



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**EĞİTİMDE CİNSİYETÇİ SÖYLEMLER: LİSE
ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

Ebru GÜVEN DOĞAN

Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı

İZMİR

2024

T.C.
E G E Ü N İ V E R S İ T E S İ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

**EĞİTİMDE CİNSİYETÇİ SÖYLEMLER: LİSE
ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

Ebru GÜVEN DOĞAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülgün MEŞE

Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı

Kadın Çalışmaları Yüksek Lisans Programı

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “**Eğitimde Cinsiyetçi Söylemler: Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma**” adlı yüksek lisans/doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Ebru GÜVEN DOĞAN

ÖNSÖZ

Eğitimin içinde bulunan bir öğretmen olarak, çalıştığım okullarda karşılaştığım cinsiyet ayrımcı uygulamaların ve eşitsizlik barındıran dilin hep değişmesi gerektiğini düşündüm. Bu nedenle, araştırmamda öğretmenlerin eğitim ortamlarında ve sınıf içi pratiklerde kullandıkları cinsiyetçi söylemleri tez konusu olarak seçtim. Öğretmenler olarak öğrencilerimizin zihnini ve dilini şemalarla donattığımız, onlara rol model olduğumuz açıktır. Eğitim, öğrencilere kadınlık ve erkeklik rollerinin açık veya örtük iletiler aracılığıyla benimsetildiği bir mikro iktidar mekanizması olması sebebiyle oldukça önemli bir toplumsallaşma alanıdır.

Gelecek nesillerin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bireyler olması, eğitim hayatlarında birebir eşitlikçi dil ve uygulamalar ile karşılaşmaları ile mümkündür. Bu konuda toplumsal cinsiyet, eğitim ve dil üçgeninde yaptığım araştırmanın alana katkı sunmasını, eğitimdeki cinsiyetçi pratiklerin ve dilin eşitlikçi bir bakış açısıyla dönüşmesini diliyorum. Toplumda eşit ve adil bir yaşam alanı yaratmanın yolunun eğitimden geçtiğine ve eğitimin eşitsiz ilişkileri dönüştürebileceğine inanıyorum.

İzmir, 2024

Ebru GÜVEN DOĞAN

ÖZET

Cinsiyet doğuştan getirdiğimiz biyolojik özellikleri ifade ederken; toplumsal cinsiyet toplumun dayattığı kadınlık ve erkeklik rollerine ilişkin kurgusal kalıp yargıları ifade eder. Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri erkek egemenliğini yüceltmekte, kadınsı değerleri ise ikincilleştirmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri, erkekliği akıl ve güç ile ilişkilendirirken kadınlığı duygusallık ve güçsüzlükle ilişkilendirir. Bu yönüyle, toplumsal hayatta erkek iktidarının çıkarları doğrultusunda bir ilişkiler hiyerarşisi oluşur. Eğitim ise ideal vatandaş özneler yetiştirme görevini üstlenen bir mikro iktidar alanıdır ve toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretimini sağlamaktadır.

Bireyler arasında çeşitli pratik ve söylemlerle cinsiyetlerinden dolayı ayrımcılık yapılması cinsiyetçilik olarak adlandırılır. Eğitimde cinsiyetçilik, müfredat ve ders kitapları, gizli müfredat ve öğretmenlerin tutum, davranış ve söylemleri aracılığıyla gerçekleşir. Eğitimdeki cinsiyetçi uygulamalar ve özellikle eğitimin baş aktörü olan öğretmenlerin cinsiyetçi söylemleri, geleceğin yetişkinleri olan öğrencileri önemli ölçüde etkilemektedir. Çünkü, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine uygun tutum ve davranışları ile kullandıkları cinsiyetçi dil ataerkil toplumsal yapıyı meşrulaştırmaktadır. Eğitim, dil ve kültür arasında sıkı bir ilişki vardır. Dil düşünceyi ve düşünce kültürü etkiler. Cinsiyetçi bir dil, cinsiyetçi bir düşünce yapısı oluşturarak toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının devamına yol açar. Okullarda öğrencilere geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine göre görevler verilmesi, kız ve erkek öğrencilere cinsiyetlerinden dolayı farklı davranılması ve cinsiyetçi bir dil kullanılması eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yol açar. Eğitim ortamlarındaki ataerkil cinsiyetçi kodlar, öğrencilerin zihninde buna uygun şemalar oluşturur. Bu yolla kız öğrenciler annelik ve eşlik rollerine hazırlanırken; erkek öğrencilerin toplumdaki avantajlı konumu yüceltilir. Toplumsal cinsiyet rollerinin aşılmasında aileden sonraki en önemli faktör eğitimidir. Bu nedenle, toplumsal hayatta eşit ilişkiler oluşturmak açısından eğitimin dönüştürücü gücünü kullanmak büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, liselerde çalışan çeşitli branşlardaki 15 kadın ve 15 erkek toplamda 30 öğretmene kartopu yöntemiyle zincirleme olarak ulaşılmış ve yüz yüze yapılan görüşmelerle bir anket uygulanmıştır. Anket soruları, öğretmenlerin toplumsal

cinsiyet rollerine yönelik algı ve tutumlarının ve kullandıkları dilin cinsiyetçi olup olmadığını belirlemeye yönelik oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine uygun davrandıkları açığa çıkmış ve kullandıkları dilin cinsiyetçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, erkek egemen toplum yapısı ve cinsiyetçi dil hem kadınlara hem cinsel yönelimi norm dışı olan bireylere yönelik şiddet, taciz, tecavüz ve cinayetlerin sorumlusudur. Bu nedenle, eğitim ortamlarında eğitimin aktörlerinin tutum ve davranışlarının eşitlikçi olması, cinsiyetçi dillerinin ise eşitlikçe dile dönüştürülmesi toplumsal cinsiyet eşitliğinin geleceğin yetişkinleri olan öğrencilere benimsetilmesi açısından oldukça önemlidir. Çalışmanın sonucunda, eğitimdeki cinsiyetçi pratiklerin ve dilin dönüştürülmesinin önemi tartışılmış ve bu konuda neler yapılabileceği ile ilgili belli başlı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, cinsiyetçilik, dil, eğitim, öğretmen tutumu, toplumsal cinsiyet.

ABSTRACT

While sex refers to the biological characteristics we are born with; gender refers to fictional stereotypes about the roles of femininity and masculinity imposed by society. Traditional gender roles glorify male dominance and subordinate feminine values. Gender roles associate men with intellect and power, while associating women with sensuality and weakness. In this respect, a hierarchy of relations is formed in social life in line with the interests of male power. Education, on the other hand, is a micro-power field that undertakes the task of raising ideal citizen subjects and provides the reproduction of gender roles.

Discrimination between individuals due to their gender through various practices and discourses is called sexism. Sexism in education occurs through curricula and textbooks, hidden curricula, and teachers' attitudes, behaviors, and discourses. Sexist practices in education and especially the sexist discourses of teachers, who are the main actors of education, significantly affect students, who are the adults of the future. Because the attitudes and behaviors of teachers in accordance with gender roles and the sexist language they use legitimize the patriarchal social structure. There is a close relationship between education, language and culture. Language influences thought and thought influences culture. A sexist language creates a sexist mindset and leads to the perpetuation of gender stereotypes. Assigning tasks to students according to traditional gender roles in schools, treating male and female students differently because of their gender, and using sexist language lead to gender inequality in education. Patriarchal sexist codes in educational environments create patriarchal schemas in the minds of students. In this way, while female students are prepared for motherhood and wife roles; The advantageous position of male students in society is glorified. Education is the most important factor after the family in instilling gender roles. For this reason, it is of great importance to use the transformative power of education in order to create equal relations in social life.

In this research, a total of 30 teachers, 15 women and 15 men, working in various branches in high schools, were reached by snowball method and a questionnaire was applied through face-to-face interviews. The survey questions were created to

determine teachers' perceptions and attitudes towards gender roles and whether the language they use is sexist or not. According to the findings of the research, it was revealed that teachers behaved in accordance with gender roles and it was concluded that the language they used was sexist. Gender stereotypes, male-dominated social structure and sexist language are responsible for violence, harassment, rape and murder against both women and individuals whose sexual orientation is outside the norm. For this reason, the attitudes and behaviors of the actors of education in educational environments should be egalitarian and transforming teachers' sexist language into egalitarian language is very important in terms of adopting gender equality to students, who are the adults of the future. As a result of the study, the importance of transforming gendered practices and language in education was discussed and certain suggestions were made about what can be done in this regard.

Keywords: Sex, sexism, language, education, teacher's attitude, gender.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMİN CİNSİYETİ: TOPLUMSAL CİNSİYET VE EĞİTİM

1.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet	4
1.2. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşit(siz)liği	8
1.3. Türkiye’de Eğitim Sistemi ve Toplumsal Cinsiyet Eşit(siz)liği	12
1.4. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Yeniden Üretiminde Okulun Rolü	18
1.4.1. Müfredat ve Ders Kitapları	19
1.4.2. Gizli Müfredat	22
1.4.3. Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları	24

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMİN CİNSİYETÇİ DİLİ

2.1. Toplumsal Cinsiyet ve Dil İlişkisi	28
2.2. Türkçe Sözcüklerin Toplumsal Cinsiyeti	35
2.3. Eğitimin Cinsiyetçi Dili: Öğretmen Söylemlerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi	39
2.4. Feminist Fransız Post yapısalcı Düşünürlerin Bakış Açısıyla Cinsiyetçi Dili Dönüştürmek	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DİLİNDEN EĞİTİMDE CİNSİYETÇİ
SÖYLEMLERİN ANALİZİ

3.1. Araştırmanın Amacı	45
3.2. Araştırmanın Önemi	46
3.3. Araştırmanın Varsayımları ve Soruları.....	47
3.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	50
3.5. Araştırmanın Yöntemi	50
3.6. İçerik Analizi	51
3.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	52
3.8. Bulgular	53
TARTIŞMA VE SONUÇ	77
KAYNAKÇA.....	89
TEŞEKKÜR.....	106
ÖZGEÇMİŞ.....	107

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Cinsiyete göre yaş ve kıdem ortalaması	53
Tablo 2. Cinsiyete göre branş dağılımları	53
Tablo 3. Toplumsal cinsiyet eğitimi alanların sayısı	54
Tablo 4. Kadın nedir? sorusuna kadın ve erkeklerin verdiği cevaplar.....	55
Tablo 5. Erkek nedir? sorusuna kadın ve erkeklerin verdikleri cevaplar.....	55
Tablo 6. Kadın ve erkeklerin cinsiyet kavramına dair açıklamaları	55
Tablo 7. Kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet kavramına dair açıklamaları.....	56
Tablo 8. Kız öğrencileri nasıl tanımlarsınız? sorusuna erkek ve kadınların verdiği cevaplar	56
Tablo 9. Erkek öğrencileri nasıl tanımlarsınız? sorusuna kadın ve erkeklerin verdiği cevaplar	57
Tablo 10. Kız öğrencilere kadın ve erkek öğretmenlerin seslenme şekilleri	57
Tablo 11. Erkek öğrencilere kadın ve erkek öğretmenlerin seslenme şekilleri	58
Tablo 12. Kız öğrencilere sınıftaki veya okuldaki etkinliklerde verilen görevlerin dağılımı	58
Tablo 13. Erkek öğrencilere sınıftaki veya okuldaki etkinliklerde verilen görevlerin dağılımı	59
Tablo 14. Kız öğrencilere kadın ve erkek öğretmenlerin meslek tavsiyeleri.....	60
Tablo 15. Erkek öğrencilere kadın ve erkek öğretmenlerin meslek tavsiyeleri	60
Tablo 16. "Farklı" cinsel yönelimi olan öğrenciniz oldu mu? sorusuna verilen cevaplar	61
Tablo 17. "Farklı" cinsel yönelimi ile ilgili öğrencinin öğretmenine danışma durumu..	61
Tablo 18. Öğretmenlerin "farklı" cinsel yönelimi olan öğrencilere yaklaşımı	62
Tablo 19. Ders kitaplarındaki cinsiyetçi ifadeleri fark edip düzelten/düzeltilmeyen sayısı	63
Tablo 20. Öğretmenliğin cinsiyetinin olup olmadığına dair kadın ve erkek öğretmenlerin cevapları	63
Tablo 21. Öğretmenliğin cinsiyeti var diyenlerin açıklamaları	64

Tablo 22. Kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olup olmadığına dair cevaplar	64
Tablo 23. Kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olduğunu düşünenlerin açıklamaları	65
Tablo 24. Kadın idareci sayısının azlığına getirilen açıklamalar	66
Tablo 25. Kadın ve erkek idareciler arasında fark olup olmadığına dair düşünceler	66
Tablo 26. Kadın ve erkek idareciler arasında fark olduğunu düşünenlerin açıklamaları	67
Tablo 27. Kadın idarecilerin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre değişip değişmediğine dair cevaplar	67
Tablo 28. Kadın idarecilerin tutum ve davranışlarının öğretmenin cinsiyetine göre değiştiğini düşünenlerin açıklamaları	68
Tablo 29. Erkek idarecilerin öğretmenlerin cinsiyetine göre tutum ve davranışlarının değişip değişmediğine dair cevaplar	68
Tablo 30. Erkek idarecilerin tutum ve davranışlarının öğretmenin cinsiyetine göre değiştiğini düşünenlerinin açıklamaları	69
Tablo 31. 15 Kadın öğretmenin verdiği cevaplar	70
Tablo 32. 15 Erkek öğretmenin verdiği cevaplar	72
Tablo 33. 30 Kadın ve erkek öğretmenin cevaplarına göre davranışsal-zihinsel kelimelerin toplumsal cinsiyeti	74
Tablo 34. 30 Kadın ve erkek öğretmenin cevaplarına göre fiziksel özellikleri anlatan kelimelerin toplumsal cinsiyeti	75
Tablo 35. 30 Kadın ve erkek öğretmenin cevaplarına göre mesleklerin toplumsal cinsiyeti	76

KISALTMALAR

CEDAW:	Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi
EGR:	Eğitim Girişimi Reformu
ETCEP:	Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi
KAGİDER:	Kadın Girişimcileri Derneği
KSGM:	Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK:	Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK:	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜSİAD:	Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
UNGEI:	Birleşmiş Milletler Kız Çocuklarının Eğitimi Girişimi
UNICEF:	Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu
WHO:	Dünya Sağlık Örgütü
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

(...) 'Bazı adamlar aşkı
İtip odalara karartır
Bazı kadınlar için aşk
Şöyle bir rüyasız sere serpe
Şöyle bir korkmadan uyumadır' (...)
(Gülten Akın, "Oyun", s.28)

Feminist Teori tarihindeki ilk önemli çalışma, 3 Ocak 1792 tarihli Mary Wollstonecraft'ın eseri *A Vindication of the Rights of Woman* (Kadın Hakları Savunusu) yayımlandığından beri feminist düşünce, kadının insan haklarına sahip çıkmak için büyük çaba göstermektedir. Eserin temel düşüncesine göre, kadının ikincil konumda olmasının nedeni, kadına norm(al) diye dayatılan, erkeğe hizmet etme görevine yönelik kurgusal toplumsallaşma sürecidir (Wollstonecraft, 1975). Toplumun dayattığı kurgu roller, bizlere nasıl kadın ve nasıl erkek olunur fikrini dayatmaktadır. Bebeklikten çocukluğa, gençliğe, erkeklik ve kadınlığa geçiş süresince insanlar gördüklerini, duyduklarını "normal" yani olması gereken olarak kodlar. Zihnimizde ve bilincimizde yer eden bu şemalar, toplum içinde dışlanmamak ve normal sayılmak adına davranışlarımıza yansır. Toplumun isteği doğrultusunda davranan bireylere dönüşürüz. Tüm bu süreç içinde kültür, eğitim ve dil önemli bir rol oynar. Bu nedenle, araştırmada eğitim ve eğitimde kullanılan dil odak noktası olacak ve incelenecektir.

Dilin ve eğitimin gelecek nesilleri şekillendirdiği düşünülürse, eğitim ortamlarının cinsiyetçilikten uzak, eşitlikçi ve adil bir mekana dönüşmesinin, kadının ve ezilen diğer cinsel yönelime sahip bireylerin haklarının korunması açısından oldukça önemli olduğu açıktır. Eğitimin toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretimi ve devamı noktasında kilit bir konumda olduğu söylenebilir. TÜSİAD'ın raporuna göre; çocukların çoğu, yaşamı şekillendiren senelerin fazlaca bir kısmını okulda geçirir; yetişkinlerin dünyasına ait olan toplumun dayattığı normlarla okul ortamlarında karşılaşmış olur (Tan, 2000). Bu bağlamda, eğitimde cinsiyet eşitliğinin epeyce önem

arz ettiği bilinciyle hareket ederek, tezin birinci bölümü eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkisine ayrılacak ve eğitimde toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği incelenecektir.

