herhalde bu konuda, canım ne istiyorsa öyle geliyorum.” (öğretmen3)

“Rahatlığına, kullanımına, sabahları geç kaldıysam elimin altında olmasına göre çıkıyorum.”

“Okulun kıyafet kurallarına uygun biçimde ama daha rahat hareket edebileceğimiz kıyafetler...” (öğretmen11)

Hiçbir şeye dikkat etmem, başlığında değerlendirilen tek öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Hiçbir şeye dikkat etmem. Einstein’ın 20 tane kıyafeti varmış, hepsi aynı renkmiş, neden aynı renk giyiyorsunuz diye sormuşlar. Boş işlerle uğraşacak zamanım yok demiş.” (öğretmen13)

Öğretmenlerin kılık kıyafete ilişkin tercihlerinin “**rol model**” olma bağlamında ele alınan görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

“O çocukların karşısında nasıl giyinileceğini göstermemizde fayda var. Saçımızla, başımızla...” (öğretmen12)

“Çünkü örnek oluyoruz... Yani bunu çocuklara hissettirdiğiniz zaman onlar da kendilerine dikkat etmeye başlıyorlar ve bir süre sonra bu bir kültür haline geliyor.” (öğretmen10)

“Bizim onları şekillendirmemiz, yönlendirmemiz lazım.” (öğretmen10)

“Akıllarında benim öğretmenim böyle güzel giyinen bir bayandı diye... Çünkü benim öğretmenim hep çok güzel giyinirdi, çok beğenirdim öğretmenimi ve dünyanın en güzel kadını gibi gelirdi. Onlardan da böyle olsun istiyorum.” (öğretmen5)

“Yani genel kalıpların dışına çıkmadan ama örnek teşkil edecek şekilde.” (öğretmen5)

Öğretmenler kılık kıyafet yönünden rol model olduklarının bilincindeler, genel kalıpların, toplumsal kabullerin dışına çıkmayacak şekilde, ölçülü olma kaygısı taşımaktalar. Öğrenciye örnek olarak bu yolla bir kültür oluşturabileceklerine inanıyorlar.

“Yani şöyle: çok kıyafetle ilgili bir kaygım olmaz, genelde kimliğimi öne çıkararak model olmayı düşünürüm. Kıyafetle bir model olmak yerine daha çok davranışla model olmayı tercih ediyorum.” (öğretmen11)

“Zaten ben belli bir kişiliğim olduğunu, kişiliğimin de bir rol model olduğuna inanıyorum. Kılık kıyafetle de rol model olunabileceğini düşünmüyorum.” (öğretmen7)

(öğretmen7) ve (öğretmen 11) kişilikle ve davranışla rol model olmayı daha önemli bulduklarını ifade ediyor.

Öğretmenlerin, bulundukları yerden başka bir bölgede çalışıyor olsalardı kılık kıyafetlerinde olabilecek farklılaşmalara ilişkin görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

“Ya yine rahat edeceğim ama bölgenin yapısına uygun olur yani bölgeye, yaşadığım yere aykırı kıyafet giyinerek de dikkat çekmeyi istemem.”

(öğretmen14,)

“Belki değiştirdi, değişebilirdi. Çevrenin baskısı zaman zaman oluyordur yani, her insanda olur ya da olmaz bilmiyorum ama bende oluyor.”

(öğretmen6)

“Farklı davranırdım, nasıl... Şey, hani belki eteğin boyu biraz değiştirdi, hani toplumun yadırgamayacağı noktada ama şıklığını kaybetmeden mutlaka bir iki oynama olurdu.” (öğretmen5)

“Zaten hayatımda da çok şey değilimdir, ölçülü giyinen bir insanım ama buraya gelirken dikkat etmeniz gerekiyor. (öğretmen 3)

Görüş bildiren öğretmenlerin %70’i farklı bir bölgede çalışıyor olmanın kılık kıyafet tercihlerinde bazı değişiklikler yapacağı düşüncesinde. Yukarıdaki görüşlerden hareketle öğretmenler bulundukları toplumsal yapının kabullerine, ölçülerine büyük oranda dikkat ediyor. Bulgular değerlendirildiğinde; örtük programın okul- çevre etkileşimi maddesinin öğretmen davranışlarına olan etkisi görülmektedir.

“Bayan olduğum için beni tercih ediyor, veli bayan, çünkü okula girip çıkmada zorluk yaşamayacak. Çünkü erkeklerle rahat konuşamıyorum.”

(öğretmen2)

(öğretmen2) kadın oluşunun, kadın veli açısından rahatlık sağladığını, velinin okula girip çıkmada sorun yaşamadığını belirtiyor. Aile ve okulun etkileşimleri okuldaki kültürel iklimin şekillenmesinde oldukça önemlidir (Tan, 2000). Örtük program toplumsal norm ve değerlerle sürekli etkileşim halindedir. Okulun içinde yer aldığı çevresel etmenler, kültürel arka plan, egemen kültürel yapılar, eğitimcinin eğilimleri, perspektifi ve pratikleri derken öğrenci bu çok bileşenli içerikle örülen örtük programla etkileşim halindedir.

Örtük program; kurumdan kuruma olduğu gibi bölgeden bölgeye göre de farklılıklar taşır. Okul, içinde yer aldığı çevreden kopuk olarak ele alınamaz. Okulun içinde yer aldığı sosyo-ekonomik yapı, normlar, kültürel değerler örtük program içerisinde yerini almaktadır. Dolayısıyla okul- çevre etkileşimi, öğretmen- öğrenci etkileşimleri yoluyla sınıftaki örtük programın içeriğinde sayısız devinim oluşturabilir. Burada önemli olan husus; eğitimcide, olumsuz bir örtük program söz konusu olduğunda fark edip müdahale edilebilme bilincinin gerekliliğidir. Öğretmenin bu konuda bilinçlendirilmesi, olumsuz öğrenmelere kaynak teşkil eden örtük programla nasıl baş edebileceğinin bilgisinin verilmesi önemlidir.

3.2.9. Öğretmenin Sınıfta Ağlayan Bir Kız Öğrenciye Yaklaşımı

Bu alt başlıkta öğretmenlerin sınıfta ağlayan bir kız öğrenciye hitapları, problemi çözme yaklaşımları üzerine görüşleri ele alınmıştır. Öğretmen görüşleri başlıca 4 maddede dağılım göstermektedir.

- 11 öğretmen ilk olarak ağlama nedenini öğrenmeye çalışırım,
- 2 öğretmen ağlamak bir ihtiyaçtır, rahat bırakırım,
- 1 öğretmen anaç davranarak teselli ederim,
- 2 öğretmen ise ağlamayı yakıştırmadığımı ya da istemediğimi belirtirim, ekseninde görüş belirtmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin kız öğrencinin ağlama davranışını gidermeye yönelik yaklaşımlarından örneklere yer verilmektedir:

“ Geçen yıl, her teneffüs boyunca benimle beraber öğretmenler odasına geldi, kucığıma oturttum. Simidimizi beraber yedik, kahvaltıyı beraber yaptık geçen yıl. (öğretmen 2)

“ Konu eğer gerçekten bire bir konuşmamı gerektirecek ciddi bir sorunsu bire bir dışarı alıyorum, sarılıyorum, geçiyor. Sarılmak çok işe yarıyor.”(öğretmen5)

“Duygudaşlık yapmaya çalışırım... Yanına giderim, sırasına otururum, ne oldu, ne derdin var?” (öğretmen4)

“ Daha anaç davranıyoruz yani, ağlamaması gerektiğini...” (öğretmen 3)

Yukarıdaki bazı öğretmen görüşlerinden hareketle öğretmenlerin, ağlayan kız öğrenciye yaklaşırken daha anaç davrandıkları, duygusallığı ön planda tutan yaklaşımlar tercih ettikleri görülmektedir.