Humboldt, tüm öğrendiklerimizin dil sayesinde ve dil aracılığıyla olduğunu söyler. Dilin yokluğu zihin ve bilinç dünyasının kaybı demektir (akt. Akarsu, 1993). Dilin zihinsel şemalarımızı oluşturduğu ve dil ile zihin arasında bir iş birliği olduğu düşünülürse, sözler düşüncelere ve düşünceler davranışlara yansır. Cinsiyetçi bir dil, cinsiyetçi tutum ve davranışlara yol açar. Eşitlikçi bir dile sahip olmanın önemi burada açığa çıkar. Bu nedenle, eğitim ortamlarında ve pratiklerinde öğretmenlerin cinsiyetçi dilinin cinsiyetçilikten arındırılması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin toplumda görünür kılınmasında oldukça önemlidir. Tezin ikinci bölümünde, eğitimin cinsiyetçi dili ele alınacak ve bu konuda literatürden faydalanılarak eğitimde eşitlikçi dilin önemi açıklanacaktır.

Tez çalışmasının üçüncü ve son bölümünde 30 lise öğretmeni ile yapılan araştırma incelenecek ve analiz edilecektir. Tez çalışmasında, nitel araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış soru formu kullanılarak görüşme yöntemiyle, öğretmenlere birebir ve yüz yüze, araştırmacı tarafından oluşturulan anket soruları yöneltilecektir. Bu yöntemle, öğretmenlerin günlük yaşam pratiklerine yönelik deneyimleri belirlenip yorumlanacak ve açıklanacaktır. Verilerden elde edilen bulgular içerik analizi yoluyla kodlanacak, temalara ayrılacak ve yorumlanacaktır. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumları belirlenirken, kullandıkları dilin cinsiyetçi öğelerden beslenip beslenmediği açıklığa kavuşturulacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMİN CİNSİYETİ: TOPLUMSAL CİNSİYET VE EĞİTİM

Toplumsal cinsiyet ve eğitim arasındaki ilişkiyi tanımlayabilmek için öncelikle cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarını netleştirmek gerekir. Cinsiyet (*sex*), biyolojik olarak doğuştan getirdiğimiz kadın ve erkek vücuduna dair fiziksel özelliklere karşılık gelirken; toplumsal cinsiyet (*gender*), kültürel ve sosyal olarak içine doğduğumuz toplumun kurguladığı kadınlık ve erkeklik rollerinin üzerimize giydirilen ve “normal, doğal , olması gereken” olarak kabul görmüş tüm kalıp yargılardır. Eğitim, aileden sonra çocuğun toplumsallaşmasını sağlayan en önemli ve güçlü araçtır. Bu nedendir ki, toplumsal cinsiyet rollerinin yeni kuşaklara aktarımı, bu rollerin yeniden üretilmesi okul aracılığıyla ve devlet eliyle sağlanır. Louis Althusser (2002), eğitim sisteminin dolayısıyla okulların, ulus devletin egemen ideolojisini gelecek nesillere empoze ettiğini belirtir.

Toplumsal normlara uygun olarak yetiştirilen “vatandaş özneler” ataerkil ve kapitalist sistemin sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik açıdan süregelen eşitsiz düzenine uyum sağlamalıdır. Okullar istihdam, piyasa ve aile ilişkileri açısından bireyler ve devlet arasındaki en kritik noktada devreye girmektedir. Bu açıdan okullar, resmi devlet ideolojisini ve toplumsal normları öğrencilere aktararak, alışlagelmiş ataerkil ve kapitalist tahakkümün hüküm sürdüğü toplum yapısını devam ettirmekle görevlidir. Çünkü okullar, ailedeki ve piyasadaki hangi işleri kimlerin yapacağı gibi toplum yapısını şekillendiren sorulara cevap veren, cinsiyetlendirilmiş özneleri geleceğe hazırlayan bir inşa sistemidir. Arnot’a göre (2012); okul güç ilişkilerini tanımlar, belirler ve güç dengesini terazisinde tartar. Freire (2016), bu süreci “evcilleştirme” olarak ifade eder ki bu kızların “hanım”lığı ya da “bayan”lığı yani sistemdeki ikincil konumu için eril dilin ad koymasıdır.

Cinsiyetçilik genel olarak cins ayrımcılığına, birinin cinsiyetinden dolayı uğradığı ayrımcı uygulamalara işaret eder. Cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılar, inanç ve tutumlar açıktan veya üstü kapalı şekilde, erkek egemenliğini ve tahakkümünü onaylarken; kadının statüsünü aşağı olarak konumlandırır. Tüm bu durumlar, kadınlara karşı kalıp ön yargılar oluştururken; kadınlara biçilen roller annelik ve eşlikten öteye

geçemez. Kramarae ve Treichler'in anlatisına göre (1996); dil kullanımından eğitim mekan ve materyallerine kadar uzanan bu yargı ve öğretiler kadınlara karşı işlenen nefret suçlarının temelini oluşturur.

Eğitimde cinsiyetçilik tam olarak bu noktada önem kazanır. Okul, öğrencileri hem standart öğrenme uygulamalarıyla hem de disiplin kuralları, okulun ve dersliklerin mekansal konumlandırılışı, öğretmen tutumları ve cinsiyetçi dil kullanımıyla şemalarla donatır ve onlara biçim verir (Tan, 2000). Eğitim yoluyla ulus devlet ideolojisinin benimsendiği erkek egemen sistemde, toplumsal cinsiyet rollerinin aşılması ve yeniden üretiminin sağlanması okullar aracılığıyla gerçekleştirilir. Yeniden üretim, müfredat ve ders kitapları, gizli müfredat yani yazılı olmayan ancak okuldaki işleyiş içinde iletilen mesajlar, pratikteki uygulamalar ve öğretmen tutumları ile öğretmenlerin cinsiyetçi ifadeler içeren söylemleri yoluyla gerçekleştirilir. Tezin birinci bölümünde tüm bu kavramlar ve pratikler açıklanmaya çalışılacaktır.

1.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet

18. Yüzyılda birçok feminist, kadın ve erkeklere atfedilen özellikleri sorgulamaya başlamış ve toplum tarafından dayatılan kadınlık ve erkeklik rolleri meselesine yoğunlaşmıştır. Çakır'ın belirttiğine göre (2007) ; Mary Wollstonecraft çoğu yazısında kadınlığın kurgusal bir toplum dayatması olduğuna değinmiştir . Simon De Beauvoir (2010) *İkinci Cins* kitabında, kadına toplumsal ve kültürel öğeler tarafından şekil verildiğini, bunun biyolojik yapıyla ilgili olmadığını anlatmıştır. Oakley (2005), İkinci dalga feministlerin Beauvoir'ın fikirlerinden etkilenerek, 1970'lerin sonunda toplumsal cinsiyet kavramını tartışmaya açtıklarını söyler. İkinci dalga feministler, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları arasında fark olduğunu ve cinsiyet rollerinin doğuştan getirilmeyip kültür aktarımıyla öğrenildiğini açıklamaya çalışmıştır.

Giddens'a göre(2000) cinsiyet, bedendeki fiziksel özelliklere ve farklılıklara karşılık gelen, doğuştan getirilen dolayısıyla doğal diye tanımlanabilecek bir kavramdır. Dökmen (2014), kadın ve erkek arasındaki kromozomlar, bazı organlar, hormonlar ve üreme organlarındaki farkı cinsiyet farklılıkları olarak tanımlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2017), kadın ve erkekleri cinsiyetlerine göre tanımlarken; kadınların regl olurken erkeklerin olmadığı, erkek ve kadın üreme sistemlerinin farklı olduğu,

kadınların emzirme özelliğine sahip olduğu, erkeklerin kemiklerinin daha iri olduğu gibi farklara yer vermiştir. Tüm bu açıklamalar cinsiyetin biyolojik bir temelini olduğunu gösterir.

Toplumsal cinsiyet kavramını sosyoloji terminolojisine kazandıran ilk kişi Ann Oakley'dir. Oakley (2016), toplumsal cinsiyetin kültürel değerler ve psikolojik etmenlerden birebir etkilendiğini söyler. Kültürel normlar, toplumun kendisi tarafından zamanla oluşturulmuş ve norm haline almış niteliklerin bütününe kapsar. Bhasin(2003), bu kültürel normların toplum tarafından kadın ve erkeğe çeşitli roller yükleyerek onları kadınlık ve erkeklik temelinde ayırt ettiğini belirtir. Cinsiyet doğal, biyolojik bir duruma işaret ederken; toplumsal cinsiyet zaman, kültür, toplum ve aile yapısına göre değişken sosyokültürel bir tanımlamaya karşılık gelir.

Toplumsal cinsiyet kavramı tarih, felsefe, din, bilim, ataerki yani erkek egemen sistem ve kapitalizmden doğrudan etkilenmiştir. Çünkü kadının ikincil konumunun, erkekten aşağı statüsünün uzun bir arka planı vardır. Ataerki toplumsal düzen, ilk kent devletlerinin Eski Mezopotamya'da ortaya çıkışıyla görülmüştür. Lerner (1986), nüfusu artırma çabası olan savaşçı kabilelerden oluşan ilk toplumlarda, kadınların ilk "mal" haline geldiğini söyler; hatta köleliğin bu şekilde başlamış olabileceğine dikkat çeker . Kıt kaynaklardan dolayı kabileler arası kent savaşları yaşanmakta ve merkezileşme çabaları verilmektedir. Sümerlerdeki bu militarizm, daha önceki görece eşitlikçi toplumsal yapıyı değiştirmiş ve kadının statüsünde hızlı bir düşüşe neden olmuştur. İ.Ö. 3500 ve 3000 arasında, Mezopotamya'da askeri rekabetle birlikte erkek egemenliği güç kazanmıştır. Kayıt tutma bilgi ve hakkını elinde tutan tapınak rahipleri mülk sahibi kesim haline gelmiş ve sınıflı toplum yapısı doğmuştur. Mülkiyetin babadan oğula geçmesi sebebiyle, kadınların doğurduğu çocukların kimliği önem kazanmış ve bu durum beraberinde kadın doğurganlığının ve dolayısıyla cinselliğinin tahakküm altına alınmasını beraberinde getirmiştir. Zanaatkarların ve tarımla uğraşanların nüfusu artıp kent toplum yapısı karmaşık bir hal aldıkça kadınlar mesleklerden dışlanmışlardır. Erkek egemenliği kurumsallaştıkça kadının ikincil konumu pekişmiş ve ataerki yasalar kadını ev ile yani özel alanla sınırlamıştır. Pomeroy (1975), Klasik Dönem Atina toplumunda özgür vatandaş olan kadınların erkekler ile farklı bir hayat sürdürdüğünü, saygın atfedilen kadınların ise evden neredeyse hiç çıkmadığını söyler. Ağaoğulları (1989) ise, Atina

demokrasinin hem köleci hem kadınsız bir demokrasi olduğunu belirtir. Kadınlar erkeklerden ayrı odalarda yaşar ve sokağa çıkacakları zaman, giydikleri kıyafetler onları erkeklerin bakışlarından koruyacak nitelikte olurdu. Kadınlardan yumuşak huylu, ağırbaşlı ve sessiz olmaları beklenirdi.

Aristoteles (1983) *Politika* adlı eserinde yalnızca erkeklerin eksiksiz bir muhakeme yeteneğine sahip olduğu söyler. Aristoteles'e göre, erkek doğal olarak daha güçlü ve akılcıdır yani duygularına hükmedebilir. Kadınlar duygusallıkları sebebiyle eksik bir muhakeme yeteneğine sahiptir. Bu fikirler kadının ikincil ve aşağı statüsüne yönelik Batı düşünce sisteminin ve Hristiyan Teolojisinin temellerini atmıştır ve etkileri halen devam etmektedir. Fatmagül Berktaş'ın *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın* (2015) adlı kitabına göre, Musevilik, Hristiyanlık ve İslamiyette, kadının konumu daima erkekten sonra gelmiş ve kadına atfedilen roller eşlik ve annelikten öteye gitmemiştir. Bu üç din de kadının ev içi özel alana hapsolmesini kutsal saymış; örtünme yoluyla kadını görünmez kılmış ve kamusal alandan tecrit etmiştir. Oysa mitolojik anlatılarda bu üç Erkek Tanrı inancına sahip dinden önce, çokça Ana Tanrıça kültüne rastlanır. Ana Tanrıça kültü, evrenin ve doğanın ilk yaratıcısının dişi tanrılar olduğu inancından kaynaklanır. *İçimizdeki Tanrıça* adlı çalışmada Mascetti (2000), Tanrıça kültürünün her şeyi kuşatan ve her şeyi yaratan ana Tanrıçaya karşılık geldiğini; ancak günümüzde bu inanın yerini eril tek tanrılı dinlerin aldığını anlatır.

Kadın-erkek, zihin-beden, doğa-kültür, akıl-akıl dışı gibi ikilikler, erkeklerin egemen olduğu düzende geçmişten günümüze kadar süregelmiştir. Bu ikilikler şeylerden veya kişilerden birini diğeri üzerinde hakim kılarken; güçsüzlükle ve zayıflıkla itham ettiğini tahakküm altına alır. Ataerkil düzende kadının ezilip ikincilleştirilerek hakimiyet alanına alınması karşımıza "eril tahakküm" kavramını çıkarır. Öte yandan Carolyn Merchant(1980), *The Death of Nature, Women, Ecology and The Scientific Revolution* (Doğanın Ölümü, Kadınlar, Ekoloji ve Bilimsel Devrim) adlı eserinde Newtoncu düşüncenin hakim olduğu zamanlarda, bilimselin akli temsil ederken, akıl dışının cadılıkla ve kadınsılıkla ilişkilendirilmesinin tesadüf olmadığına dikkat çeker. Donovan'a göre (2015), Sir Isaac Newton'un *Principia Mathematica* (Matematik İlkeleri, 1987) adlı eseri aracılığıyla evrenin anlaşılır, basit ve akılla işleyen kurallara göre yol aldığı iddia ettiği fikirler, Aydınlanma Çağı'nda temel paradigmaya

dönüşmüştür. Buradaki akılcılık erkeği tamlayan bir akıldı. Newton'un tanımladığı dünya kamusalı, akli temsil ederken akıl dışı olarak nitelendirilen dünya özel alanı, duygusallığı ve kadını öteki olarak konumlandırıyordu. Keller'in belirttiğine göre (2007), Francis Bacon *Zamanın Eril Doğuşu* isimli eserinde bilimi, doğayı erkek gücüyle yola getirebilecek, akılsel bir güç unsuru olarak ifade eder. Bu ikilikler günümüzde kadının ikincil konumuna dayanak oluşturmuştur ve bilim alanında kadın sayısının azlığının altında yatan sebeplere işaret etmektedir.

Kadının aşağı statüsü noktasında çıkarları kesişen ataerki ve kapitalizm, erkeklere yönelik avantajlardan vazgeçmemek uğruna iş birliği içinde hareket etmiştir. 17. ve 18. Yüzyıllarda kadının anne ve eş olarak özel alanda kalması gerekliliği fikri hakimdi. Sanayi Devrimi ev ve iş yeri arasına set çekerek bu ayrımı kuvvetlendirdi. Stone'un söylediğine göre (1977); fabrikaların çoğalmasıyla birlikte makineleşme ve buna benzer gelişmeler kadını özel alanla, akıl dışı ve ahlakla özdeşleştiren Aydınlanma Çağı hakim düşüncesine eşdeğer fikir ve pratikler üretmiştir. *Kapital*'de Marx (2014), iş bölümüne ait sınıflandırmaların temel kökeninin ailede başladığını, cinsiyete ve yaşa göre belirlenen iş bölümünün tamamen fizyolojik altyapısının olduğunu söyler. Marx, bu aile içi iş bölümünde kocanın eşine ve çocuklarına karşı oluşan doğal üstünlüğünü özel mülkiyetin ilk şekli olarak görmüştür. Engels (2020), *Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni* adlı 1884 tarihli eserinde, erkeğin burjuvaziyi temsil ettiğini kadının ise proletarya yani çalışan işçi sınıfı olduğunu belirterek savı destekler. Efendi-köle ilişkisi ataerki kapitalist düzende devam eder. Acar Savran ve Tura Demiryontan'ın (2016) *Kadının Görünmeyen Emeği* isimli kitabında anlattığına göre; kadının kamusal alanda vermiş olsa karşılığında para alacağı ev içi hizmetler erkekler için bedava yapılırken; görünmeyen ev içi emeği ile kadın hem eve hapsolmakta, statü kaybına uğramakta hem de köle muamelesine maruz kalmaktadır.