“Kız öğrenci gördüğüm zaman çocuklar aynası olan var mı diyorum, hâlbuki çoğunda ayna yok biliyorum, bak şu camdan gözüküyor, gel bak bakalım, hiç yakışmıyor ağlamak diyorum.” (öğretmen15)

(öğretmen 15)’in kız öğrenciyi ağlarken gördüğünde, ayna ve fiziksel görünüşle ilgili bağ kurması önemlidir. Kız öğrencinin çirkin görünme halini umursayacağını düşünerek ağlama davranışını bu yolla çözümlemeye çalışması da öğretmenin aslında bu konuda toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının etkisinde olduğunu göstermektedir.

“Kadınların güzel, bakımlı hoş görünümlü olmalarına ilişkin güçlü bir kalıpyargı vardır” (Dökmen, 2010: 112).

“Önce problemin ne olduğunu sorarım bu kız erkek fark etmez, derim bir git elini yüzünü yıka...” (öğretmen12)

“Onu ağlatan sebebi bilip ona göre cümle seçersin yoksa kalkıp şöyle derim, böyle derim diye bir şey yok yani.” (öğretmen14)

“Ağlayan çocuğa ne dersem onu derim, niye ağladığını...” (öğretmen 7)

“Sorunun kaynağını öğrenmeye çalışırım öncelikle. Sorunun ne olduğuna ve öğrencinin yapısına bağlı olarak da bir tepki geliştirmek gerekiyor.” (öğretmen 9)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden hareketle bazı öğretmenlerin öğrencinin cinsiyetinden bağımsız, ağlama davranışına çözüm geliştirmeye yönelik olarak öncelikle sorunun ne olduğuna ve öğrencinin yapısına odaklandıkları görülmektedir.

“Önce görmezlikten gelmeye çalışırım çünkü sonuçta ağlamak gibi bir hakkı var, deşarj olacak, boşalacak.” (öğretmen 13)

“Ağlamayı durdurmak ya da gizli bir yerde yapmanın aslında daha tehlikeli olduğunu düşündüğüm için hiçbir şekilde müdahale etmiyorum.” (öğretmen1)

(öğretmen13) ve (öğretmen1)’in ağlama olayına yaklaşımı, (öğretmen6)’nın yaklaşımından tamamen farklıdır. Sadece bu yaklaşım farklılığı bile söz konusu öğretmenlerin oluşturdukları örtük programın her detayda birbirinden ne kadar da

farklı olabileceğine örnektir. Örtük program kurumdan kuruma olduğu gibi sınıftan sınıfa da değişkenlik gösterebilmektedir.

“Şimdi ben çocuklarıma hep bu şekilde davranıyorum hani ağlamalarını istemiyorum belki de kızıyorum. Ağlamayın, hayır ağlamaya gerek yok... Öğretmen arkadaşımın kızı benim öğrencim aynı zamanda. 15 yıllık arkadaşım, tabii yaz tatilinde de görüşüyoruz. Yazın arkadaşımın yazlığındaydım. Öğrencim bisikletten düştü. Birinci sınıfın yaz tatilinde oluyor bu olay. Ve dizi çok kanadı ve ben oradayım diye hiç ağlamadı. Annesi çok şaşırdı. Ben hemen onu kucakladım, gözünde, yani ağlayacak ağlayamıyor. Anladım ben. Dedim canın yanıyor değil mi, evet dedi acıyor ama öğretmenim ağlamak çözüm değil, canımın acısı geçmiyor. Biraz fazla mı yapmışız bilmiyorum.” (öğretmen 6)

3.2.10. Öğretmenin Sınıfta Ağlayan Bir Erkek Öğrenciye Yaklaşımı

Bu alt başlıkta öğretmenlerin sınıfta ağlayan bir erkek öğrenciye hitapları, problemi çözme yaklaşımları üzerine görüşleri ele alınmıştır. Öğretmen görüşleri başlıca 5 maddede dağılım göstermektedir.

- 11 öğretmen, ilk olarak ağlama nedenini öğrenmeye çalışırım,
- 2 öğretmen, ağlamak bir ihtiyaçtır, rahat bırakırım,
- 1 öğretmen, veliyle beraber çözüm ararım,
- 1 öğretmen, anaç davranarak teselli ederim,
- 1 öğretmen ise ağlamayı yakıştırmadığımı ya da istemediğimi belirtirim, ekseninde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin ağlama davranışını gidermeye yönelik yaklaşımlarından bazıları şu şekildedir:

“Erkek öğrenci de aynı şey ama erkeklerde çok öyle ağlama olayı olmuyor, çok ender. Genelde kızlarda...” (öğretmen4)

“Erkeklerde ağlama biraz daha az, yani kısa süreli...”
(öğretmen13)

“Erkek öğrenciye, kızların yanında ağlanmaz ki diyorum.
(öğretmen 15)

(öğretmen15); kızların yanında ağlama davranışını bir tür zayıflık olarak gördüğünü ifade etmekte. Toplumsal yaşantıdaki ‘erkekler ağlamaz’ kalıp yargısının etkisiyle ağlayan erkek öğrencinin ağlamasını engellemek için kızların yanında ağlanmaması gerektiğini belirtiyor. Bu görüşten hareketle, öğretmenin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının etkisinde olduğu ve öğrencisini bu doğrultuda yönlendirerek kalıp yargıları yeniden ürettiğini görmekteyiz.

“İşte diyorum, o ayrımı yapan var diyorum, gözlemliyorum. Hani erkek adam ağlamaz oğlum, diyen idarecilerimiz de oluyor yani yeri geliyor.” (öğretmen3)

“Bilemiyorum, bence evde onları öyle bir koşulluyorlar. Ya sen erkeksin, korkacak ne var gibi bir şey olabilir yani. Çünkü öyle mesela korkuyor, suratından belli, korkuyor musun diyorum, bir şey mi var çekindiğin? Yo, filan diyor ama belli tedirgin yani... Ama söylemeyi kendine yediremiyor.” (öğretmen4)

(öğretmen3) ve (öğretmen4), “erkek adam ağlamaz” toplumsal cinsiyet kalıp yargısının farkında ve öğrencilerin bu konuda çevresel etkilerle şartlandırıldığını belirtiyor.