Sonuç olarak, tarihsel pek çok bileşen ve arka plan kadını özel alana hapsedmiş, aşağı konuma çekmiş ve erkek tahakkümünü kadın üzerinde bir baskı mekanizması haline getirerek ona günümüz ataerki toplumsal koşullarını dayatmıştır. Tüm bu koşullar, kadının toplumdaki rolünü belirlemiş ve kadınların yaşadığı olumsuzlukların mimarı olmuştur.

1.2. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşit(siz)liği

Norm ve normal diye adlandırdığımız kavramlar, günlük hayatta ve modern dünyada sık sık karşılaştığımız kavramlardır. “Normal” kelimesi “norm” kelimesinin kökeninden türemiştir. Norm, grup üyelerinin nasıl davranmaları gerektiğini belirleyen kural ve ilkeler bütünüdür. Foucault (2011), biyo-iktidar terimini kullanır ve siyasi iktidarın bedenler üzerinde otorite kurarak toplumu disipline ettiğini söyler. Bu bağlamda, toplumu oluşturan bireyler bu normalizasyon sürecinden geçerken “anormal” olarak etiketlenmemek ve toplumdan dışlanmamak adına, topluluk normlarına uygun davranma eğilimindedir. Bu düzen bir tahakküm düzenine işaret eder. Bu düzen içinde, normal diye tabir edilen cinsel kimliğe sahip olmayanlar anormal diye damgalanmaktan kaçamayacaklardır (Goffman, 2014). Heteronormatif sistem, normal olarak benimsenen ve benimsetilen heteroseksüel cinsel kimliklerin yani kadın erkek ikiliği ve farklılıkları üzerine inşa edilen bir iktidar sistemidir. Bu iktidar sistemi diğer cinsel yönelime sahip bireyleri dışlamakla ve baskı altına almakla kalmaz; kadınlık ve erkeklik rolleri arasına kalın çizgiler çizerek kadın erkek ikiliği üzerinde yükselir (Çakırlar & Delice, 2014). Sistemin işlemini sağlayan, toplumsal normları disiplin yoluyla yeniden üreterek normal vatandaş özneler yetiştiren biricik mekanizma eğitimidir.

Eğitim bu yönüyle hem iktidara hizmet eder hem de ataerkil sistemin kodlarını öğrencilere yükleyerek ataerkil düzenin aksamadan sürmesini sağlar. Okul, bir nevi toplumu oluşturan bireyleri disipline ederek onları baskı altına alır ve istedik rolleri bir kıyafet gibi üstlerine giymelerini sağlar. Eğitim tarafsız değildir ve taşıdığı bilgide daima bir değer vardır; ataerkil düzeni bazen sürdürür bazen sorgular (Apple, 2014). Ancak, çoğunlukla egemen kültürü ve ideolojik yapıyı devam ettirici rol üstlenir. Okullar aile, kapitalist ataerkil sistem ve kültürel toplumsal kodların yeniden üretiminde kilit noktasıdır. Hegemonik erkekliğin yani erkek egemen sistemin, kadını ikincilleştirerek otoritesi altına alma ideolojisi eğitim yoluyla güçlenir.

Eğitim ve toplumsal cinsiyet eşitliği arasındaki ilişkiye dair yapılan feminist araştırmalar, okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin varlığı konusunda uzlaşırken, eşitsizliğin ele alınma noktasında farklı yaklaşımlar öne sürülmektedir. Bu araştırmalara

ait yaklaşımları dört başlıkta incelemek mümkündür: 1-Toplumsal cinsiyet rolleri/toplumsallaşma teorisi, 2-farklılık teorisi, 3-yapısalcı teori ve 4-post yapısalcı teori.

1970’li yıllarda ortaya atılan toplumsallaşma teorisi okulları, bireyi toplumsallaştıran bir mekan olarak görmüş ve okullardaki rollerin öğrencilere cinsiyete dayalı olarak benimsetildiğini iddia etmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretiminde öğretmenin etkisi ve ders materyallerinin seçimine odaklanmıştır (Weiler, 1988; Acker, 1987). Bu yaklaşım, okullardaki cinsiyet eşitsizliğini yapısal bir problem olarak değerlendirmez; eşitsizliğin kökenini, toplumdaki cehalete ve kalıp ön yargılara bağlar. Okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini eşitliğe götürecektir yöntemleri ise kızların eğitime erişiminde fırsatlar yaratılması, kız ve erkek öğrencilere eşit davranılması, ders materyallerinin eşitlikçi öğelerle donatılması, kızların sayısal derslere yönlendirilip desteklenmesi ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyete duyarlı eğitimler alması olarak sıralar (Thompson, 2003). İkinci teori ise yine liberal bakış açısına sahip olan farklılık teorisidir. Toplumsallaşma teorisini üreten ilk feminist eğitimciler, kadın ve erkekler arasındaki ortak yönleri vurgu yaparak eşitliğin sağlanabileceğini söylerken; farklılık teorisyenleri, kadın ve erkek arasındaki farklı yönleri odaklanarak bu farklılıkları kutsamaktadır. Toplumsallaşma teorisyenleri eğitimde yansız, nötr ve eşit politikaları savunurken; farklılık teorisyenleri marjinalleştirilen özel alana ait ev işi ve bakımını kapsayan kadının ev içi emeğine yönelik kadınsı değerlerin farklılığını önemli bir değer olarak görmüştür. Dahası Gilligan (1990), cinsiyetlendirilmiş bir eğitim sistemini savunmuştur. Kadınsı değerler eğitim sistemine entegre edilmeli ve eğitimdeki pratiklere işlenmelidir. Kamusal alanın akılcılık, tüketim, bireycilik gibi erkeksi değerlerinin okullarda yeniden üretildiği ve kızların bu değerlere uyum sağlama konusunda sorun yaşadığı, erkek dünyaya uyumlanma uğruna kendi kadınsı öz değerlerinden uzaklaştıkları düşüncesinde olan farklılık teorisyenleri özcülük eleştirisine maruz kalmıştır (Thompson, 2003). Çünkü, ev içi emeği kadınsı değerlerle bağdaştırmak, eşitsiz yapısal durumları göz ardı etmekte ve ev işi ile ev bakımını kadın işi olarak benimseyip kadınlarla özdeşleştirmektedir. Üçüncü teori, okulun bir yeniden üretim mekanizması olduğunu savunan yapısalcı teoridir. Bu teorinin destekleyicileri radikal, Marksist ve sosyalist feministlerdir. Bu teoriye göre, okul toplumsal cinsiyet

eşitsizliğini yeniden üretir ve toplumdaki cinsiyete dayalı iş bölümü ve emek süreçleri okul pratiklerinde kendini gösterir. Okul, cinsler arası kadın erkek ayrımının yanı sıra sınıfsal ve kültürel ayrımları da yeniden üretir ve devam ettirir. Okullar, hem toplumsal cinsiyetli hem de sınıflı bireyler yetiştirir (Arnot, 2002). Sınıfsal yeniden üretim mekanı okullar, toplumsal cinsiyet rollerini benimsettiği öğrencilerden işçi sınıfına mensup kızları - işçi sınıfı olmak yine bir erkek aracılığıyla “baba” figürüyle edinilmiştir- ev içi işlere hazırlar; bu sırada orta sınıfa mensup kızlar kamusal alandaki işlere yönlendirilir (Wolpe, 1978). Ancak; bu işler yine annelik ve bakıcılık gibi kadınsı değerlere uygun görülen hemşirelik, öğretmenlik veya sekreterlik gibi mesleklerdir (Deem, 1978). Thompson’a göre (2003); yapısalcı teorisyenler öğrencilere eleştirel metin ve eğitim programları aracılığıyla, hakim ideolojik yapıyı altüst etme bilincini kazandırmayı amaçlamıştır. Dördüncü yaklaşımı benimseyen post yapısalcı teorisyenler, yapısalcıların ortaya attığı sınıf, etnisite, toplumsal cinsiyet gibi ayrıştırıcı özelliklerin, eğitim süreç ve pratikleri içinde nasıl yeniden üretildiğini araştırmaya yönelik çalışmıştır. Post yapısalcılar, baskı ve iktidar mekanizması aracılığıyla, öğretmen ve öğrencinin eğitim sistemi içindeki konumlandırılışını incelemiştir. Toplumdaki iktidar baskısının, eğitim sistemi içinde eğitim mekanları olan okullar ve sınıflar bazında, öğretmen öğrenci ekseninde devam ettirildiğini ifade etmişlerdir (Sayılan, 2012).

Okullar, öğrencileri standart eğitim öğretimle olduğu kadar okulun disiplin kuralları, eğitim mekanlarının düzenlemesi ile öğretmenlerin tutum, davranış ve söylemleriyle şekillendirir (Tan, 2000). Tüm bu uygulamalar ve direkt veya örtük mesajlar, öğrencileri kalıplaşmış cinsiyet rollerine yöneltir. Cinsler arasında ayırım yapan, erkek üstünlüğüne dayalı tüm kalıp ön yargı ve tutumlar “cinsiyetçilik” olarak tanımlanır. Eğitim ortamlarında gerçekleşen cins ayrımcılığı ise eğitimde cinsiyetçilik olarak adlandırılır. Cinsiyetçilik, kin ve düşmanlık barındıran pratik ile söylemleri içerebildiği gibi; kadınların güçsüz, korunması gereken narin varlıklar olarak görülmesi de bir tür cinsiyetçiliktir. İş yaşamı, eğitim ortamları, müfredat ve ders kitapları, dilin kullanımı gibi birçok alanda kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği pekiştiren tüm pratikler cinsiyetçi öğelerle donatılmıştır (Kramarae & Treichler, 1996). Cinsiyetçilik bu manada, eşitsizliğin nedeni ve sonucu olabilir. Eğitimde cinsiyetçilik, eğitime erişimdeki olanaklar, alan seçimi, rehberlik ve mesleklere yönlendirme, okulun kültürü

ve disiplin anlayışı, hangi sınıf düzeyinde kimlere neyin öğretileceği, dolayısıyla müfredat ve ders kitaplarının seçimi ve öğretmenlerin açık veya örtük iletileri gibi konularla doğrudan ilgilidir.

Eğitim seviyesi ile gelecek yaşamda edinilen statü, aylık kazanç, meslek ile yüklenen kimlik arasında sıkı bir ilişki vardır. Bundan dolayı, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği doğrudan toplumsal yapıdaki eşitsizlikleri beraberinde getirir (UNICEF, 2003). Eğitimde eşit fırsatlara sahip olmayan kız ve erkek çocuklar, ilerideki yaşam evrelerinde iş, aile ve toplum hayatında adil ve eşit şartlara sahip olmaz. Eşitsiz yaşam şartları, kadınlara iş yaşamında erkek çalışanlarla eşit yükselme şansına veya eşit ücrete erişimde adaletsizlik olarak yansırken; evde adaletsiz iş yükü, toplumda ikincil konum, sözlü ve fiziksel şiddet hatta cinayet olarak yansır. Dolayısıyla, eğitim sistemlerindeki eşitsizlik esasında bir kadın sorununa işaret eder. Eğitimli kadınların kendi yaşamlarına yön vererek evlenme, gebelik ve çocuk sayısı, çocuklarının eğitimi gibi konularda daha bilinçli olmasının yanında, piyasada ve politikada aktif rol alma oranları eğitimin kilit bir noktada olduğunu göstermektedir (UNICEF, 2015). Dünyada 15 yaş ve üzeri 758 milyon okumaz yazmaz insan nüfusunun üçte ikisi kadındır ve değişik eğitim kademelerinde okuyan kadın sayısı erkeklere kıyasla daha azdır (UNESCO, 2016).

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yasal dayanakları şunlardır: 1960-Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (UNESCO), 1979-CEDAW (Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi), 1995-Pekin Eylem Planı, 1997- Hamburg 5. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı (CONFINTEA 5), 2000-Dakar Eylem Çerçevesi: Herkes için Eğitim (UNESCO), 2000- BM Milenyum Kalkınma Hedefleri. Eğitimdeki eşitlikçi politikalar eğitimin değiştirici ve dönüştürücü etkisini ortaya çıkarmak üzerine çalışır. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak amacıyla, küresel boyutta UNESCO ve UNICEF gibi kuruluşlar çalışmalar yürütürken; ulusal boyuttaysa ülke hükümetleri eşitliğin sağlanmasından sorumludur. Kız ve erkek öğrencilerin eğitime erişiminde eşitlik sağlanması için ekonomik, kültürel ve sosyal şartların olgunlaşması gerekmektedir. Hükümetlerin bu konuda bireylerin koşullarını iyileştirmesi ve olumsuz durumları en aza indirmesi şarttır (UNESCO, 2015). Eğitimin parasız ve kaliteli olması beklenirken, evrensel boyutta giderek eğitimin ticarileştiği ve

eđitim kalitesinin dűstűđű bir ortamda, eđitlik beklentisi zora girmektedir.

Eđitimde toplumsal cinsiyet eđitliđine dair gűstergeler kız ve erkek çocuklar arasındaki eđitlik derecesini takip etmek, belirlemek ve eđitliđi tam olarak sađlayabilmek adına gerekli önlemleri almayı hedeflemektedir. Kűresel rgűtlerin eđitlik gűstergeleri okullardaki uygulamalar, eđitime eriřim, devam ve tamamlamaya dair sayısal veriler, műfredat ve ders kitapları, okul kűltűrű ve đretmen tutumları gibi birçok lűtű içerir (UNGEI, 2016). Gűstergelerin geliřtirilerek űlkeler bazında eđitimde toplumsal cinsiyet eđitliđinin, adil eriřim ve olanakların devletlerce yasal gűvence altına alınarak sađlanması, evrensel eđitlik politikalarının nihai amacıdır.

Sonuç olarak feminist literatűr, eđitim sisteminin tarihsel olarak erkek egemen merkezli olarak bařlayıp devam ettiđini ve erkek iktidarını destekleyen baskı mekanizması iřlevini eđitimin űstlendiđini gűstermektedir. Cinsiyet rollerini keskin bir Őekilde belirleyen eđitim politikaları ve onun aracılıđıyla űretilen műfredat, ders programı, okul kűltűrű ve đretmen tutumları kız ve erkek öđrenciler arasındaki eđitsizliđi sűrdűrmektedir. Eđitim sistemi içinde belirginleřen kız ve erkek öđrenciler arasındaki eđitsizlik, ileride yetiřkin olan kadın ve erkekler arasında eđitsizliklere ve adil olmayan eđitsiz yařam kořullarına zemin hazırlamaktadır. Bu eđitsizliđi Tűrkiye’de eđitim sistemi bađlamında incelemek için devlet, eđitim, kapitalizm ve aile arasındaki sıkı bađları ve etkileřimi irdelemek gerekmektedir.

1.3. Tűrkiye’de Eđitim Sistemi ve Toplumsal Cinsiyet Eđit(siz)liđi

Eđitim evrenseldir ve temelde bir insan hakkı olarak tanımlanır. Tűrkiye’de, kız ve erkek çocuklarının eđitim hakkından eđit fırsat ve olanaklarla yararlanması gerektiđi yasalarla tanınmıřtır. Anayasanın ‘‘Kanun nűnde Eđitlik’’ bařlıđı kapsamında ayırım gűzetmeme ilkesi(1982) 10. Maddede geçmektedir. Bu hűkűm geređi, devletin bűtűn organları tűm iř ve iřlemlerde eđitlik ilkesi dođrultusunda davranmak zorundadır. Yine Anayasanın 42.Maddesi (1982), ilköđretimin kız ve erkek bűtűn vatandařlara zorunlu ve devlete ait okullarda parasız olduđunu sűyler . 1973 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan 1739 sayılı Milli Eđitim Temel Kanunu (1973) da eđitimin cinsiyet ayrımı gűzetmeksizin herkese açık olduđunu belirterek, eđit fırsatların sunulduđu okullarda karma eđitimin yapılması; bazı zorunlu durumlarda bazı okulların yalnız erkek veya kız

öğrencilere ayrılabilceği ilkelerini içerir .

Türkiye’de ulusal anayasal çerçevede, hukuk karşısında her iki cinse eşit fırsat ve olanaklar sağlama konusu, eğitim öğretimde temel alınmaktadır (UNICEF, 2003). Ulusal hukuki çerçevenin yanında, Türkiye uluslararası bazı sözleşmelere imza atmıştır. Bunların arasında CEDAW (Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi) Sözleşmesi, Pekin Deklarasyonu ve Çocuk Hakları Sözleşmesi vardır. Avrupa Birliği Ulusal Rapor kapsamında 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı ile toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik planlar yapılmaya başlanmıştır. 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda, kadınların eğitim seviyesinin artırılması ve eğitime etkili katılımlarının sağlanması, toplumun bilinçlendirilip kalıp ön yargılardan kurtulması için hem örgün hem yaygın eğitimde kitle iletişimin kullanılması, hedeflere ulaşmada öncelenen politikalardır. 9. Beş Yıllık Kalkınma Planında ilköğretim düzeyinde kız çocuklarının okul terkinin önlenmesine yönelik önlemler alınarak, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan kadınların eğitimi ile ilgili çalışmada, eğitimde eşitsizliğe yol açan etmenler belirlenerek alınabilecek etkili önlemler belirlenmiştir (KSGM, 2008).