“Erkekleri bağlamak, 40 dakikalık sınıflarda ders göstermek daha zor. Çünkü çok hareketliler.” (öğretmen2)

“Ağlayan erkek öğrencinin sorunu da yüzde doksan dokuz şiddetle ilgili çıkıyor... Erkek çocuklar birbirlerini çok gaza getiriyorlar Gözlemlediğimiz o...Sen onu dövebilirsin, sen yapabilirsin, sen de horozlan, altta kalma...” (öğretmen10)

“O duygusallıkla ilgili bir olay, yani insanın yaradılış tabiatından olabilir... Erkeklerdeki duygusallık kız çocuklarındaki duygusallıktan biraz farklı...” (öğretmen13)

“Kız çocukları daha duygusal, en ufak bir olayı kafasında kurup tasarlayabiliyorlar ama erkeklerde bu oran kızlardan çok çok az.” (öğretmen13)

(öğretmen13)’ün, kız çocukların daha duygusal ve kafada kurup tasarlamaya yatkın olduğu ve dolayısıyla ağlama davranışına daha yakın durduklarını düşündüğü ve bu durumu da yaradılışa bağlamakta olduğu görülmektedir.

“Aynısı hem erkeğe hem kıza...” (öğretmen6)

“Hani orada ağlayan kız öğrenci, ağlayan erkek öğrenci olarak çok ayırmam yani.” (öğretmen7)

“Ağlama özgürlükleri var çocukların, erkeklerin de aynı şekilde...” (öğretmen1)

Ağlayan öğrenciye yaklaşımlarının kız ya da erkek öğrenciye göre değişmediğini belirten öğretmenlerden, (öğretmen1)’in yaklaşımı oldukça önemlidir. Çocukların ağlama özgürlükleri var derken kız ya da erkek öğrenciyi ayırmaksızın çocukların ağlama hakkını vurgulamakta ve “aynı şekilde erkeklerin de ağlamaya hakkı vardır. ” diyerek toplumsal yaşam içerisinde hâkim olan “erkekler ağlamaz” toplumsal cinsiyet kalıpyargısını eleştirmektedir.

3.2.11. Öğretmenin Velilerle Diyalogta Anne/ Baba Tercihi

Bu alt başlıkta öğretmenlerin veli diyaloglarındaki tercihleri ele alınmıştır. Öğretmen görüşleri başlıca 4 maddede toplanmıştır.

Şekil 13: Öğretmenin Velilerle Diyalogta Anne/Baba Tercihi



- 7 öğretmen, babayla görüşmeyi tercih ediyorum,
- 5 öğretmen, fark etmez,
- 2 öğretmen, ikisiyle bir görüşmeyi tercih ediyorum
- 2 öğretmen, anneyle görüşmeyi tercih ediyorum, ekseninde görüş belirtmiştir.

Babayla görüşmeyi tercih eden bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Baba... Anneler biraz daha duygusal yaklaşıyor. Kendisi işte çocuğunu kendisi yetiştirdiği için hiçbir şekilde hata yapmayacağını düşünüyor.”

(öğretmen13)

“Anneler biraz daha hissi yaklaşıyor, erkek biraz daha mantık çerçevesi içerisinde yaklaşıyor, çocuktur olur diyor.” (öğretmen13)

“Ya şimdi hani çocuklar anneyi biraz fazla kullanıyor, biraz daha yüz göz oldukları için, babalarla herhangi bir sorun daha kolay çözülebiliyor. Bir de babanın evdeki rol modeli çocuklar üzerinde kalıcı olduğu için...”

(öğretmen7)

“Çünkü babalar, duygusal yaklaşmıyor. Şimdi ben olaya duygusal yaklaşmadığım için karşımda da duygusal yaklaşmayacak bir kişiyi arıyorum. Erkekler de mantıksal yaklaşabiliyor. Hemen bir ağlama krizine gireyim, bir onu bunu suçlayayım, olayına başlamıyorlar.” (öğretmen4)

“ Mesela işte anne eğer kabul etmiyorsa, annelerde ne yazık ki öyle bir şey var, benim çocuğum bunu yapmaz (öğretmen10)

Bulgulara bakıldığında; öğretmenler öğrenci ile ilgili durumlarda annelerden ziyade baba ile görüşmeyi tercih ettiklerini belirtiyorlar. Annelere atfedilen özelliklere baktığımızda; “gerçekçi olmamak, durumla/sorunla yüzleşmemek, duygusallık, zayıf rol model olmak” gibi özellikler ortaya çıkmakta. Babalara atfedilen özelliklerde ise; “ mantıklı, duygusal davranmayan, durumla/sorunla yüzleşebilen, gerçekçi olmak” gibi özelliklerde birleşildiği görülmektedir. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının etkilerinden rahatlıkla söz edilebilir.

“Mantık ve duyguyu eşit götürmek daha iyi olur ama ikisini aynı anda bulamıyorsun işte. Bu bölgede hele hep kadın...” (öğretmen4)

(öğretmen4)’ün, mantık ve duyguyu eşit götürmekten söz ederken, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının bir etkisi olarak erkeği mantıkla, kadını ise duyguyla eşleştiriyor oluşu önemlidir.

Anne ya da baba fark etmez diyen öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Eğer babanın dünya görüşü biraz daha genişse, daha iyi algılayabilecekse babayla, değilse anneyle” (öğretmen5)

“ Valla genelde bu tür sorunlarda hangisi gelirse bizde öyle oluyor. Çünkü hangisi gelirse onunla diyaloga girmek zorundayız.” (öğretmen 16)

“Öyle bir ayırım yok, hangisi müsaitse onunla görüşüyorum.”(öğretmen15)

“Anne ya da baba fark etmez” diyen öğretmen görüşlerine bakıldığında; velilerin anne ya da baba fark etmeksizin zaman açısından görüşmeye müsait olmaları, hangisiyle daha iyi diyalog kurulacaksa onunla görüşmeyi tercih etmek gibi etkenler söz konusu. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargıların etkisinde kalmadan çözüm odaklı davrandıkları söylenebilir.

İkisiyle bir görüşmeyi tercih eden öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Aslında ikisini birden tercih ediyorum ama genelde Türk aile yapısında anneleri görüyorsunuz.” (öğretmen 1)

“Hangisi müsaitse onu çağırırım ama çalışan annelerde anne ve babayı uygun zamanda birlikte almayı da düşündüğüm zamanlar oluyor.” (öğretmen8)

Anneyle görüşmeyi tercih eden öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Bu yörede özellikle anne çünkü erkek veliyle konuştuğunuz zaman farklı şeyler de çıkabiliyor. Mesela sizi samimi buluyor ondan sonra özel hayatınızda, okul dışındaki hayatınızda mesajlar atmaya başlıyor.”

“ ...Bir de erkekler daha kavgacı oluyor bu bölgede... Erkek çok çabuk sinirleniyor, daha farklı tepkiler veriyor, sert tepkiler veriyor. Bu yüzden kadınlarla çalışmak burada daha mantıklı...” (öğretmen 3)

“Anneler daha ılımlı, çünkü zaten çevre şartları onları vurmuş. Para yok zaten, iş desen arada...” (öğretmen2)

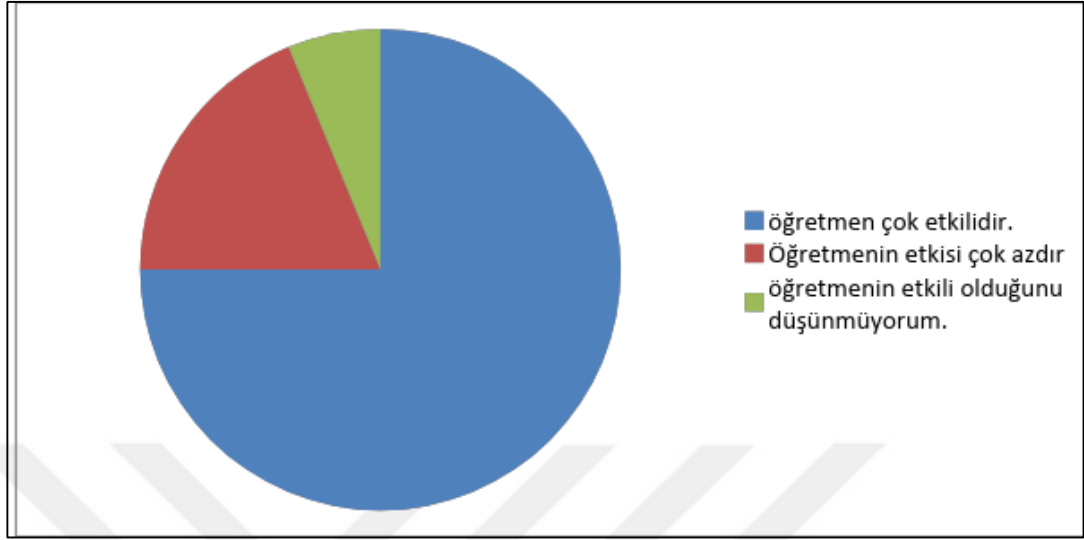
Annelerle görüşmeyi tercih eden (öğretmen2) ve (öğretmen3); anneleri daha ılımlı bulduklarını, erkeklerin daha kavgacı olduğunu ve sert tepkiler verdiğini, bazen rahatsızlık verici davranışları olabildiğini belirtiyor. Öğretmenlerin zihinlerindeki bu belirlenimler önemlidir. Okul içinde yer aldığı çevreden kopuk olarak ele alınamaz. Okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik yapı, normlar, kültürel değerler örtük program içeriğine etki etmektedir. Dolayısıyla okul- çevre etkileşimi, öğretmen- öğrenci- veli etkileşimleri yoluyla sınıftaki örtük programın içeriğinde sayısız devinim oluşturabilir.

3.2.12. Öğretmenin, Sınıf İçi Davranış Ve Tutumlarının Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Dair Bilincini Nasıl Etkilediğine Yönelik Görüşleri

Son alt başlıkta, öğretmenlerin; toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci oluşturmada öğretmen etkinliği ve etkililiğine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Öğretmen görüşleri bu alt başlıkta 3 maddede dağılım göstermektedir.

- 12 öğretmen, öğretmen çok etkilidir,
- 3 öğretmen, öğretmen çok az etkilidir,
- 1 öğretmen ise, öğretmenin etkili olduğuna inanmıyorum, ekseninde görüş bildirmiştir.

Şekil 14: Öğretmenin Öğrencinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Dair Bilincini Nasıl Etkilediğine Dair Görüşleri



Öğretmenin çok etkili olduğu yönünde görüş bildiren öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Etkileyebilirim, öğretmenin böyle bir gücü kesinlikle var. Hele hele ilkokul öğretmenin, 4 yıl boyunca berabersin, çok etkisi var.” (öğretmen 6)

“Olmaz mı? Hani meslek seçimleriyle ilgili o bayan mesleğidir, o erkek mesleğidir ayrımının olmaması gerektiğini onlara anlatıyorum.” (öğretmen8)

Öğretmen8’in cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın üzerinde durması oldukça önemlidir. Cinsiyete dayalı istihdam ya da cinsiyete dayalı iş bölümü konusunda farkındalığı ölçüsünde öğrencilerini bu konuda bilinçlendirmektedir.

Örneğin; Öğretmenlik, hemşirelik gibi meslekler kadın mesleği olarak görülmekte, kızlar çevreleri tarafından kadınların ev içi rollerine uygun görülen bakım ve eğitim işlerinde çalışmaya yönlendirilmektedirler. Kadın öğretmen sayısı, özellikle bakım işinin ağırlıklı olduğu ve öğretmen - anne ilişkisinin güçlü olarak sürdürüldüğü okul öncesi eğitimde yoğunlaşmış durumdadır. Eğitimin her düzeyinde yer alan kadın öğretmen sayısının fazlalığına rağmen okul yöneticilerin büyük bir bölümünün erkek oluşu önemlidir (Sayılan, 2012).

Öğretmen8’in, mesleklerin cinsiyetinin olmadığını düşünmesi ve bu farkındalıkla yeri geldiğinde sınıf içinde yapacağı etkili konuşmalar ve düzeltmeler öğrencilerin konu ile ilgili bilinçlenme düzeyinde olumlu etkiler sağlayacaktır.

“Çok etkili... Yani ben öyle arkadaşlar, öyle sınıflar gördüm. Sınıf içerisinde konuşmaları, davranışları, görev dağılımı... Bir tarafa artı kazandırıp yüceltirken, diğer tarafı ezdiğini gördüm.” (öğretmen4)

Öğretmen4’ün, sınıf içi görev dağılımlarında, sınıf içi hitap, konuşma ve davranışlarda cinsiyete dayalı ayrımcılık yapılabildiğine ilişkin gözlemini paylaşması önemlidir. Öğretmen; cinsiyete dayalı ayrımcılık pratiklerinin sınıf içerisindeki konuşma, tavırlar kadar, sınıf içi görev dağılımlarında da mümkün olabildiğinin farkındadır.

Sadker ve Sadker çalışmalarında; erkek öğrencilerin, sınıf ortamında öğretmenlerden daha fazla ilgi gördüklerini ve sınıfta konuşmak için onlara daha fazla vakit ayrıldığını saptamıştır. Ayrıca eğitimcilerin genellikle cinsiyete dayalı ön yargılarının varlığından bile haberdar olmadıklarını da ortaya koymuşlardır. Bu durumun önüne geçebilmek için yapılacak çalışmalar yardımıyla cinsiyete dayalı ön yargıların ortadan kaldırılması ya da azaltılmasının mümkün olduğunu; sınıf içerisinde eşitliğin artırılmasının öğretmenin verimliliğini de artıracığını belirtmişlerdir (1986).

“Çok etkiler. Benim mesela birçok kız öğrencim pembe tercihini bırakıyor bir süre sonra. Daha fazla renk kullanmaya başlıyor. Kesinlikle öğretmen çok etkili... Anne babanın bile önüne geçiyor bence.” (öğretmen 1)

Öğretmen1, renklerin cinsiyetlere göre ayrıştırılabildiğinin farkında. Bu farkındalık onun öğrenciyle etkileşimlerinde kendini gösteriyor. Kız öğrencilere dayatılan pembe, erkek öğrencilere dayatılan mavi renk algısını kırdığından söz ediyor. Öğretmen1, tüm renkleri öğrencinin algısına sunarak cinsiyete dayalı renk algısını kırmaya çalışmakta. Öğretmenin bu farkındalığı öğrencinin kültürel olarak kodlandığı renkler konusunda bilinç seviyesini yükseltecektir.