Avrupa’da olduğu gibi Türkiye’de de 1920’li yıllarda, orta sınıf değerleri yükselişe geçmiş ve yaratılmak istenen ulus-devlet içinde milliyetçi öğeler ve ideal kadınlık ve erkeklik kurguları ön plana çıkmıştır. Orta sınıf değerlerinin yükselişi ile milliyetçi değerlerin artması arasında doğrudan bir ilişki vardır (Mosse, 1985). Böylece bu dönemde, eğitimde orta sınıf kültürünün her birey ve ailenin sahip olması gereken ideal kültür olduğu algısı hakim olmuştur (Bourdieu & Passeron, 1990). Orta sınıf erkek yani “aile babası” bilge ve eğitilidir. Ulus devlet anlayışı içinde, erkeklik ve askerlik vazifesi yani erkeğe yüklenen savaşçı-koruyucu misyon, kadını korunmaya muhtaç pozisyona düşürmüştür. 1930’lardan itibaren askerlik, Türk kültürünün ulusal bir niteliği haline gelmiştir (Altınay, 2004). Ders kitaplarında tanımlanan Türk, erkek olmakla birlikte Türk ordusu ve milletle özdeşleştirilmiştir; bu kimlik algısı günümüzde hala devam etmektedir (Keyman & Kancı, 2011). Orta sınıf anne ve ev kadını ise dayanıklı askerler doğurup yetiştirerek milliyetçiliğin devamını sağlayan bir yeniden üretim aracıdır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında kadınlar, çağdaşlaşma yolundaki ülkenin sembolü

olarak görülür. Bu dönemde Batılı olma çabası sonucu, ders kitaplarında ideal kadın ve erkek rol modeller yaratılırken, kadınlar anne ve ev kadını olarak tanımlanmıştır (Kancı, 2008). Kadınlar şık giyimli, uzun topuklu ayakkabı giyen makyaj yapan bakımlı, modern bir görünüm sergiler. Bu kadınlar, hem cumhuriyetin modern kadınları hem de çocuklarını ahlaka uygun yetiştirecek annelerdir. İdeal kadın ve ideal erkek ortaklık içindedir ancak bu ortaklık, kadının erkeğe bağımlılığı dolayısıyla sorunsuz işlemektedir. Ders kitaplarındaki kadın ve erkekler, orta sınıf değerlere göre betimlenmeye ve resmedilmeye devam etmektedir. 1945-1950 yıllarında, ders kitaplarındaki cinsiyetçi ev içi iş bölümü önceki senelere göre artmıştır (Gümüsoğlu, 2016). Kadınlar mutfakta yemek hazırlarken resmedilirken, erkekler koltukta gazete okurken resmedilmiştir. Kancı'ya göre(2008) ; 1970'li yıllara kadar kadınlara uygun görülen meslek öğretmenliğin dışına çıkmazken, bu yıllara ait kitaplarda kadınları doktorluk ve hemşirelik gibi meslek rollerinde görürüz ancak ideal kadın ve erkek rollerinde değişim yoktur. 1981- 2000 döneminde kadınların şık giyimi kitaplarda yer bulmamaya başlarken; kadınların çalışması meslek icra etmek olarak değil daha çok aileye destek olarak ifade edilir. 2017 ve sonrasında ise ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği noktasında eşitsiz ilişkilerin ve temsillerin artarak yer aldığı görülmüştür (Çimen & Bayhan, 2021).

Türkiye'de ve dünyada 1980'li yıllardan sonra, küresel kapitalizm ulus devlet algısının önüne geçmiş, siyasi ve ekonomik açıdan liberalleşme hız kazanmıştır. Cinsel, dinsel ve etnisite odaklı aidiyet kimlikleri kamusal arenada kendini göstermiş; bu kimliklere dair politik istek ve talepler görünür olmuştur (Torun, 2021). 1980'li yıllar öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği okullaşma oranları, okula devam, okul terki ve okul başarısı gibi sayısal değerler veya oranlarla açıklanırken; feminist hareketin kendini göstermeye başladığı siyasi liberalleşme ortamında, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini rakamlarla açıklamanın yetersiz olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini anlamak için, önce ataerkil toplum yapısını çözümlemenin gerekli olduğu fikri açığa çıkmıştır. Feminist çevreler, cumhuriyet döneminde sunulan modern kadın portresiyle; kadın ve erkek eşitliğinin temsil edilmediğini, ataerkinin yapı taşlarının masaya yatırılmadığını söyleyerek cumhuriyet dönemi reformlarına dair eleştiride bulunmuştur (Acar & Altunok, 2017).

1980’li yıllardan 2000’li yıllara uzanan küresel neo-liberal politikalar eğitim alanında da kendini göstermiştir. Kamusal eğitim kurumlarının yanında, özel okulların sayısının artmasıyla eğitim ticarileşirken, okullar birer ticari işletmeye evrilmiştir. Eğitimde standartların yükseleceği söylemi, daha iyi eğitim hizmetinin sunulacağına dair reklam ve benzeri tanıtımlar, velileri çocukları için ücreti karşılığında daha iyisini “seçmeye, tercih etmeye” yönlendirmiştir. Son senelerde eğitim literatüründe adı geçen “okul seçim ideolojisi” tam olarak bu durumu açıklar. Eğitimde liberal ekonominin getirdiği ticarileşme ile orta sınıf aileler, çocuklarının daha iyi eğitim görmesi ve ayrıcalıklı olması için daha çok çabalamaktadır (Ball, 2003). Okul seçimiyle aileler, çocuklarının sosyal olarak aşağı sınıfa düşmesine engel olur (Kennedy & Power, 2010). Seçim ideolojisi etkeni ile hem devlet eğitim alanındaki sorumluluğunu bireyin seçimine bırakarak ona yükler hem de bu bireysellik, toplumda sınıfların yeniden üretimini meşrulaştırır. Gelir düzeyi yoksul kesimden daha yüksek olan orta ve üst sınıflar, kamu alanında eğitime ayrılan bütçenin giderek düşmesi sebebiyle, çocuklarına “daha iyi” eğitim aldirmek için ekstra para harcar. Bu durum, farklı sosyal sınıfların çocukları arasında gelecekte oluşacak statü farkını giderek derinleştirir. Eşitsizliklerin temeli esasında ailenin yapısından kaynaklanır (Duman, 2008). Ailenin ekonomik ve sosyal yapısı ile temellenen eşitsizlik, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde de kendini gösterir. Kız çocuklarının ev içi alana mahkum edilerek ev içi bakım işlerinin sorumluluğu altında ezilmesi ve erken yaşta yapılan evlilikler, seçim ideolojisinin sonuçlarıdır. Ailelerin tercihine bırakılan eğitim sonucunda, kızların erkek çocuklara göre okulu terk etme oranının daha yüksek ve yükseköğretime devam durumunun daha düşük olduğu saptanmıştır (Tan & Ecevit & Üşür & Acuner, 2008). Düşük sosyoekonomik düzey kız çocuklarının aleyhine işlemekte; tercih erkek çocuklardan yana kullanılmaktadır (Smits & Hoşgör, 2006). Özellikle kırsal bölgelerde tarım üretimi ve hayvancılık dolayısıyla, çocukların aile içi iş bölümüne katkıda bulunmaları okullaşma oranlarını etkilemektedir. İş bölümünde kız çocuklarına toplumsal cinsiyet normlarına bağlı olarak daha fazla sorumluluk yüklendiği söylenebilir. Ebeveynlerin ataerkil toplum yapısı doğrultusunda yaptığı tercihle erkek çocuklarını okula gönderirken; kız çocuklarının iş gücüne katkıda bulunması, eğitimde okullaşma ve akademik başarı yönünden adil olmayan bir tabloya yol açmaktadır (Gümüş & Gümüş,

2013). Sonuç olarak, seçim ideolojisinin ebeveynlere çocuklarının eğitime erişiminde fazlasıyla inisiyatif sağladığını; bu inisiyatifin ailenin sosyoekonomik yapısına bağlı olarak ortaya çıkan eşitsizlikleri artırdığını söylemek mümkündür.

Türkiye’de 2000 sonrası politik gelişmeler, eğitim alanında atılan adımları, izlenen politikaları, müfredat, okul yönetimi ve işleyişi gibi birçok bileşeni etkilemiştir. 2002 ile 2011 yılları arası neoliberal politikaların izlendiği, Avrupa Birliği’ne tam üye olma şartlarını taşımak amacıyla gereken çalışmalar yapıldığı dönemdir. Bu yıllar arasında eğitimde uyulamaya konan politikalar, geçmişteki uygulamalarla benzerlik göstermektedir (Kandiyoti & Emanet, 2017). 2011 yılından sonraki süreçte ise Türkiye AB’ye tam üyelik için attığı adım ve uygulamalardan uzaklaşmış; neoliberal politik süreçlerle ticarileşen eğitim ek olarak, dinsel ve muhafazakar bir şekil almaya başlamıştır. 2012 yılında 4+4+4 düzenlemesi ile müfredata seçmeli din dersleri eklenmiş; ayrıca kapatılan imam hatip ortaokulları tekrar açılmıştır. Ailelerin seçim özgürlüğü, çocuklarına istedikleri dini veya mesleki eğitim imkanlarının tanındığı savıyla desteklenmiştir (Akyol, 2012).

Okullaşma oranları noktasında 2007-2008 yılları, kız ve erkek çocuklar arasındaki farkın kapanmaya başladığı yıllardır. Ortaöğretimde ise özellikle Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde okullaşma oranlarında cinsiyet eşitsizliğine bağlı olarak, kız çocuklarının okullaşma oranının daha düşük olma sorununun sürdüğü belirtilmiştir (Eğitim Girişim Reformu, 2019). Okullaşma oranlarını adil bir seviyeye getirmek adına birçok proje yürütülmüştür. UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu), Avrupa Birliği gibi uluslararası kurum ve kuruluşlar ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen “Haydi Kızlar Okula”, “Baba Beni Okula Gönder”, “Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi”(KEP-1, KEP-2) ile “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi” (ETCEP) bunlardan birkaçıdır (ERG, 2019). ETCEP Projesi, 2015 yılında Avrupa Birliği’nin finanse etmesiyle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiştir. Projenin amaçları, okullarda toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesini öğretmek ve yaymak; eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı pratiklerin yaygınlaşmasını sağlamaktır (Çalışkan, 2016). Proje Batman, Erzurum, İzmir, Karaman, Malatya, Mardin, Sivas, Şanlıurfa, Samsun ve Trabzon illerinde 40 pilot okulda uygulanmıştır. Projede Milli Eğitim

Bakanlığı'nda çalışan tüm personel yani öğretmenler, okul idarecileri, müfettişler, rehberlik hizmetlerinde çalışanlar, MEB Merkez ve Taşra Teşkilatında çalışanlar; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri, anne babalar, eğitim ve öğretime yön veren çeşitli sivil toplum örgütleri hedef kitledir. Proje kapsamında çeşitli görüşme ve anketler aracılığıyla nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitimler almadıkları ve eğitim alanında tutum, davranış ve söylemlerde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sürdüğü sonucuna varılmıştır. Bu proje sonucunda elde edilen çıktıların yaygınlaştırılması amacıyla, MEB tarafından uygulanmak üzere “Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartlarının Yaygınlaştırılması Projesi” geliştirilmiştir. Ayrıca Yüksek Öğretim Kurulu 2016 yılında tüm birimlerinde toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine uygun tutum ve tavırlarda bulunulacağını taahhüt ederek, tutum belgesinde toplumsal cinsiyet eşitliği ile adalet ilkesine yer vermiştir. Ancak, eğitimdeki muhafazakarlaşmanın etkisiyle çeşitli çevrelerin tepki ve söylemleri sonucunda, MEB projesini sonlandırma kararı alırken, YÖK'ün eşitlik içeren tutum belgesi internet sitesinden kaldırılmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin batıya özgü olduğu; fitrata (yaradılışa) aykırı olduğu argümanları toplumsal cinsiyet eşitliği fikrinin yaygınlaşmasına ket vurmuştur (BBC News, 2019; Bianet, 2020).

Eğitimde muhafazakarlaşma ile birlikte dinsel içerikli derslerin müfredata eklenmesinin yanı sıra “Değerler Eğitimi”nin müfredat kapsamına alınması önemli bir diğer gelişmedir. 2010 yılı itibarıyla şekillenerek müfredata eklenen değerler eğitimi, dinsel değerleri kapsamaktadır (Tunçel, 2017). Değerler eğitimi milli, dini, manevi, ahlaki değerler ile örf ve adetleri içerir. Bu değerler, kadın ve erkek arasında fitrata dayalı doğal farklar olduğu referansına dayanmakta; kadınlık, erkeklik ve aile kurgusu ile kızlar ve erkekler arasındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Tan, 2018). Bu nedenle, bu tür ders ve uygulamalar eşitsiz, adil olmayan ilişki türlerini beslemekte ve kadın erkek eşitliği açısından var olan uçurumu derinleştirmektedir.

Sonuç olarak; Türkiye’de eğitim sisteminde, ulusal ve uluslararası politik iklimin eğitim politikalarına yansıdığı söylenebilir. Bu iklim içinde, zaman zaman toplumsal cinsiyet eşitliğini toplumsal yapıya yaymak adına olumlu adımlar atılmış olsa

da özellikle 2011 yılı itibariyle bir geriye gidiş söz konusudur. Neoliberal politikalar sonucu eğitimin piyasalaşması, seçim ideolojisi ile çocuğun eğitime erişiminin ailenin tercihine bırakılması, değerler eğitimi gibi müfredata eklenen dinsel içeriklerin artması ve muhafazakarlaşmanın eğitimin her kademesine yayılması girişimleri, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını sekteye uğratmaktadır. Ancak eğitimde ve eğitimle sağlanabilecek eşitlik toplumsal yapıyı değiştirebilir. Türkiye’de eğitim sistemi ve politikaları şu an için bu noktada yeterli uygulama ve pratikleri içermemektedir.

1.4. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Yeniden Üretiminde Okulun Rolü

Aileden sonra toplumsallaşmanın en kritik alanlarından biri okuldur. Toplumsallaşmaya dair tutum ve davranışların açık veya örtük şekilde empoze edildiği mekanlar olan okulların, toplumsal cinsiyet rollerini öğrencilere yükleme ve bu rolleri yeniden üretmedeki rolü, yadsınamayacak derecede önemlidir. Kapitalist toplum yapısında okullar, devletin ideolojisini benimsetmek üzere kurulmuş araçlar olarak düşünülebilir (Althusser, 1994). Okullar, kapitalist ataerkil toplum düzeninde sürüp gitmekte olan iş bölümü, sınıf, sosyokültürel yapı gibi çok yönlü eşitsizliklerin devamını sağlamaya rıza gösteren vatandaş özneler yetiştirme görevini üstlenir. Kadın ve erkek ikiliği üstünde yükselen heteroseksist kimlik yapılandırması süreci olarak eğitim sistemi, cinsiyetlendirilmiş bedenler yaratma amacı taşır. Dolayısıyla bir kimlik inşasına maruz kalan uyumlu vatandaşlar, ileride kadın işlerini ve erkek işlerini doğal olarak kimlerin yapması gerektiği, toplumsal hayat içinde kadın ve erkeklerin davranış kalıpları, kadınlık ve erkeklığe ait farklı tanımlamalar konusunda açık veya örtük olarak koşullandırılır.

Bireyin özne olarak var olması ve kurgulanması, iktidara bağlı ve bağımlıdır (Butler, 2015; Foucault, 2014). Cinsellik, iktidar eliyle yapılan düzenlemelerin bir aracı ve aynı zamanda sonucu olarak görülebilir (Foucault, 2007). Cinsellik, bireyin biyolojik özellikleri dolayısıyla edindiği bir edim değil; siyasi, sosyokültürel ve tarihsel süreçler sonucu açığa çıkan toplumsallaşmasının kurgusal boyutu olarak karşımıza çıkar (Spargo, 1999). Cinsiyetlendirilmiş bedenler oluşturma politikasıyla işleyen düzende okul, iktidarın toplumsal yeniden üretim inşasına doğrudan katkıda bulunmuş olur.