“Başlıyorsun yani birinci sınıftan pembe çanta, pembe kalem, pembe şu... Yani renkler arasında bir bölücülük yapmış oluyorsun, aynı şeyi cinsiyetler arasında da yapmış oluyorsun. Kimi arkadaşlar bunu bilinçli yapıyor. Kimisi bilinçsiz bir şekilde yapıyor ama orada meydana gelen olay çocuklar arasındaki cinsiyet farklılığını direkt göz önünde bulundurmak... Örtü de aynı şey, diğer alınan eşyalarda da aynı şey...” (öğretmen13)

Güney Koreli fotoğraf sanatçısı JeongMee Yoon, “Pembe ve Mavi” isimli bir projeye bu durumu ele almıştır. Birçok çocuğu kendi doğal ortamında ve odalarında eşyalarıyla fotoğraflayan sanatçı, ırk farkı gözetmeksizin kızların pembeye, erkeklerinse maviye yöneldiklerini ortaya koymuştur. Renklerin bu biçimde ayrıştırılması cinsiyetlendirme pratiklerinin en etkili biçimlerinden biridir.

“Biz ne verirsek çocuklar o şekilde şekilleniyorlar ve az çok sınıflara baktığımız zamanda hangi öğretmenin olduğunu biliyorsanız çocuğun davranışını da tahmin edebiliyorsunuz.” (öğretmen9)

“Mutlaka, mutlaka... Az önce de söyledim. Çocukların önünde rol modeliz. Özellikle birinci kademedede...” (öğretmen12)

“Çok etkiler, özellikle ilkokulda çok etkiler. Üstelik de biz etkilediğini fark etmiyoruz, etkiliyor. Biz iğneyle kuyu kazıp bunun verimini bir 15-20 yıl sonra görmüyoruz ama yani sizin bakış açınız çocuğu şekillendirir.” (öğretmen7)

“Mesela annesine söyleyebiliyor çocuk. Anne diyelim ki kızlarla/erkeklerle oynama dediğinde, hayır ama öğretmenin öyle demiyor, diyebiliyor.” (öğretmen7)

“Çok etkiler... İşte bizim birinci kademe dediğimiz ilkokulda öğretmenin rolü her zaman önemli. Öğretmen şiddeti seviyorsa öğrencileri de onun gibi oluyor... Ben öğrenciyi çok etkilediğimize inanıyorum...” (öğretmen 10)

Yukarıda belirtilen öğretmen görüşlerinden hareketle; öğretmenler öğretmen etkililiği konusunda hem fikirler. Özellikle ilkokul döneminde öğretmenin güçlü bir rol model olduğunu düşünmekteler. Kazandırmaya çalıştıkları değerlerle ilgili olarak da sonuçların kısa vadede olmasa da uzun vadede görüleceğine inanmaktalar.

“...İnanılmaz insanlarla karşılaştım sınıf öğretmenliğinde okuyan... Anadolu’nun şark köşesinden gelmiş, hiçbir zaman bir kızla aynı sınıfta oturmamış, hiçbir zaman aynı oyunda oynamamış.” (öğretmen 10)

(öğretmen10), öğretmenlik mesleğinde olup kalıpyargıların etkisinde olan meslektaşlarına işaret etmesi önemlidir.

“Etkiler tabii ki etkiler. Yani kullanılan sözcükler, hitap sözcükleri bile aslında o toplumsal şeyi bir şekilde köprü ile aktarmaya yol açıyor. Yani öğretmen aslında bir şekilde o normları aktaran kişi oluyor.” (öğretmen11)

“Bence öğretmen etkilidir. İkisini de aynı tutarsan o çocuklar kız ve erkeğin eşit olduğunu en azından düşüncelerinde yavaş yavaş kavramaya başlar.” (öğretmen16)

Yukarda belirtilen görüşlerden hareketle; öğretmenler, toplumsal cinsiyetle ilgili olarak eşitlik bilincinin yerleştirilmesi için sınıf içi uygulamalarda özen gösterilmesi gerektiğini ve öğrencinin bunu zamanla kazanacağını belirtmektedirler.

“Tabii, tarafsız davranırsanız, kimseyi erkek diye... Ben kendi çocuğuma yapmam, erkek olmasına rağmen...” (öğretmen2)

Öğretmen2'nin; bir yandan tarafsız davranmanın önemli olduğunu belirtirken, diğer yandan “erkek olmasına rağmen” ifadesini kullanarak, aslında erkek olma durumu daha avantajlı ve imtiyazlı bir durum olarak gördüğünü söylemek mümkün.

Öğretmenin etkisinin çok az olduğu ekseninde fikir belirten 3 öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Ya çok az... O kadar az ki. Şimdi ailede bir takım değerlerin alınması gerekiyor. Yani okul her değeri kazandıramıyor çocuğa, bu cinsiyet eşitliği de benim için aşılması çok güç bir değer Türkiye’de...” (öğretmen3)

“ Sosyal medyası var, anası var, babası var. Bize gelene kadar çocuk zaten bir kalıba girmiş oluyor.” (öğretmen5)

“ Ailenin katkısı olmadan olmaz.” (öğretmen 14)

Öğretmenler toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin öğrenciye kazandırılmasında öğretmenden önce aile, medya gibi belirleyicilerin olduğunu, bu nedenle çok da etkili olmadıklarını düşünüyorlar.

Öğretmenin etkili olduğuna inanmıyorum, ekseninde değerlendirilen 1 öğretmenin görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Yok, zannetmiyorum. Küçükler... Onu kavrayamıyor çocuklar. Yani onu kavrayacak zekâda değiller.” (öğretmen15)

Öğretmen15, toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılmasının mümkün olmadığını, öğrencinin henüz bunu kavrayacak yaş ve zekâda olmadığını düşünüyor. Toplumsal cinsiyet kimliğinin kazanılması süreciyle ilgili olarak birkaç aşamadan söz edilmektedir.

“ Kohlberg (1996) bilişsel gelişim kuramında bu sürecin üç aşamada tamamlandığını belirtir: 2 yaş civarında çocuğun kendinin farkına varmasıyla

cinsiyet anlayışı da gelişir. Henüz kendi cinsiyeti hakkında tutarlı bir görüş oluşturmamıştır, ama kadın ve erkeği ayırt edebilir. **3-4 yaş** civarında ise kendi cinsiyet kimliği oluşmuştur ve cinsiyetini doğru olarak söyleyebilir, ama hâlâ cinsiyeti kalıcı bir özellik olarak görmez. Cinsiyet kimliğinin tam olarak kazanıldığı **5-6 yaştan** sonra artık cinsiyet de değişmez bir özellik olarak görülmeye başlar” (akt.Y.Dökmen, 2010: 28).

Dökmen, çocukların toplum tarafından kız ya da erkek olarak etiketlenmelerinin ardından cinsiyetin kültürel anlamlarını öğrenmeye ve kazanmaya başladıklarını ve cinsiyetin kültürel anlamlarının, toplumsal cinsiyet rolleri olarak görüldüğünü belirtir. Çocuklar sosyalleşme süreciyle nesneleri, etkinlikleri, oyunları, meslekleri ve kişilik özelliklerini onlar için “uygun” ya da “uygun değil” olarak ayırt etmeyi öğrenmektedirler (2010).

Dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini kazandırmak için ailedeki ilk eğitimin yanı sıra okul süreçlerinin rolü tartışılmaz. Malang, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı tek bir öğretmenin bile okulda bu bilincin oluşmasında çok büyük katkıları olabileceğini vurgular. Okulun tüm personelinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık eğitimleri almasına ve ayrıca konu ile ilgili medya desteğine ihtiyaç vardır. Okullarda bu yönde bir farkındalık içinse tüm kurumların benzeri şekilde ele alınması zorunludur. Eğitime kabul edilme anlamında eşitlik olsa da okul süreçlerindeki eşitlikçi olmayan uygulamalar nedeniyle cinsiyetler arasındaki uçurum hala devam etmektedir (Malang, 2006).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

1.Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle; öğretmenlerin büyük bir bölümünün örtük program kavram bilgisine sahip olmadığı ancak örtük programı farkında olmadan kullandıkları görülmüştür. Özellikle kendi görüş, düşünce ve doğrularına uygun olmayan içeriklerle karşılaştıklarında, kendi inisiyatiflerini kullandıkları, bu konuda örtük programa kaynak olabilecek yaklaşımlar sergileyebildikleri görülmüştür. Örtük programın okuldan okula ve öğretmenden öğretmene değişiklik gösterebileceği bilgisinin ışığında; örneklemdaki öğretmenlerin her birinin farkında olarak ya da olmayarak kendine ait örtük bir program oluşturabileceği ve bu örtük programın resmi programla amaçlanmamış, olumlu ya da olumsuz öğrenmelere yol açabileceği söylenebilir.

Bulgular, öğretmenin görüşlerinin resmi programla uyuşmadığı zamanlarda; öğretmenin kendi inanç, düşünce ve değerlerinden oluşan bir örtük programın işlemeye başlayabileceği bilgisini desteklemektedir. (Jackson, 1990; Yüksel, 2004; Veznedaroğlu, 2007)

Dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini oluşturmada öğretmenin bu eşitliğe katkı sağlama konusunda ne derece samimi olduğu oldukça önem kazanmaktadır. Öğretmen, bu eşitliğe inanmıyor ya da önemsemiyorsa, kullanacağı örtük program da bu anlamda olumsuz öğrenmelere yol açacaktır.

Ayrıca öğretmen, farkında olmadan da söz konusu eşitsizliği besleyebilecek bir örtük program kullanıyor olabileceği hususunda bilgilendirilmelidir. Örtük programın; toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini sağlamak adına olumlu öğrenmelere yol açabilecek gücünden faydalanılması gereklidir.

2.Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin toplumsal cinsiyetle ilgili herhangi bir eğitim almamış oldukları görülmektedir. Yalnızca 1 öğretmen konuyla ilgili kısa bir seminere katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalığa sahip olması için, bu yöndeki eğitimlerin sayı ve kapsam bakımından geliştirilerek bu eksikliğin giderilmesi oldukça önemlidir. Eşitlik bilincinin, tesadüfi süreçlere bırakılarak edinilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla

sınıf içi süreçleri yönlendiren öğretmenin bu konudaki farkındalığı ve bilgisi, sorunun çözümüne ciddi oranda katkı sağlayacaktır.

Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumların, cinsiyet rollerine yönelik kalıp yargıların yeniden üretimine nasıl katkıda bulundukları, baskın erilliğin nasıl üretildiği ve bu durumun eğitimsel uygulamalar ve ortamları nasıl belirleyip kısıtladığı çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Skelton, 1993; Baba, 2007). Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında da, öğretmen adayında toplumsal cinsiyet farkındalığını oluşturacak ya da farkındalığı artıracak ders içeriklerine yer verilmesi oldukça önemlidir.

3. Öğretmenler için; okul süreçlerinin tamamına yönelik, ayrımcılık üretebilecek bir örtük programla karşılaştıklarında nasıl baş edebileceklerine yönelik eğitimlerin sağlanması gereklidir. Postner (1995), sadece resmi programa odaklı çözümler hedeflemenin, örtük programın gücünün göz ardı edilmesine sebep olacağını belirtir. Ayrıca Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar sadece öğretim programlarını yenilemek ya da geliştirmenin öğretmen davranışlarının da yenilenmesini anlamına gelmediğini, bu sonucu garanti etmediğini göstermektedir (Tümen vd., 2014).

4. Cinsiyet bağlamında akademik ve sosyal beceriler açısından öğrencilere yönelik değerlendirmelere bakıldığında ise, kız öğrencilerin itaatkâr, söz dinleyen, uysal ve ağırbaşlı, çalışkan, el becerileri ve sosyal açısından daha gelişmiş oldukları; erkek öğrencilerinse sportif başarılarında daha ön planda, fiziksel açıdan güçlü, savruk, agresif, sosyal beceriler ve el becerileri açısından daha geride oldukları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusuna yaklaşımlarını anlamak için, öğrencilere atfettikleri özellikler ve öğrencilerden beklentilerine bakmak önemli doneler sağlayabilmektedir. Çünkü kız ve erkek öğrencilere atfedilen bu özelliklere bağlı olarak öğretmenler kız ve erkek öğrencilere yönelik farklı öğrenme hedefleri koyabilmektedir. Bulgular, kız ve erkek öğrencilere atfedilen özellikler ve öğretmen beklentileri arasındaki ilişki açısından literatürle uyumludur (Baç, 1997; Köse ve Baç, 1999; Sadker ve Sadker, 1986; ETCEP, 2016).

5. Bulgulara göre; öğretmenler; sınıf içindeki karar mekanizmasının öğretmen olduğu ve dışarıdan gelen herhangi bir itiraz ya da direncin çok da etkili olamayacağı görüşünde birleşmektedirler. Bu durum, öğretmenin kendi gücü ve etkililiğinin

farkında olduğunu göstermektedir. Bu farkındalık, toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci ile birleştirildiğinde ise oldukça olumlu sonuçlar elde edilecektir.

6. Öğretmenler çoğunlukla karma oturma düzenini tercih etmektedirler. Bazı öğretmenler bunu; sınıf içi disiplini sağlamanın bir yolu olarak da görmektedirler. Derse ilgili, derleyip toparlayıcı ve daha sessiz olarak görülen kız öğrencilerin, yanlarına oturdukları yaramaz erkek öğrencileri derleyip toparlamaları ve derste konuşma probleminin önüne bu şekilde geçilmesinin de amaçlandığı anlaşılmaktadır.

7. Bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin öğrencilere ilişkin bilgileri tasnif ederken özel bir renklendirme vs. yöntemi kullanmadıkları, e okul sistemi üzerinden bilgi tasniflerinin yapıldığı görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları ise “kız öğrenci için pembe/ erkek öğrenci için mavi dosya gibi uygulamaları geçmiş yıllarda gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

8. Bulgulara bakıldığında; bazı öğretmenler, kız ve erkek öğrencilerin yaradılışlarından kaynaklı farklı oyunlar oynamaya yönelebildiklerini, gruplaşmalar olabildiğini ve bu duruma çok müdahale etmediklerini belirtmektedirler. Burada yerleşik cinsiyet rollerinin etkisi görülmektedir. Oyunların cinsiyetsiz olması gerektiği görüşünde olan öğretmenin ise toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik gelişkin bir farkındalığa sahip olduğu ve bunu problem çözme biçimlerine de adapte edebildiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler arasında cinsiyete dayalı gruplaşmalar olduğunda öğretmenin gruplar arasındaki diyalog yanlısı tutumu ve bu konudaki istikrarı, kalıcı çözümler sağlayacaktır.

9. Öğretmenlerin olumlu/olumsuz pekiştireç kullanımındaki yaklaşımlarına yönelik bulgulara bakıldığında “güzel kızım”, “yakışıklı oğlum”, “aslan oğlum” gibi yerleşik, kalıplaşmış övgü sözcüklerinin kullanılabildiği görülmektedir. Bu sayede toplumsal cinsiyet eşitsizliğine sebep olan kalıpyargılar öğretmen tarafından farkında olmadan yeniden üretilebilmektedir. Bulgular, (ETCEP, 2016) raporuyla uyumludur. Cinsiyete yönelik herhangi bir ayırım yapılmadan kız ve erkek öğrencilere olumlu/olumsuz pekiştireç kullanımında eşitlik sağlanması ve öğrencilerin bu sayede eşit sorumluluk bilinciyle yetiştirilmeleri amaçlanmalıdır.

10. Okul için kılık kıyafet seçimlerine yön veren kriterlere yönelik bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin büyük bir bölümünün kılık kıyafet yönünden rol model olma ve genel kalıpların dışına çıkmayacak şekilde, ölçülü olma kaygısına sahip

oldukları görülmektedir. Öğrenciye örnek olarak bu yolla bir kültür oluşturabileceklerine inanmaktalar. Öğretmenlerin bir bölümü ise yaşadıkları bölgeye göre giyim tarzlarında değişiklikler olabileceğini belirtmektedir.

11. Velilerle diyalogta anne/ baba tercihlerine yönelik bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin büyük bir bölümünün babalarla görüşmeyi tercih ettikleri, babaları daha mantıklı, sağduyulu; anneleri ise daha hisli, duygusal ve eleştirilere kapalı buldukları görülmektedir. Sadker ve Sadker, eğitimcilerin genellikle cinsiyete dayalı ön yargılarının varlığından bile haberdar olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu durumun önüne geçebilmek için yapılacak çalışmalar yardımıyla cinsiyete dayalı ön yargıların ortadan kaldırılması ya da azaltılmasının mümkün olduğunu; sınıf içerisinde eşitliğin artırılmasının öğretmenin verimliliğini de artıracığını belirtmişlerdir (1986).

12. Öğretmenin, sınıf içi davranış ve tutumlarının öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bilincini nasıl etkilediğine yönelik görüşler değerlendirildiğinde; katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümü bu konuda öğretmenlerin etkili olduğu görüşünde birleşmektedir.

13. Örtük program kavramıyla ilgili olarak, özellikle; kavramın etki alanının genişliği ve söz konusu örtük programın sadece saptandığı okul/sınıf ve zaman dilimine özgü olması, sabit kalmaması, değişkenlik taşıması gibi sebepler, alanla ilgili çalışmaları güçleştirmektedir. Alana ilişkin daha derinlikli çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Örtük program kavramı eğitimin sosyal fonksiyonlarını bütünüyle inceleyebilmek için oldukça değerli bir teorik çatı sunmaktadır. Ülkemizde de farklı bölgelerde/ farklı türde okulların nasıl farklı türde kültür ve alt kültürler yarattığını, öğretmen ve öğrencilerin perspektiflerini ve ilişkilerini nasıl şekillendirdiğini incelemek bu noktada oldukça önemlidir. Bulgular, sınıf içi uygulamalarda öğretmen yaklaşımlara bağlı olarak, toplumsal cinsiyete ilişkin örtük programın sınıftan sınıfa ne denli farklılaşabildiğini ve toplumsal cinsiyet farkındalığı oluşturabilmek için örtük programı doğru kullanabilmenin zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, öğrenciler üzerinden toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik örtük programın saptanmasıyla desteklendiğinde, araştırmayı tamamlayıcı sonuçlar elde edilecektir.

KAYNAKÇA

Acker, S., Gair, M., Margolis, E., ve Soldatenko, M. (2001). Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum. E. Margolis içinde, *The Hidden Curriculum In Higher Education* (s. 1-19). New York and London: Routledge.

Açıkgöz, K. Ü. (1999). Türkiye'de Öğretmen Etkililiğinin Artırılması. <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/500/9-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 5-10.

Ada, Ş. (2007). Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler. Z. K. (Editör) içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Akbulut, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Malatya.

Akhun, İ. B., Bülbül, S., Kavak, Y., ve Senemoğlu, N. (2000). *Kız Çocuklarının Mesleki Eğitime ve İstihdama Yönelimleri*. ANKARA: KSSGM.

Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162(1).

Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. (B. University, Dü.) *Journal of Education*, 162(1): 67-92.

Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve İktidar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Arıkan, A. (2004). Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Arnot, M. (2012). Erkek Hegemonyası, Sosyal Sınıflar ve Kadınların Eğitimi. F. Sayılan içinde, *Toplumsal Cinsiyet Ve Eğitim, Olanaklar ve Sınırlar* (s. 143-184). Ankara: Dipnot Yayınları.

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.

Bacanlı, H. (1998). Duyuşsal Alan Davranışlarının Kazandırılması. *Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu* (s. 23-29). Ankara: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı.

Baç, G. (1997). *A Study on Gender Bias in Teachers' Behaviors, Attitudes, Perceptions and Expectations*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bağlı, T., ve Esen, Y. (2003). İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2): 143-154.

Başaran, M. (2010). Gizli Müfredat Açısından Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Metinler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(376): 15-22.

Cincioğlu, O. (2011). *Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmen İlişkisi* (Cilt 1). Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Y. D. Yrd. Doç. Dr. Mesut BÜTÜN, Dü.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çobanoğlu, R., ve Demir, C. E. (2014). Okullardaki Örtük Programın Görünen Kısmı. *Elementary Education Online*, 13(3): 776-786.

Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. (H. Ü. Basımevi, Dü.) Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Esen, Y. (2013). Eğitim Süreçlerinde Cinsiyet Ayrımcılığı: Öğrencilik Deneyimleri Üzerinde Yapılmış Bir Çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3): 757-782.

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

Eser, Y. (2015). *Kadın Dostu Kentler Eğitici Kiti- Eğitim*. Ankara.

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

European Commission. (2009).