Butler'ın da düşündüğü gibi, bu inşa cinsiyetlendirilmiş bedenler üreterek, onları belli davranış kalıplarına, fikirlere ve rollere girmeye zorlamaktadır (Direk, 2018). Eğitim kurumlarındaki normların açık veya örtük şekilde öğrencilere dayatılarak, öğrencilerin denetim altına alınmasıyla, bir mikro-iktidar mekanizması aracısı olan okullar, iktidarın normalizasyon işlevini yerine getirmiş olur (Foucault, 2005). Kadın ve erkek ikiliği üzerinden bedenlerin bir cinsiyet kalıbına uydurularak normalleştirilmesi; farklı kimliklerin ise anormal sayılarak ötekileştirildiği bir eğitim sistemi mevcut meşru düzeni korur; iktidara hizmet eder (Meyer, 2007). Ders kitapları, müfredat, tuvaletlerin kız ve erkekler tuvaleti olarak ikiye ayrılması ve diğer tüm resmi bilgiler, mevcut statükoyu koruma ve devam ettirme ideolojisine dayanmaktadır (Britzman, 1995).

Ulus devletlerin ortaya çıkması sonrasında modern toplumlarda devlet, eğitim sistemleri üzerinde mutlak bir otorite ve hakimiyet alanı kurmuştur. Okullardaki bu denetim mekanizması, okulun kültürüne ve disiplin anlayışına yansır ve iktidarın denetleme, gözetim altında tutma ve kontrol etme ideolojisiyle uyum içinde çalışır. Toplum hayatının içinde kurgulanan kadınlık ve erkeklik rolleri, ataerkinin kadının bedeni ve insan hakları üzerindeki tahakkümü, aile ve iş yaşamındaki eşitsiz ilişki örüntüleri, okullar ve dersliklerde empoze edilen bilgi, tutum ve davranışlar aracılığıyla geleceğin yetişkinlerine aktarılmış olur. Özetle; toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üretmede son derece etkili olan okulların etki alanını; müfredat ve ders kitapları, gizli müfredat ve öğretmen tutumları odağında incelemek mümkündür.

1.4.1. Müfredat ve Ders Kitapları

Müfredat; şekli ile içeriği resmi egemen güç tarafından belirlenen; eğitime dair materyal ve pratiklerin dayandığı, öğrencilere öğretilecek tüm konu ve bilgilerin normlara uygun bir ideoloji ve dil anlayışı içinde çerçevesi belirlendiği ders programı olarak tanımlanabilir. Müfredat, iktidarın kriterlerini belirlediği, normal vatandaş özneler yaratma amacıyla yine iktidarın belirlediği ders içeriklerini, iktidar söylemine uygun olarak empoze etme işlevi görür. Öğrencilere öğretilen bilgiler ve değerler, iktidar kültürünün temsilcisi ve taşıyıcısıdır (İnal & Kaymak, 2014). Buna göre, müfredatın yani ders içeriklerinin mevcut politik düzlemden ayrı düşünülmesi imkansızdır. Eğitim sistemi, normal sayılan heteroseksist kimliklerin dışındaki diğer yönelimleri yok

saymakta; cinsiyetçi ideolojileri ve uygulamaları yeniden üretmeye devam etmektedir (Özkazanç & Sayılan, 2009).

Aydınlanma Çağından sonra, çağdaş eğitim sisteminde geçerli resmi müfredatlar pozitivizmin etkisini taşımıştır. Seküler eğitim sisteminin baz aldığı değerler eşitlik ve objektiflik olmuştur. Ancak, bireyler arasında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması adına nelerin nasıl yapılacağı hususları müfredatın başlıca konusu değildir. Oysa müfredat eril tahakkümün değiştirilip dönüştürülmesi adına, somut önlemleri içeren bir nitelikte hazırlanmalıdır. Cinsiyetçi kalıp yargılar sadece sosyal ağırlıklı dersler aracılığıyla değil, sayısal dersler ve özellikle beden eğitimi dersi içinde oluşur (Gök & Şahin, 2003). Bu nedenle toplumsal cinsiyet rollerini sorgulayan, kadınlık erkeklik kurgularını yıkan ve eşit insan haklarını içerip öğreten bir müfredatın hazırlanması, toplumsal dönüşümün sağlanabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Müfredatın somut olarak yansıtıldığı ders materyalleri özellikle ders kitapları, toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üreten birincil kaynaklardır. Ders kitaplarında geleneksel kadınlık ve erkeklik rolleri resmedilerek eril tahakküm normalleştirilmektedir. Buna dair pek çok örnek ders kitabı bulunmaktadır (Gümüsoğlu, 2016). Erkekler toplum hayatında önde ve güçlü kişi(lik)ler olarak yer alırken; kadınlar ikinci planda ve zayıf kişi(lik)ler olarak resmedilir. Bunun yanında, kadınların tarihine ait bilgi ve belgeler müfredatta kendine pek yer bulmaz. Dolayısıyla, okul aracılığıyla öğrencilere empoze edilen bilgi ve değerler, erkekliğin değerli bir olgu olduğu; kadınlığın ise zayıflıkla eşdeğer bir olgu olduğu yönündedir. Kadınlar pek çok konuda görünmez kılınırken; görünür oldukları alanlar ise genellikle, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olan annelik veya eşlik statüsüdür.

Ders kitapları toplumsal, sosyal ve siyasal ortamların etki ve bilincini yansıtan araçlardır. Devlet eliyle hazırlanan ve dağıtılan ders kitapları, milli benlik bilinciyle donatılan uyumlu vatandaşlar yetiştirme amacını taşır (Kancı & Altınay, 2011). Türkiye’de 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1., 5.ve 9.sınıflarda; 2018-2019 eğitim öğretim yılındaysa tüm kademelerde “değerler eğitimi”ne yoğunlaşarak oluşturulan bir müfredat ve ona bağlı olarak değişen ders kitapları görülmektedir. Değerler eğitiminin dinselleşme ve geleneksel toplum yapısını sürdürme odaklı olması dolayısıyla, müfredatın önceki yıllara göre, toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirme açısından

katılaştığı söylenebilir. 2012-2013 eğitim öğretim yıllarına ait kitaplarda yapılan incelemelerde, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından sorunlar devam etmektedir (Çayır, 2014). Ancak 2017 yılı sonrasında önemli bir gerileme olduğu açıktır (Aratemur Çimen & Bayhan, 2021).

Cumhuriyet yıllarından günümüze kadar gelen ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar; ders kitaplarının ev içi iş bölümü, kadın ve erkeklerin tanıtıldığı meslekler, fiziksel görünüme dair tanımlamalar ve etkinlikler açısından geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine hizmet ettiğini göstermektedir. Araştırmalara göre, ders kitaplarında cinsiyetçi öğelerin yer aldığı ve ders içeriklerinin cinsiyet ayrımcılığını pekiştirdiğini söylemek mümkündür (Tanrıöver, 2003). Ailede ev içi işlerin eşitsiz dağılımının, kadın ve erkek rollerini sınırlandırmada ve sınıflandırmada bu kadar başarılı olması, Türkiye’de modernleşmenin aile eksenli bir strateji ile geliştirilmesinin sonucudur. Bu strateji, ders kitaplarındaki temalar ve kurgu rollerle öğrencilere empoze edilerek devam etmektedir (Sancar, 2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik yazılan öykü ve masal kitaplarındaki toplumsal cinsiyet iletilerini inceleyen araştırmalar, kadınların genelde ev içiyle sınırlı tutulduğunu, kadınlara atfedilen meslek rollerinin ise az sayıda olduğunu göstermektedir (Köseler, 2009; Gündüz Şentürk, 2015). Kadınlar genel olarak anne rolünde ve ev işleriyle uğraşırken resmedilir; erkeklere biçilen meslek rolleri sayı olarak daha çok ve erkeklerin lehinedir. İlkokul kitaplarında da anneler tek başına mutfakta yemek yaparken veya ev içi işlerle uğraşırken görülür (Topal, 2012). Bu durum ideal annelik ve ev kadınlığı kurgusunu inşa eder. Milli Eğitim Bakanlığı’nın İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) “Erdemler” temasında cömertlik, vicdan, azim, saygı, sevgi ve sabır gibi erdemlere sahip temsilcilerin erkekler olduğu görülmektedir. Kadınların bu olumlu erdemlerle temsil edilmedikleri; görünürlüklerinin çok az olduğu metin ve görsellerde ise geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini taşıdıkları görülmektedir. Ayrıca “Sağlık ve Spor” temasında erkek çocuklar yarışçı ve kahraman sıfatlarıyla ön plana çıkarken; kız çocukları geri planda kalmaktadır.

2023-2024 eğitim öğretim yılında, ortaokul ve lise müfredatına Türk Sosyal Hayatında Aile adlı seçmeli ders eklenmiştir. 72 saatlik programı olan ders hadis ve ayetler ışığında Türk aile yapısı, aile olmanın önemi, Türk aile yapısının geçtiği tarihsel

süreç ve değişimleri ele almaktadır. Ders kapsamında aile tipleri, evlilik türleri, berdel, başlık parası, eşlerin birbiri üzerindeki hak ve sorumlulukları gibi konular işlenmektedir. Aileyi kutsayarak kadını ikincilleştiren ders, öğrencilere geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini empoze etmesi açısından olumsuz örnek teşkil etmektedir (Demirel & Altun, 2023). Referans Gazetesi'ne konu olan habere göre (2009); Tarih Vakfı ile Türkiye İnsan Hakları Vakfı iki defa ortak bir rapora imza atmıştır. Ders Kitaplarında İnsan Hakları adlı raporlardan ikincisi 2008 yılında kullanılan 131 ders kitabından sadece 11'inde kadın hakları da dahil insan haklarının ihlal edilmediği açıklanmıştır .

Özetle; Türkiye'de müfredatın ve ona bağlı olarak basılan ve okullara dağıtılarak sınıflarda okutulan ders kitaplarının, cinsiyetçi öğeler barındırdığını söylemek mümkündür. 2017 yılı sonrasında, yenilenen müfredat ve ders kitapları mevcut cinsiyetçi içerik ve pratikleri artırmıştır. Müfredat ve ders kitapları konusunda geriye gidiş olduğu açıktır. Eşit ve adil bir toplumsal yapı oluşturmak, geleneksel kadınlık ve erkeklik kurgularının yıkılmasını sağlamak için, müfredatın toplumsal cinsiyete duyarlı öğelerle donatılması gerekmektedir. Toplumsal cinsiyete duyarlı nesiller yetiştirmek için, bu önemli adımların atılması eğitim sistemi açısından oldukça önemlidir.

1.4.2. Gizli Müfredat

Eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturan okullar, resmi bir müfredatın yanında bir de gizli müfredat içeren sosyalleşme alanlarıdır. Aileden sonra sosyalleşmenin en önemli ayağını okullar oluşturur. *Gizli müfredat* kavramını alan yazına, Jackson'ın 1968'de yayımlanan *Sınıflarda Yaşam* isimli çalışması aracılığıyla girdiği söylenebilir. Jackson (1990) bu çalışmasında, gizli müfredatın öğrencileri gelecekte sahip olacakları toplumsal statü bağlamında fazlasıyla etkilediği hususuna değinmiştir. Gizli müfredat, çocukları toplumsal cinsiyet rollerine hazırlamak konusunda oldukça etkilidir. Gizli müfredat, öğrencilere açıkça sezdirilmeden çeşitli söylem, mesaj ve davranışlarla iletilen her türlü bilgi ile değer aktarımıdır ve bu örtük mesajlar cinsiyetçilik, ırkçılık veya sınıf ayrımcılığı içerebilir (Giroux, 1988).

Okullarda normal ve doğru olarak kabul edilen, değer gören davranış kalıpları, toplumsal cinsiyet rollerini ve ayrımcılığını yeniden üretme potansiyelindeki en önemli

unsurlardır (Kelly & Nihlen, 1982; akt. Sarı, 2007). Tezcan'a göre (2003), okullardaki gizli müfredat ile okul içerisinde cinsler arasında denetim sağlanırken; kadınlık ve erkeklik kurgularına dair bilgi ile değerler empoze edilir. Okul, toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretim alanına dönüşürken, resmi müfredat kadar gizli müfredatın da oldukça önemli olduğu açığa çıkar. Kız ve erkek öğrencilerin davranışları karşısında, okulda çalışan personeller dahil yetişkinlerden aldıkları tepkiler ve kendilerine rol model olarak gördükleri öğretmenlerin tavır ve söylemleri onların toplumsal cinsiyet algısına dair iletiler içerir. (Güvenli & Uğur Tanrıöver, 2009). Bazı araştırmalara göre; kız çocuklarına toplumdaki ikincil konumlarının örtük mesajlar yoluyla iletilmesinde aileyle beraber ders programlarının, ders kitaplarının, öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin birebir etkili olduğu görülmektedir. Tüm bu etkenler, sosyal hayattaki eşitsizliklere temel teşkil etmektedir (Duru Bellat & Véréttout & Dubet, 2013). Sosyal eşitliğin var olduğu ortamlarda, kız çocuklarının yanı sıra cinsel yönelimi norm dışı bırakılan bireylerin ayrımcılığa ve şiddete maruz kalması olasıdır (Flowers, 2010).

Okul ve dersliklerde öğretmen, okul idaresi ile okul personelinin kız ve erkek öğrencilere karşı davranış biçimleri ve söylemlerinin açık veya örtük iletiler içerdiği; tüm bunların gizli müfredat kapsamında olduğu söylenebilir. Ayrıca dersler dışındaki aktiviteler ve sosyal kulüp çalışmaları ile okul içinde yapılan her türlü sosyal kültürel etkinlikler de gizli müfredatın kapsamına girer (Yüksel, 2002). Robinson'a göre, gizli müfredat okul işleyişindeki resmi müfredat dışında kalan günlük rutin işleyiş, öğretmen tutum ve davranışları, öğrencilerin üniformaları, ders dışında kalan etkinlikleri içine alır (akt. Aras Kaya, 2018). Öğrenciler dersler dışındaki zaman dilimlerinde diğer öğrenciler, okul idarecileri, kantin çalışanları, servis şoförü, okul rehber öğretmeni ve diğer hizmetlilerle iletişim içindedir. Tüm bu kişilerin sahip olduğu kalıp yargılar veya kullandıkları dil öğrencilere yansımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, okulun gizli müfredatının geniş bir alana yayıldığı görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi açısından toplumdaki herkesin eşit bir dil ve tavır takınması son derece önemlidir.

Sonuç olarak; okulların resmi müfredat ve gizli müfredatın iç içe geçtiği bir sisteme sahip olduğu görülmektedir. Okuldaki öğrenciler ile öğretmen dahil çalışan bütün personel sürekli bir iletişim halindedir. Bu sebeple, öğrencilerin cinsiyetçi pratik

ve söylemlerden arınmış bir ortamda, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bireyler olarak yetişmeleri için, okul bir yönüyle dönüşümün sağlandığı bir mekana çevrilebilir. Thorne (1993), okuldaki işleyişin çift yönlü olduğunu belirterek; okullarda eşitsizlik yaratma veya eşitlik sağlama potansiyelinin varlığına işaret eder . Okul, resmi ideolojiyi devam ettirme niteliğinin yanı sıra, var olan kurgu kalıpları yıkmaya gizli gücünü daima saklı tutar (Timur, 2000). Bu gizli gücün açığa çıkarılarak geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin yıkılması, tüm bireyler için eşit ve adil bir dünya yaratılması ancak toplumsal cinsiyete duyarlı bir eğitim sistemiyle mümkün olabilir.

1.4.3. Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları

Okul öncesinden yüksek öğretime kadar toplumsal cinsiyet rollerinin öğretilmesinde ve pekiştirilmesinde veya toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla mücadelede öğretmenlerin tutum ve davranışlarının rolü büyüktür (Acar Erdol, 2019). Yapılan çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimsetmekte daha etkin olduğunu göstermektedir (Acar& Ayata & Varoğlu, 1999; Rutledge, 2015). Resmi müfredat ve gizli müfredat içinde öğretmenlerin tutum ve davranışları öğrencileri önemli ölçüde etkilemektedir. Erkek egemen sistemin dayattığı müfredat içinde, öğretmenlerin çoğu cinsiyetçi ideolojiyi yeniden üreten bir aracı konumundadır (Gök, 2021).

Öğretmenlerin tutum ve davranışlarını, öğrencilerin ırkı, cinsiyeti, sosyoekonomik durumu, giydiği kıyafetler, ismi, konuştuğu dil ve aksanı gibi değişkenler etkilemektedir (Ballentine & Hammack, 2017). Bazı araştırmalara göre, öğretmenlerin okul ve sınıf içindeki ayrımcı tutum ve davranışları şunlardır: Dikkatin çoğunu erkek öğrencilere vermek, kız öğrencilere erkek öğrencilere kıyasla daha az ilgi göstermek, geleneksel cinsiyet rollerini yansıtmak ve bu rollere uygun görev dağılımı yapmak, erkek öğrencilerin başarılarını kız öğrencilere göre daha çok önemsemek, cinsiyetçi espriler yapmak ve cinsiyetçi dil kullanmak, erkek öğrencilere fiziksel cezalar vermek (Davis & Rimm, 2004; Slavin, 2015).