Filiz, B. (2011). *Malatya İli Merkez İlçesi Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören 7. Sınıf Öğrencilerinin Düşüncelerine Dayalı Olarak Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının TESPİTİ*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

Freidus, H. (1990). *The Call of the Sirens? The Influence of Gender in the Decision To Choose Teaching as a Career Change*. Boston, MA, April 17-20: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association 1990.

Freire, P. (2016). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Gümüsoğlu, F. (2005). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Çağdaş Eğitim Vakfı.

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

Hernández, N., González, P. I., ve Sánchez, S. V. (2013). Gender and Constructs from the Hidden Curriculum. *Creative Education*, 4(12B): 89-92.

İnal, K. (1991). *Durkheim'in Eğitim Anlayışı* (Cilt 24). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.

İnal, K. (1998). *Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İnal, K. (1998). *Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya Yayınları.

Posner, G. J. (1995). *Analyzing The Curriculum*. New York: McGraw-Hill.

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

Kesici, A. E. (2010). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Aydın.

Köse, M. R., ve Baç, G. (1999). Türkçe Öğretmenlerinin Erkek ve Kız Öğrencilerine Yönelik Toplumsal Cinsiyet Kimliği Merkezli Beklentileri, Algıları ve Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 23(111): 22-30.

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

Malang, D. U. (2006). A Gender Awareness Hidden Curriculum to Promote Gender Equality at Primary Schools In Indonesia. *The Jakarta Post*.

Marshall, G. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Noonan, L. (1990). *Gender Differences In Second Level Schooling*. Master Tezi, St. Patrick College Department of Social Studies, Ireland.

R.Moyse, ve J.Porter. (2015). The Experience of The Hidden Curriculum For Autistic Girls At Mainstream Primary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2): 187-201.

Sadker, M., ve Sadker, D. (1986). Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School. (T. P. Kappan, Dü.) 67(7): 512-515.

Sadker, M., ve Sadker, D. (2004). *Year 3: Final Report: Promoting Effectiveness in Classroom Instruction*. Washington DC: National Institute of Education.

Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz. F. N. Seggie, ve Y. Bayyurt içinde, *Nitel Araştırma* (s. 70-81). Ankara: Anı Yayıncılık.

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

Sayılan, F., ve Özkazanç, A. (2012). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: Bir okul etnografisi. F. S. (Ed.). içinde, *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Olanaklar ve Sınırlar* (s. 103-142). Ankara: Dipnot.

Seggie, F. N., ve Bayyurt, Y. (2015). Nitel Araştırma Yöntemi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt içinde, *Nitel Araştırma* (s. 11). Ankara: Anı Yayıncılık.

Skelton, A. (1993). On becoming a male P. E. teacher: the students construction of hegemonic masculinity. Routledge.

Skelton, A. (1997). Studying Hidden Curricula: Developing a Perspective In The Light Of Postmodern Insights. *Curriculum Studies*, 5(2).

Tan, M. (2000). *Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: TUSİAD.

Tan, M., Ecevit, Y., Üşür, S., ve S.Acuner. (2008). *Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri*. İstanbul: TÜSİAD-KAGİDER.

Tezcan, M. (2003). *Gizli Müfredat, Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi* (Cilt 1). Ankara: Gazi Üniversitesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.

(2017). *The Global Gender Gap Report*.

Torun, Y. (2002). *Gender Bias in Student-Teacher Interactions and Its Effect on Reproduction of Gender*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tsouroufli, M. (2002). Gender and Teacher's Classroom Practice in a Secondary School In Greece. *Gender and Education*, 14(2).

Tuncel, İ. (2007). Etkileşimden Kaynaklanan Örtük Programın Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 41-63.

Tümen, N. B., Yıldız, D. G., ve Çakar, E. (2014). *Türkiye'de Öğretim Programlarına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler*. EDAM.

Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve Sınıfta Örtük Program*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Yangın, S., ve Dindar, H. (2010). İlköğretim Kurumlarında Örtük Programın Varlığına İlişkin Bir Araştırma (Türkiye: Siirt İli Örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3): 1017-1038.

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

Yüksel, S. (2002b). Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *XV*, 361-370.

Yüksel, S. (2004). *Örtük Program- Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yüksel, S. (2005). *Örtük Program*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yüksel, S. (2006). The Role of Hidden Curricula on the Resistance Behavior of Undergraduate Students in Psychological Counseling and Guidance at a Turkish University. *7(1)*: 94-107.



EKLER

Ek 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 İzin



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

Sayı :12018877-604.01.02-E.9505766
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 9374359 sayılı Valilik Onayı.

Müdürlüğümüz Konak ve Karabağlar İlçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik öğrenciniz Melike ŞENYÜKSEL'e ait uygulama isteği "Toplumsal Cinsiyet ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri" 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 Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

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

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

Fevzi Paşa Mh.452.Sk.No:15Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 280 36 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 58ed-5fed-3959-8a0a-0084 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.9374359
Konu :Melike ŞENYÜKSEL'in
Araştırma İzni

19/06/2017

VALİLİK MAKAMINA

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

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı Kadın Çalışmaları yüksek lisans öğrencisi Melike ŞENYÜKSEL'in "Toplumsal Cinsiyet ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Konak ve Karabağlar İlçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin ilkokullarında 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 BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 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 0cff-ecc4-3c24-9bf4-eca2 kodu ile teyit edilebilir.

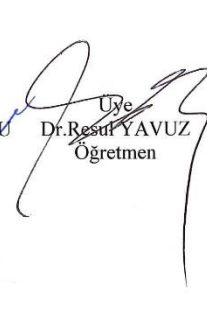
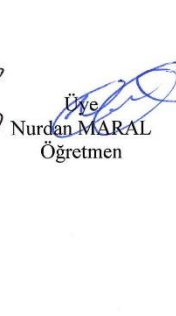
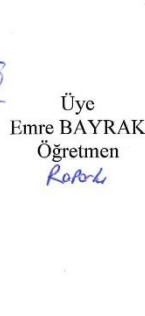
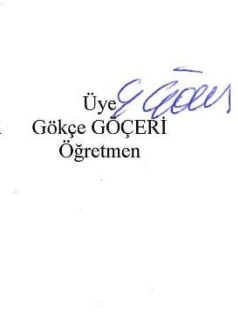
T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Melike ŞENYÜKSEL
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Konak ve Karabağlar İlçelerine Bağlı İlköğretim Okulları (Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Araştırma)
Araştırmanın konusu	Toplumsal Cinsiyet ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Toplumsal Cinsiyet ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri- Yüksek Lisans Tez
Veri toplama araçları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Bkz. Sf. 12-13)
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: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

19/06/2017

 (Başkan) M. Fatih YARGELOĞLU Müdür Yardımcısı	 Üye Dr. Resul YAVUZ Öğretmen	 Üye Nurdan MARAL Öğretmen	 Üye Emre BAYRAK Öğretmen	 Üye Gökçe GÖÇERİ Öğretmen
--	---	---	---	--

Ek 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	Melike ŞENYÜKSEL	
Öğrenci Numarası	2014801135	
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 ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri	

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Doç. Dr. Özlem BELKIS'ın 18 Nisan 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. Mert URAL


Doç. Dr. Mehmet AKSARAYLI


Yrd. Doç. Dr. Süleyman GENÇ