Hall ve Sandler (1982), kız çocukları ve kadınlar için okulu ve dersliği tanımlarken “soğuk iklim” kavramını kullanmıştır. Soğuk iklim kavramı, kız ve kadın öğrencilerin kendilerine ait kişilik ve başarı algılarını olumsuzlayan her türlü cinsiyetçi

kalıp yargıyı yansıtan okul ve sınıf iklimine karşılık gelmektedir (TÜSİAD & KAGİDER, 2008). Bu tür bir ortamda, kız çocuklarının öz güvenini kaybetmesi, erkek çocuklarının ise öz güven sahibi olarak ön plana çıkması muhtemeldir. Şahin(2014), bir derslikte yaptığı araştırması süresince, öğretmenin erkek öğrencilerin yüzde 86'sına, kız öğrencilerinse yüzde 63'üne onay veya takdir içeren ifadeler kullandığını; sınıfta cinsiyetçi iş bölümüne uygun olarak çöp kovasının genelde kız öğrenciler tarafından boşaltıldığını gözlemlemiştir. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının erkek öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı; kız çocuklarını ise olumsuz yargılarla donattığı sınıf ortamlarında kız çocukları “kaybeden” olmaktadır (Sadker, 2000). Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcı tutum ve davranışları, erkek öğrencilerin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlarken; kız öğrencilerin kendilerini ifade ederken bile sorun yaşamalarına yol açmaktadır (Allana& Asad & Sherali, 2010). Ayrıca, sınıfta öğrencilerin oturma düzenleri bile sınıf iklimindeki toplumsal cinsiyet rollerine dair güçlü mesajlar vermektedir (McCornick, 1994). Öğretmenlerin oturma düzenini oluştururken cinsiyet temelli bir oturma düzeni oluşturmaları; kız ve erkek öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi azaltmakta ve cinsiyetler arası ilişki kurulmasında sınırlandırıcı olmaktadır (Bağlı & Esen, 2013).

Sınıf ortamlarında, öğretmenlerin erkek öğrencilere daha çok zaman ayırarak ilgi göstermesinin sonucunda, kız öğrencilerin matematik ve fen bilimleri gibi sayısal derslere katılımının azaldığı saptanmıştır (McLaren, 1989). Araştırmalara göre, öğretmenler erkek öğrencileri hareketli, zeki ancak dağınık; kız öğrencileri ise uysal, çalışkan ve düzenli olarak nitelendirmektedir (Eğitim-Sen, 1998). Erkek öğrencilerin başarısızlıkları çalışmamakla bağdaştırılırken; kızların başarısızlıklarının nedeni nadiren çalışmamakla açıklanmaktadır. Öğretmenler erkek öğrencilerin bilişsel becerilerinin daha iyi olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler daha ilköğretim çağından başlayıp ortaöğretimde artacak şekilde aile içindeki kadar olmasa bile, okullarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla yüceltildiğini fark etmekte ve eşitlikten uzak bir eğitim ortamında cins ayrımcılığına maruz kalmaktadır (Akhun & Bircan & Bülbül& Konak& Senemoğlu, 2000).

Sonuç olarak; öğretmenlerin birçoğu geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimsemiştir ve eğitim ortamlarındaki tutum ve davranışları geleneksel cinsiyet kalıp

yargılarını yansıtmaktadır (Ünal, 2013). Ancak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eğitim ortamlarında öğrencilerle olan etkileşimleri sırasında, cins ayrımcılığı yaptıklarının veya toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına uygun tutum ve davranışlar sergilediklerinin farkında olmadıklarını göstermektedir (Torun, 2002; Englehart, 2009). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eşitlikçi tutum, davranış ve söylemler edinmeleri adına toplumsal cinsiyet eğitiminden geçmeleri gerekmektedir (Stormquist, 1990). Eğitim sistemi içinde, öğretmenler tarafından kadın erkek eşitliğini sağlamaya yönelik atılan her adım, toplumsal cinsiyet kalıp rol ve yargılarını değiştirip dönüştürme gücüne sahiptir.



İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMİN CİNSİYETÇİ DİLİ

Dil, iki veya daha fazla insanın bir araya geldiği toplumsallaşma yani insanlaşma sürecinde, düşünce yoluyla ortaya çıkar ve insanın bilinçli veya yarı bilinçli hal ve davranışları aracılığıyla oluşur (Güvenç, 1997). Dil sadece insanların duygu, tutum ve davranışlarını açıklamakla kalmayıp, aynı zamanda onları belirler (Dara, 2000). Kültür ise bir topluluğu bütün özellikleri açısından açıklayan yaşam şeklidir (Fuat, 1992). Dil, nesiller arası kültür aktarımını sağlayan bir bildirişim aracıdır. Dil aracılığıyla, kuşaktan kuşağa kültür aktarımının en önemli ayağını eğitim oluşturmaktadır.

Eğitim, bireyleri istedik yönde kültürlenme süreci olarak tanımlanabilir (Fidan & Erden, 1996). Eğitimin aktörleri olarak sayabileceğimiz okul idarecileri, öğretmenler ve okulda çalışan diğer personelin kullandığı dilin, öğrencilerin kültürü tanıma ve benimseme sürecinde önemli etkileri olduğu söylenebilir. Eğitim süreçlerinde kullanılan dil, toplumsal yapıdan ayrı düşünülemez. Toplumsal cinsiyet ve dil ilişkisi ele alındığında, toplumda kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerine uygun ve onları devam ettirme potansiyeli taşıyan bir dil görmek mümkündür. Dil, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini korur ve bu eşitsizliğin devam etmesini sağlar (Sunderland, 2004). Dildeki cinsiyetçilik, eşit olmayan heteroseksist bir toplum yapısını oluşturur ve bu yapının devamını garanti eder. Eril dil, kadını veya anormal olarak etiketlenen farklı cinsel yönelime sahip bireyleri ötekileştirir; ikinci plana atar. Eğitim ortamlarında öğretmenler söyledikleriyle veya söylemedikleriyle, öğrencilerin kültürel olarak şekillenmesinde rol oynar (Ergün, 2013).

Cinsiyet kimliğinin şekillenmesinde dilin ne kadar önemli olduğuna değinen çalışmalar, toplum dilsel kuramların varlığıyla destek bulmuştur. Buna göre, kültürün içerdiği kalıp yargıların dile yerleşip yansısıyla sürekli kullanılması sonucu, cinsiyet kimliği ile ilgili kavramlar ve ön yargılar pekişerek toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretimine katkı sağlamaktadır (Wodak, 1997). Türkçe’de varlığını sürdüren bazı kelimeler, deyimler ve atasözleri cinsiyetçilik yani cins ayrımcılığı içermektedir. Bu söz ve sözcüklerin toplumda ve eğitim ortamlarında kullanılması, cinsiyetler arasındaki eşitsizliği artırmaktadır. Güden (2006), Türkçe ifadelerde cinsiyetçiliği araştırdığı

çalışmasında *Cumhuriyet* ve *Vakit* gazetelerindeki köşe yazılarını incelemiştir. Bunun sonucunda, Türkçe’de cinsiyetçi kelimelerin kadınlara yüklediği olumsuz anlamlar bakımından, onları ikincilleştirdiği sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak; dil, toplum, kültür ve eğitim arasında gelişen önemli ilişkiler ağında, öğretmenler önemli bir toplumsallaşma ajanı olarak görülebilir. Öğretmenler, toplumsal düzene uyumlu vatandaş özneler yetiştirme konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Beşirli, 2013). Bu nedenle, cinsiyetçi dilin eşitlikçi dile evrilmesi oldukça önemlidir. Toplumsal cinsiyet rollerinin altüst edilerek, tüm bireyler için daha eşit ve adil bir toplum düzeninin oluşturulmasındaki temel budur. Eğitimde cinsiyetçi dilin açıklanacağı tezin ikinci bölümünde sırasıyla; toplumsal cinsiyet ve dil ilişkisi, Türkçedeki cinsiyetçi sözcükler ve TDK, eğitimde cinsiyetçi söylemlerin toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretimine katkısı ve cinsiyetçi dilin eşitlikçi dile dönüştürülebilmesinin yolları ve önemi anlatılmaya çalışılacaktır.

2.1. Toplumsal Cinsiyet ve Dil İlişkisi

İnsan bütün yönleriyle içinde yaşadığı toplumun yarattığı kültür, tarih ve coğrafyanın şekil verdiği bir canlıdır. Küçük bir bebeğin büyüdükçe öğrendiği en önemli kültür ürünü ise dildir. Dil aracılığıyla, öğrendiğimiz kelimelerle, içine doğduğumuz kültürün çerçevesi içinde, nerede neyi nasıl konuşacağımızı; nerede susacağımızı öğreniriz. Saussure (1976) dili, toplumu oluşturan bireyler arasındaki bir nevi sözleşmeye benzetir ve sözleşmenin yazılı olmayan kurallarını, bireylerin dili öğrenerek bilebileceğini ifade eder (akt. İmer, 1990). İnsanın toplumsallaşmasını sağlayan dil, toplumun kültürünü aktarmasındaki biricik araçtır (Aksan, 1998).

Kültür, toplumu oluşturan bireylerin paylaştığı bütün her şeydir (Dönmezer, 1994). Brown’a göre; kültür ve dil bütünleşmiştir ve birbirini tamamlayacak şekilde iç içe geçmiştir (akt. Jiang, 2000). Toplumun aynası olan kültür, dilde ve dil aracılığıyla öğrenilmektedir (Arslantunalı, 1994). Dil, insanların yaşam tarzını yansıttığı gibi düşüncelerini de yansıtmaktadır (Kaplan, 2000). Dil, düşünce yapısının temel taşıdır. Descartes’e göre dil, düşüncenin varlığının somutlaşmış halidir (Aksan, 2003). Dili konuşan insan düşünen insandır ve düşüncesini dillendirmektedir. Humboldt, öğrendiğimiz her şeyi dile borçlu olduğumuzu; dil sayesinde düşüncenin varlık

bulduğunu savunur (akt. Akarsu, 1993). Bir başka dil bilimci ve düşünür Ludwig Wittgenstein(2000), toplumun tarihini ve kültürünü içeren dilin, insanların düşünce ve yaşam tarzını oluşturduğunu söyler. Dil insana yuvadır ve insan dilin içinde barınır (Heidegger, 2013). Dil, düşüncenin oluşumunda birinci öncüdür. Toplumsallaşmayı sağlayan dil, bu yönüyle toplumun düşünce yapısını ve yargılarını toplumun üyelerine öğretir. Çünkü, toplumun yargısı artık dilin yargısı ve dolayısıyla bireyin edindiği yargılar bütünü ve düşünceler silsilesidir.

Engels (2019), tek eşli aile oluşumuyla kadınların evle yani özel alanla sınırlandırılıp, erkeklerin ise kamusal alana çıkması yoluyla, kültürün erkek egemen hale geldiğini belirtir. Kamusal alanda kültür üretimini elinde bulunduran erkek, dilin de sahibi olmuştur. Dilin sahibi olmak demek aslında dilin işaret ettiği şeylerin sahibi olmaya eşittir (Cıbrıoğlu, 1996). Ataerki ile dil arasında sıkı bir ilişki vardır. Kültürün erkekleşmesi ile erkeklerin deneyimleri düşünceye, düşünceleri dile sirayet etmiştir. Bu yolla erkeğin sözü asıl söz, doğru kabul edilen norm olarak kabul görmüş; kadın deneyimleri ise ev içi ile sınırlı kaldığından, düşünceye ve dile hakim olamamıştır. Bu sebeple erkeğin dili değer kazanırken; kadının dili değersizleştirilmiş, öteki sayılmış ve ikinci plana atılmıştır. Whorf, dilin sadece iletişim kurmak için kullanılmadığını; aynı zamanda bireyin düşünce yapısını, bilinç dünyasını şekillendirdiğini söyler (akt. Singh, 1999). Erkek egemen toplumsal yapı dolayısıyla, kadınların eril dilin sınırları içinde kaldığı söylenebilir (Berktaş, 1994).

Cinsiyetçiliğin yani cins ayrımcılığının kaynağı dildir. Cinsiyetçi dil, toplum dil bilim çalışmalarının ilgi alanıdır. Cinsiyetçi dil, erkeği adil olmayan bir şekilde üstün göstererek, kadını ve cinsel yönelimi farklı olan bireyleri önemsizleştirip ötekileştiren söylemlerin toplamı olarak tanımlanabilir. Cinsiyetçi dil, toplumda karşılığını bulduğu zaman, varlığını sürdürebilmenin yollarını bulur. Yıllarca ataerki sistem kadını güçsüzlük, duygusallık, cadılık, annelik gibi kavramlara hapsedmiştir. Erkekler ise güç, akıl ve otorite olarak tanımlanmıştır. Bu yolla, eşitsiz ilişkiler bütünü, düşünce ve dil yapısının ortaklığında günümüze kadar süregelmiştir. Kadına ve kadınlığa dair her şey dilde ya olumsuzlanmış ya da romantik çerçevede değerlendirilmiştir (Segal, 1987). Cinsiyetçi dilin devamı, toplumdaki geleneksel cinsiyet rollerinin devamlılığına katkı sunar. Toplumsal cinsiyet rolleri dil aracılığıyla yeniden üretilir.

Altay dil ailesine mensup Türkçe’de dil bilgisel/yapısal cinsiyet yani kelimelerin eril, dişil veya nötr olarak sınıflandırılması görülmezken; başka dillerden alınan “*press-es, aziz-e*” gibi kelimelerde dil bilgisel cinsiyet izleri görülebilir (Çubukçu & Eşme & İlerten, 2009). Toplumsal cinsiyetin izleri ise dilde, farklı cinsiyetlere biçilen roller, davranış kalıpları, fiziksel görünüm ve meslekler bağlamında örtük veya doğrudan kendini gösterir (Çolak, 2020). Dil, toplumsal cinsiyete dair algı ve tutumları yansıtır (Trudgill, 2000). Toplumdaki cinsiyete dayalı farklılıklar, kalıp yargı ve düşünceler dile etki ederek çeşitli söylem ve ifadelerde vücut bulur. Toplum dil bilimi araştırmaları, toplumsal cinsiyet ve dil bağlamında yapılan çalışmalar açısından üç grupta toplanabilir: kadın ve erkeklerin kullandığı dil, toplumun kadın ve erkekler hakkında konuşurken kullandığı dil, farklı cinsiyetlerin iletişimde kullandığı dilin yapısı (König, 1992; Büyükkantarcıoğlu, 2002).

Çeşitli toplumlarda, kadın ve erkeklerin konuşurken kullandığı bazı kelimeler veya eklerde farklılıklar olduğu yönünde gözlemler mevcuttur. Örneğin; Kuzey Amerika’da yerlilerin kullandığı Yana dilinde kadınlar *kişi* için *yaa*; erkekler *yaa-na* sözcüğünü ; Japoncada ise kadınlar *baba* için *otoosan*; erkekler *oyaji* sözcüğünü kullanır (Holmes, 2013). Buna benzer farklı kullanımları sadece cinsiyetle açıklamak yeterli değildir. Bazı sosyal veya dinsel yaşam şartları ya da kadınların kullandıkları dilin daha eski formları içermesi ve kendini muhafaza etmesi sözcük kullanımını etkileyebilmektedir (Edwards, 2009). Kadın ve erkeklerin kullandığı dilin toplum dil bilimsel olarak incelenmesine William Labov öncülük etmiştir. Labov 1966 yılında, New York ve Martha’s Vineyard’ta bazı dil bilimsel çalışmalar yapmış ve dilsel özellikleri kişilerin cinsiyeti, yaşı, sosyal yaşamı gibi bağlamlarda incelemiştir. Bunun sonucunda, kadınların erkeklere göre daha standartlaşmış bir dil kullandığı açığa çıkmış; ancak bunun nedenleri tam olarak açıklanamamıştır (Wodak & Benke, 1998). Yine 1970’li senelerde Norwich’te yapılan bir araştırmada, kadınların erkeklere göre dil bilgisi kurallarına daha çok uyduğu, telaffuza daha çok dikkat ettiği ve standarda uygun bir dil kullandığı yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır (Trudgill, 2000).

Dil ve cinsiyet ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların başlıca ismi Robin Lakoff’tur. Lakoff’un 1973 tarihli *Toplumdaki Dil* (Language in Society) adlı makalesi ile 1975 yılına ait *Dil ve Kadının Yeri* (Language and Woman’s Place) adlı kitabı,

kadınların kullandığı dile dikkat çekmesi açısından oldukça önemlidir (Çolak, 2020). Bu çalışmalar, dil kullanımının kadın ve erkekler arasındaki eşitsizlikleri hem yarattığını hem de sürdürdüğünü vurgular. Bu yönüyle, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ve dil kullanımı arasındaki ilişkiye dayanak oluşturması açısından öncüdür (Kendall & Tannen, 2015).

Lakoff (1975) kadın ve erkek dilinin farklılıklarını şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Kadınlar renkler konusunda daha ayrıntıcıdır. Erkekler kadınlar kadar ayrıntıya girmezler.
- 2) Kadınlar onay bekleyen *değil mi?* gibi eklenti sorularını daha çok kullanır. Bunun altında çatışma yaşamama veya onaylanma isteği olabilir.
- 3) Kadınlar daha kibar bir dil kullanır (Teşekkür ederim, lütfen vs.)
- 4) Kadınlar konuşmayı destekleyen ifadeleri daha çok kullanır (yani, işte vs.).
- 5) Kadınlar daha abartılı bir ses tonu kullanır.
- 6) Kadınlar dil bilgisi kurallarına uymaya daha çok eğilimlidir.
- 7) Kadınlar *çok* sözcüğünü erkeklere kıyasla daha fazla kullanır.

Lakoff bu değerlendirmelerinde, kadınların toplum tarafından onaylanma ihtiyacı hissettiği, dinlenip dinlenmediğine dair kaygı taşıdığı gibi tespitlerde bulunmuştur. Lakoff'un bu tespitlerine bazı araştırmacılardan eleştiri gelmiştir. Edwards (2009), kadın dilinin daha kibar olmasını güvensiz olmakla değil, konuşma sürecini kolaylaştırmakla bağdaştırmıştır. Carli (1990), Key'in 1972 yılındaki araştırmasında, kadınların azlık çokluk zarflarını kullanmasının nedeninin vurguya dikkat çekmek olduğunu açığa çıkardığını söyler.. Ayrıca eklenti sorularını sadece onaylanma ihtiyacı olan kadınlar kullanmaz; anlaşılıp anlaşılmadığından emin olmak isteyen herkes kullanabilir (Crawford, 1995). Aslında Lakoff (1975) da tüm bu dilsel kullanımların sadece kadın olmakla açıklanamayacağını; güçsüzlük ve dil kullanımı arasında bağlantı olduğunu; böyle bir dil kullanmaya kadını toplumun mecbur ettiğini belirtir. Toplumdaki statüsüne göre kadınlar arasında da dil kullanımının farklılaşabileceğini söyler.

Palomares ve Lee (2010), kadınların çeşitli internet sitelerindeki söylemlerini inceledikleri araştırmada, kadınların kadınsı bir profil resmi kullanırken daha kibar ve temkinli davranırken; erkeksi bir profil resmi kullandıklarında aynı tavırları

sergilemediklerini, daha rahat davrandıklarını görmüştür. Bu araştırma, insanların biyolojik cinsiyet özelliklerine göre değil; toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir tavır ve dil içinde hareket ettiklerini göstermektedir (Kendall & Tannen, 2015). Kadınlar aile içinde daha samimi bir dil kullanırken; kamusal alanda, özellikle bir erkekle iletişime geçtiğinde araya mesafe koymak amaçlı daha dikkatli ve resmi bir dil kullanmaktadır (Bayyurt, 2000). Türkiye’de kadın ve erkeklerin küfür kullanımını üzerine yapılan bir çalışmada, erkeklerin küfür içeren ifadeleri kadınlara kıyasla daha fazla kullandığı; kadınların ise küfür yerine ağzı bozukluk şeklinde tanımlanabilecek ifadeleri tanıdık/yakın ilişkiler kapsamında kullandıkları ortaya çıkmıştır (Özçalışkan, 1994). Yine Türkiye’de dizi ve filmlerde kullanılan dilin araştırıldığı bir çalışmada, erkeklerin kadınlara göre daha fazla argo ve küfür içeren ifadeler kullandıkları; kadınların erkeklere göre daha kibar ve standarda yakın bir dil konuştuğu görülmüştür (Doğruöz & Güneş, 2000).

Dünya üstünde çeşitli toplumların konuştuğu farklı dillerde, sadece kadınlar veya erkekler için kullanılan ve yorumlanan bazı kelimeler vardır. Bu kelimeler, toplumun cinsiyetlerle ilgili kalıp değer yargılarını yansıtır ve hatta zamanla dile bağlı bir kimliklendirme görülür (Büyükkantarcıoğlu, 2006). Bu durumda, toplum yapısına ve değer yargılarına göre, kadınlardan ve erkeklerden bahsedilirken kullanılan kelimelerin veya kelime bütünlerinin değişiklik gösterdiği söylenebilir. Mesela, Lakoff’un (1975) belirttiği gibi İngiltere’de kadınlar için *Miss* (bekar genç kadın) ve *Mrs.* (evli ve eşinin soy adını kullanan kadın) olmak üzere medeni durumu gösteren iki ayrı ifade varken; erkekler için evli veya bekar olmasına bakılmaksızın *Mr.* (bay) tanımlaması kullanılır. Bu örneklerde toplumun kadının cinselliğine, erkeğinkine göre daha çok dikkat ettiği ve atıfta bulunduğu gözlenir.

Türkçe’de soyadlarında *-oğlu* kelimesi fazlaca görülmekteyken; *-kızı* şeklindeki kullanımlar görülmemektedir. *Oğlan* sözcüğü Eski Türkçe’de hem kız hem erkek evlat anlamı taşıırken; 17. yüzyıl itibarıyla sadece erkek evlat anlamında kullanılmaya başlamıştır. *Ağaoğlu*, *İmamoğlu*, *Eroğlu* gibi pek çok soyadı erkekleri soyun devamı olarak gören cinsiyetçi bakış açısının dildeki yansımasıdır. Erkek çocuklara *Yiğit*, *Hakan* gibi savaş ve kahramanlık ile ilgili isimler verilirken; kız çocuklara *Yasemin*, *Ceylan* gibi çiçek ve hayvan isimleri verildiğini görürüz (Çolak, 2020). Toplumda

erkekler g¼c ve cesaret s¼fatlar¼ y¼klenirken kad¼nlar¼ g¼zellik, narinlik ve kırılganlık gibi s¼fatların y¼klendiđi a¼ıktır (Doğan, 2011). T¼rkçe’de kadınların s¼z varlığını araştıran G¼ner (2018), kadınlarla ilgili olumsuz toplumsal değer yargılarının g¼çs¼zl¼k, g¼venilmezlik, ¼ok ve boş konuşma; olumlu beklentilerin ana¼lık, utanga¼lık ve terbiyeli olma minvalinde olduğunu; en ¼ok s¼z varlığının ise annelik, evlilik ve g¼zellik kapsamında kullanıldığını tespit etmiştir. Cinsiyetçi d¼ř¼ncenin dile yansımalarını T¼rkçe deyim ve atas¼zlerinde de g¼r¼r¼z. Aktaş (2008) araştırmasında, kadınlarla ilgili T¼rkçe’de 141 deyim tasnif etmiş ve kad¼na olumsuz bakış a¼ıřını yansıt¼n 45 deyim bulmuştur. Bu deyimlerin genel olarak kadınların namusuna vurgu yapt¼đını belirtmiştir. Ayrıca *kaşık d¼řmanı*, *eksik etek*, *sa¼ı uzun aklı kısa* gibi kad¼nı değerersizleştiren ifadeler toplumun kad¼na olan cinsiyetçi bakış a¼ıřını yansıtmaktadır (B¼y¼kkantarcıođlu, 2002).

Kad¼n ve erkeklerin iletişimde kullandığı dil ve konuşma tarzında farklılıklar g¼r¼l¼r ve farklı yorumlamalar yanlış anlamalara sebep olabilir (Crawford, 1995). Maltz ve Borker (1997), kadınların ve erkeklerin ayrı alt k¼lt¼rlerden geldiğini ve konuşulan dilin veya iletişim esnasında verilen mesajların bu sebeple farklılaştığını s¼yler. Bu farkları beş maddede a¼ıklar:

1) Kadınlar konuşmayı geliştirmek adına sorular y¼neltirken; erkekler sadece bilgi edinme ama¼lı soru sorar.

2) Konu b¼t¼nl¼đ¼ kad¼n i¼in ¼nemliyken; erkeklerde ¼ncesinde s¼ylenenleri g¼z ard¼ etme eğilimi g¼zlenir.

3) Kadınlar s¼z kesmeyi doğru bulmazken; erkekler s¼z keserek konuşmayı d¼zenlediđini d¼ř¼n¼r.

4) Kadınlar konuyu geliştirip değiştirirken; erkekler konunun tamam¼ bitmeden başka konuya ge¼mez.

5) Kadınlar kendi aralarında sorunlarını paylaşma, dertleşme ama¼lı diyaloglara girerken; erkekler kendilerinden ¼öz¼m istendiğinde paylaşımda bulunma eğilimindedir. (Maltz & Borker, 1997).

Zimmerman ve West’e ait 1975’te yapılan araştırma %96 oranında erkeklerin karşı tarafın s¼z¼n¼ kestideğini; aynı cinsiyette olan kişilerin oluşturduğu gruplarda ise s¼z kesme davranışının eşit oranlarda yapıldığını g¼stermiřtir (Crawford, 1975). D¼rt

kadın ve dört erkekten oluşan evli çiftlerin söz kesme davranışını inceleyen araştırmada ise erkeklerin %60 oranıyla eşlerinin sözünü daha fazla kestiği saptanmıştır (Baysal, 1997). Erkeklerin söz kesme eğilimi ile ilgili erkek(*man*) ve açıklama(*explain*) kelimelerinin bir araya geldiği *mansplaining* (erkek açıklıyor) kavramı ortaya çıkmıştır. *Mansplaining* kavramı ilk olarak Rebacca Solnit'in *Men explain things to me* adlı blog yazısına dayanmaktadır (Çelik, 2021). *Mansplaining*, erkeklerin kendini karşısındaki kadına göre daha bilgili ve otorite olan taraf olarak konumlandırarak, sözlerinin daha değerli olduğunu içselleştirmesi sonucu kadını susturması, sürekli kendisinin konuşması durumu olarak açıklanabilir (Kidd, 2017). Kavramın karşılığı, erkek egemenliğinin kamusaldeki yansıması ve kadının ötekileştirilerek susturulmasıdır. Solnit (2017), kadının sözlerini reddederek susturma ve üstünlük sağlama davranışını kadına yönelik şiddetin kaynağı olarak görür. Dale Spender (1980) *Man Made Language* adlı kitabında erkeklerin dil aracılığıyla kadınlar üstünde tahakküm kurduğunu ve erkek dilinin kadınları susturduğunu söyler. 1989'da Dale Spender tarafından 16 kadın ve 16 erkek ile yapılan ve kişilerin konuşmalarının kaydedildiği araştırma sonuçlarına göre, erkekler daha çok konuşmuştur; ancak hem kadınlar hem erkekler kadınların daha çok konuştuğunu düşünmüştür (Crawford, 1995). Bunun sebebi, toplumsal değer yargıları bağlamında erkekler açısından, kadınların çok konuştuğu algısına; kadınlar açısından ise kadınların çok konuşmaması gerektiği algısı ve çok konuşup konuşmadığıyla ilgili kaygı yaşaması durumuna bağlanabilir. Erkeklerin konuşma biçimlerinde güç unsuru belirleyicidir (Maltz & Borker, 1997). Tannen (1997), çocukların konuştuğu dili incelediği araştırmasının sonucunda, erkek çocuklarının oyunlarında kazanan ve kaybeden grup, grup lideri ve emir içeren cümleler olduğunu; kız çocuklarının oyunlarında ise paylaşımın ön planda olduğunu, eşitlikçi bir yapı ve dil ile ilişkilerin yürüdüğünü belirtmiştir.

Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile toplumun kadın ve erkeklere biçtiği roller, kullanılan dili önemli ölçüde etkilemektedir. Çünkü, dil ve kültür iç içe geçmiş iki kavramdır ve dil, kültürün aktarılacak devam etmesini sağlayan canlı bir iletişim aracıdır. Biyolojik cinsiyetten ziyade, gelenekselleşmiş toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının dile yansıdığı görülmektedir. Cinsiyetçi dil toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üretmektedir. Tüm bu etkiler, toplumun kadına ve erkeğe atfettiği sözlerde

kendini göstermektedir. Dili dönüştürmek zihni dönüştürmenin yollarından biridir. Eşitlikçi bir dil eşitliğe giden yolu açacaktır.

2.2. Türkçe Sözcüklerin Toplumsal Cinsiyeti

Kültür ve onun taşıyıcısı dil aracılığıyla toplumsal cinsiyet kimliğinin bireylere indirilmesi süreçlerinde, ataerkil sistem kendini baki kılar (Wodak, 1997). Yapılan pek çok çalışma, dil aracılığıyla erkeklerin çeşitli alanlarda ön plana çıktığını, kadınların ikincilleştirildiğini ve bunun evrensel nitelikte bir sorun olduğunu açığa çıkarmıştır (Hellinger & Bussmann, 2001). Türkçe'nin söz varlığında dil bilimsel anlamda cinsiyet ayrımı yoktur. Ancak *gelin*, *damat*, gibi sözlüksel cinsiyeti olan kelimeler vardır. Fakat en önemlisi, toplumun cinsiyetçi değer yargılarını yansıtan toplumsal cinsiyetli kelimeler çoğunluktadır (Çolak, 2020). Türkçe'de toplumun benimsediği ve dil yoluyla benimsettiği geleneksel cinsiyet rollerini yansıtan isim, sıfat, deyim ve atasözleri kendisine yer bulmaktadır. *Kırılğan*, *narın*, *hemşire* gibi kelimeler kadınlara yakıştırılan sıfatlar veya mesleklerdir. Bu kelimeler sözlüksel cinsiyet taşımadığı halde, toplumun zihninde beliren kadın imajını yansıması açısından toplumsal cinsiyetlidir. Örtük toplumsal cinsiyeti yansıtan bu sözcükler toplumun kadın ve erkekleri kategorize ederek; onlara farklı rol ve sorumluluklar yüklediğinin bir göstergesidir. Dil aracılığıyla yayılan ideolojilerin devamı, onların gizli kalmasıyla mümkündür (Fairclough, 1989). Bu sebeple, dildeki gizli cinsiyetçiliği açığa çıkarmak, ataerkil zihniyetin ve onun uzantılarının yok edilmesi açısından büyük önem taşır. Türkçe sözcüklerin toplumsal cinsiyetini irdelemek ve açığa çıkarmak bu yönden kıymetlidir.

Türkçe'de gizli cinsiyetli kelimeleri tespit ettiği araştırmasıyla bir ilk olan Braun (2001), 1995-1997 yılları arasında Ankara'da 130 üniversite öğrencisine 22 kelime yönelmiştir. Araştırması sonucunda *polis*, *birisi*, *memur* gibi kelimelerin akla daha çok erkekleri; *sekreter*, *temizlikçi*, *misafir* gibi kelimelerin ise akla daha çok kadınları getirdiğini tespit etmiştir. Bunun sonucunda, Türkçe'de örtük cinsiyet içeren sözcüklerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Türkçe sözcükleri incelerken *genel sözlük* olarak tanımlanan Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlükte kadın ve erkeklerin hangi kelimelerle yansıtıldığı ve sözlüğün cinsiyetçi kelimeler içerip içermediğine de bakmak

gereklidir. Çünkü genel sözlükler, ortak bir dile ait tüm birimleri kapsamayı amaçlayan sözlüklerdir (Aksan, 1982).

Bu açıdan Türkiye’de yapılan önemli çalışmalardan biri Çolak’ın 2016 yılında TÜBİTAK Projesi kapsamında yaptığı *Türkçede Kelimelerin Toplumsal Cinsiyeti* isimli araştırmadır. Araştırmada, Türkçe Sözlük (TDK, 2011) içinde geçen 552 kelimenin toplumsal cinsiyeti araştırılmıştır (Çolak, 2020). 16 şehirde 1067 kişiyle yapılan anket sonucunda, 368 kelimenin toplumsal cinsiyete ilişkin anlamlar taşıdığı ortaya çıkmıştır. Erkek toplumsal cinsiyeti taşıyan kelimeler eğlence, kumar, serserilik, çapkınlık, başarı ve güç gibi ifadeler etrafında şekillenirken; kadın toplumsal cinsiyeti taşıyan kelimeler namus, güzellik, kırılganlık, duygusallık, güçsüzlük gibi ifadeler etrafında şekillenmiştir (Çolak, 2020).

Türkiye’de Türkçe Genel Sözlük’ü toplumsal cinsiyeti çağrıştıran kelimeler açısından inceleyen ikinci önemli çalışma ise Çubukçu, Eşme ve İlertan tarafından yapılan araştırmadır (2009). Araştırmacılar, TDK’nin 10. Baskısında yer alan 104.486 sözcük içerisinde kadın ve erkeklerle ilişkili 767 sözcüğü incelemiştir. Araştırmanın amacı, Türkçe Sözlük’ten seçilen kelimeler aracılığıyla erkek ve kadının ne kadar görünür olduğunu ve kelimelerin ne ölçüde cinsiyetçi ideolojiyi yansıttığını bulmaktır. İnceleme sonucunda, kadını ve erkeği kalıp toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kimliklendiren kelimeler saptanmıştır. Dilsel görünürlük, kadın ve erkeklerin bir metin içerisinde ne kadar sıklıkla kendisine yer bulduğunu gösteren niceliksel bir ölçüdür (Nilsen, 1977). Bu araştırmada, erkeklerin %51 oranla dilsel görünürlüğünün fazla olduğu tespit edilmiştir. İngilizce’de kullanılan *he* (erkek kişi) ve *man* (adam) kelimelerinin, kadını da kapsayarak nötr bir ifade çağrıştırdığı varsayılsa da aslında erkeği öncelediği ve kadını ikincilleştirerek ötekileştirdiği aşikardır (Miller & Swift, 1976). Türkçe’de benzer biçimde *erkek* ve *adam* sözcüğü genel olarak insanları kapsar. Araştırmada bu şekilde 42 sözcük tespit edilmiştir. Kadını görmezden gelen *devlet adamı*, *kanun adamı*, *dava adamı* bu örneklerden birkaçıdır. Kadınlar *karı*, *kocaya varmak*, *kaşık düşmanı* gibi 30 sözcükte erkeklerle olan ilişkileri üzerinden tanımlanırken; 377 sözcüğün %69’unda fiziksel özellikleriyle tanımlanmıştır.

Görüntüsel özellikler içinde beden, kıyafet, aksesuar ve güzellik araçları kategorisi yer almaktadır. Bu sonuç, kadınları güzellik nesnesi olarak gören cinsiyetçi

yaklaşımın bir yansımasıdır (Gershuny, 1977). Yine Türkçe Sözlük'te toplumsal konumu ifade eden kelimeler erkekler lehinedir. 293 sözcüğün %68'i erkeklerle, %32'si kadınlarla ilgilidir. Erkekler toplumsal yaşam içinde daha fazla yer almaktadır ve erkeklerin görünürlük oranı daha yüksektir. Kadınların daha çok ev içi alanla sınırlı kalması; erkeklerin ise kamusal alana çıkarak toplumsal konumunu meslekler aracılığıyla belirlemesi, bu sonucun açıklaması olabilir. Ayrıca *vesikalı, orta malı* gibi onur kırıcı ve küçük düşürücü 20 sözcük kadın/meslek bağlamındaki sözcüklerin üçte birine denk gelmektedir. Toplumsal tutum ve davranışlarla ilgili olarak kadınların %56 ile daha fazla temsil edildiği görülmektedir. *Kadınsı, kadınlaşmak, karı ağızlı* gibi ifadeler erkekler için olumsuz bir niteleme iken; *erkek gibi kadın* tarzı terimlerde kadınların erkek gibi olması ve davranması olumlanmıştır; cinsiyetçi bakış açısı açığa çıkmıştır. Üreme ile ilişkilendirilen 75 sözcükten 49'u (*aşerme, ağırlaşmak* vs.) kadınlarla bağdaştırılmıştır. Toplumda kadınların erkeklere oranla, biyolojik özelliklerine daha fazla anlam yüklenmesi de yine toplumsal cinsiyete dair kalıp yargıların bir uzantısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak; araştırmacılar Türkçe Sözlük'te incelediği kelimelerin, kadınları %60 oranında fiziksel özellikler, üreme ve cinsellikle ilgili tutum ve davranışlarla ilişkilendirdiğini; erkekleri ise %68 oranında toplumsal statüleri, meslekleri ve toplumsal ilişkileri bağlamındaki ifadelerle ilişkilendirdiğini ortaya çıkarmıştır (Çubukçu & Eşme & İlerten, 2010).

Günindi Ersöz'ün Türkçe atasözleri ve deyimler üzerinde cinsiyetçiliği incelediği araştırma ise atasözleri ve deyimlerde yer alan, kadını olumsuzlayan ifadeleri irdelemesi açısından bir diğer önemli çalışmadır (2010). Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı ve internet ortamına sunduğu 2.396 atasözü ile 11.209 deyimden meydana gelen Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nün kaynak olarak kullanıldığı çalışma, atasözleri ve deyimlerin toplumun kadına olan bakış açısını ve kalıp değer yargılarını açığa çıkarması açısından önemlidir. Türkçe atasözleri ve deyimler incelendiğinde, kadınlarla ilgili ifadeler altı başlıkla sınıflandırılabilir: Evlilik, kadına yüklenen roller, eşler arasındaki ilişki, çocuğun cinsiyeti ve sosyalleşmesi, ailenin kadınları arasındaki ilişkiler, kadını değersizleştiren atasözleri ve deyimler (Günindi Ersöz 2010). Türkiye toplumunda aile kurmak oldukça önemlidir. Bu nedenle, eş seçimi oldukça dikkatli yapılmalıdır (Güngör Ergen, 2002). "Bez alırsan Musul'dan kız alırsan asilden" atasözü

bu bakış açısını yansıtmaktadır. Evlenme merasimlerinde kadın “alınan” bir nesne konumunda pasif olarak resmedilirken; erkek “alan” özne konumunda aktif kişidir. *Kız almak, kız vermek* deyimleri bunun en açık örneğidir. Seçimi erkekler (baba) yapmaktadır. Kızların eş seçimini doğru yapabilecek kapasitesi tartışmaya bile açık değildir; yetersizdir. “Kızı serbest bırakırsan ya davulcuya ya zurnacıya varır” atasözü bu görüşü desteklemektedir. “Yuvayı dişi kuş yapar” atasözü ile kadına yüklenen toplumsal roller olan annelik, eşlik ve ev kadınlığı üçgeninde kadının önemli rol oynadığı anlatılmaktadır (Kurt, 1997). Kadının yeri evidir ve kadından beklenen özellikler hamarat olmak, beceriklilik ve itaatkar davranmaktır. Çünkü bir başka atasözüne göre; “Erkeğin iyisi eşliğinden, kadının iyisi döşeginden belli olur”. Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine göre, erkek kamusal alana çıkarak evi ekonomik olarak geçindiren taraftır ve üstün bir pozisyon kazanmıştır. Kadın, ev içi özel alanla sınırlı kalmakla evi düzenleyen tarafı temsil etmektedir (İmamoğlu, 1998).

Eşler arasındaki ilişkilerde, erkeğin otorite sayıldığı adaletsiz bir ilişki biçimi görülmektedir. Kadının itaat etmesi ve susması beklenir. Kadın bir erkeğin korumasına ihtiyaç duyan nesne konumundadır. Koruma kollama işini evlenmeden önce “baba” sonrasında “koca” üstlenir. “Avradı eri saklar, peyniri deri” atasözü bu bakış açısına örnektir. Kadın, elinin hamuru ile erkek işine karışmamalı ve evdeki otorite olan “koca”ya karşı gelmemelidir (Güngör, 1993). Toplum içinde, erkek çocuk doğuran kadınların bir nevi statüsü artmaktadır. “Oğlan doğuran övünsün, kız doğuran dövünsün” atasözü bu görüşü yansıtmaktadır. Yapılan bir araştırmada, çiftlerin tek çocuk sahibi olma şansları olsa, tercihlerini hangi cinsiyetten yana kullanacakları sorusuna, çiftlerin çoğunluğu yüzde 75.2 oranıyla “erkek çocuk” cevabını vermiştir (Başaran, 1984). Kağıtçıbaşı’nın Çocuğun Değeri Araştırması’na göre (1982) ; erkekler öncelikle soylarının devamlılığını sağlamak adına erkek evlat istemektedir. Kağıtçıbaşı’nın yaptığı bu ilk araştırmada aileler yüzde 84 oranında erkek; yüzde 16 oranında kız evlat istemektedir. Kağıtçıbaşı’nın 2003’te yaptığı ikinci araştırma sonuçlarına göre ise, kentli sosyoekonomik düzeyi orta yüksek olan annelerin yüzde 41 oranında erkek, yüzde 58.9 oranında kız çocuk istediği görülmüştür. İkinci araştırmada çocuk sahibi olma isteğinde psikolojik nedenler ön plana çıkarken; ilk araştırmada ekonomik nedenler ve yaşlılıkta güvence ön plana çıkmaktadır. Bu durum erkek çocuk

isteme konusundaki oranın düşüşünü açıklamaktadır. Milliyet Gazetesi'nde (2011) yer alan habere göre; ailelerin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe erkek evlat aracılığıyla maddi güvence sağlama isteği düşmekte ve duygusal psikolojik nedenlerle kız evlat sahibi olma isteği artmaktadır. Kağıtçıbaşı'nın 2003 yılında yaptığı ikinci araştırması, ilk araştırmaya nazaran ailelerin erkek çocuk sahibi olma konusundaki saplantısının azalmış olduğunu; kız çocuk sahibi olma konusundaki isteğinin arttığını göstermektedir.

Türkçe atasözlerinde, ailedeki kadınlar arasındaki iletişim olumsuz, ilişkiler kötüdür. "Kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla" atasözünde gelin ve kaynana arasındaki ilişkinin gerilimi anlatılır (Günindi Ersöz, 2010). Toplumun dayattığı değer yargılarıyla yetişen ve yaşayan kadınların, benzer rol ve sorumlulukları birbirlerinden bekledikleri ve bunu normalleştirdikleri görülmektedir. Türkçe atasözü ve deyimlerde kadınlar güvenilirmez, uğursuz, eğlence düşkün ve hatta şeytan olarak yaftalanmaktadır (Er, 1989). "Dişi köpek kuyruğunu sallamayınca, erkek köpek ardına düşmez" atasözü bu görüşü temsil etmektedir. Namus, kadınlara özgü bir olguymuş gibi kadınların ikili ilişkileri *yüz karası* olarak tanımlanırken, erkeklerin ikili ilişkileri *elinin kınası* olarak tanımlanmaktadır. "Kızını dövmeven dizini döver" atasözü ise kadına karşı işlenen nefret suçlarını teşvik etmesi ve meşru kılması açısından oldukça olumsuz bir örnek teşkil etmektedir (Günindi Ersöz, 2010). Atasözü ve deyimlerin adalet terazisinin kadınların aleyhine işlediği açıktır.

Sonuç olarak, Türkçenin söz varlığının toplumda yerleşmiş geleneksel yargı ve değerleri cinsiyetçi bir dil ile yansıttığını söylemek mümkündür. Toplumun zihniyeti, dil ile eş güdümlü olarak çalışmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin hüküm sürdüğü toplumsal yapı, kadınlardan itaatkar, uyumlu, sessiz anneler ve eşler olmasını beklemektedir. Erkeklerin ise güçlü, gerekirse kavgacı, otoriter babalar ve kocalar olması norma uygundur. Kadınlar ve erkekler arasında eşit ve adil bir ilişki biçimi kurulabilmesi için, zihin ve dil paralelinde eşitlikçi bir dil pratiğinin gelişmesi gerekmektedir. Bu şekilde, kadının toplumdaki statüsü artırılabilir ve kadına karşı işlenen nefret suçlarını durdurmak mümkün olabilir.

2.3. Eğitimin Cinsiyetçi Dili: Öğretmen Söylemlerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Eğitim ortamları yani okul ve derslikler, toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üretmede önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim süreçleri, bünyesinde barındırdığı söylem içeren ve içermeyen pratikler aracılığıyla bir mikro-iktidar aracıdır (Foucault, 2005). Güç iktidar ilişkileri bağlamında amacı bireyi disipline ederek norma uydurmak olan eğitim sistemi, iktidara hizmet eden normatif yapının tamamlayıcısıdır. Bu sayede eğitim, bireyin özneleşmesini sağlarken; cinsiyetçi söylemler aracılığıyla erkek egemen sistemin devamlılığını sağlamaktadır (Butler, 2012).

Okuldaki cinsiyetçi söylemlerin başlıca aktörü öğretmenler, okul idarecileri ve okulda çalışan diğer personeldir. Okulda ve dersliklerde öğrencilerle geçirilen süre düşünüldüğünde, baş aktörün öğretmenler olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim sürecinde eğitimin aktörleri olan öğretmenlerin cinsiyetçi söylemleri, heteroseksist normalizasyonu yani toplumun kabulleri doğrultusundaki cinsiyet rollerini onaylarken homofobik tutum ve yargıları güçlendirir (Meyer, 2007). Kadın ve erkek olmak üzere iki cins üzerinden tanımlanan öğrenciler, eğitimin cinsiyetçi dili ile nasıl kadın ve erkek olunacağına dair dilsel ve zihinsel şemalarla donatılmaktadır. Bu yönüyle okul, toplumsal cinsiyet rollerinin aşılması noktasında, toplumun yargı ve değerleriyle paralel olarak uyum içinde çalışmaktadır.

Adana Eğitim-Sen Demokratik Eğitim Kurultayı Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu 2013 yılında “Okul Kültürünün Oluşumunda Cinsiyetçi Söylemlerin Etkisi” adı altında 292 kadın, 205 erkek toplam 497 öğretmen, 401 öğrenci ve 6 öğrenci velisi ile görüşmüş ve anket yapmıştır. Anket sonucunda, eğitim öğretim süreçleri içinde kullanılan cinsiyetçi ifadeler ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin konuştukları dilde göze çarpan bazı cinsiyetçi ifadeler şu şekildedir: *Kızım, oğlum; Adam olun; Sizden adam olmaz; Hanım hanımcık ol; Geleceğin annelerisiniz; Bana erkek sözü ver; Koçum, aslanım benim; Bir de kız olacaksınız; Anasına bak kızını al; Karı gibi ağlama* (DEK, 2015). Yapılan çalışmada, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet duyarlılığının zayıf olmasının yanında; cinsiyetçi söylemler aracılığıyla kız öğrencileri değersizleştirerek, toplumun ataerkil değer yargılarına uyum sağlayan kadın ve erkek

özneler yaratma süreçlerinde aktif rol oynadığı görülmüştür.

Bir diğer araştırmada ise 2013-2014 eğitim öğretim döneminde, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi'nde eğitim gören, yaşları 18-25 arasında değişen 148'i kadın 58'i erkek öğretmen adayları ile eğitim hayatlarında yaşadıkları cinsiyet ayrımcılığını ortaya çıkarmak amacıyla anket gerçekleştirilmiştir (Esen, 2013). Katılımcılardan 61 kadın ve 25 erkek, cinsiyet ayrımcılığına bizzat maruz kaldıklarını ifade etmiştir; 28 kadın ve 10 erkek toplam 38 kişi ise cinsiyet ayrımcılığını kendilerinin yaşamadığını ancak bu tür durumlara tanık olduğunu söylemiştir. Araştırma sonucuna göre, ortaöğretim basamağı cinsiyet ayrımcılığının en sık yaşandığı eğitim basamağı olmuştur. Cinsiyet ayrımcılığının baş aktörü, katılımcıların ifadelerine göre sıklıkla öğretmendir. Katılımcıların tamamı açısından bakılacak olursa, sıklıkla başrolde kadın öğretmenler yer almaktadır. Araştırmadaki anlatılara göre, kadın öğretmenlerin kız öğrenciler üzerinde; erkek öğretmenlerin erkek öğrenciler üzerinde bir disiplin ve baskı mekanizması kurduğu gözlenirken; kız öğrencilerin üzerinde ise hem kadın hem erkek öğretmenlerin kurduğu ikili bir baskı mekanizması gözlenmektedir. Baskı unsurları öğretim süreçlerindeki uygulamalar, cinselliğin denetimi, cinsiyetçi dil ve söylemler ve cinsel taciz başlıkları altında sıralanmaktadır. Özellikle liselerde, kız öğrencilere yüklenen “namuslu ve iffetli” olma sorumluluğu, kendini erkeklerden koruma bağlamındaki baskı, denetim ve söylemler, kız öğrencileri şiddete açık özneler düzeyine indirgemektedir (Sayılan & Özkazanç, 2012). Aynı araştırmada, cinsiyetçi dil ve söylemler başlığı altında 17 kadın ve 6 erkeğin ifadeleri ışığında mesleğe yönlendirme, öğrencilerle iletişimde kullanılan dil, öğrencileri cinsiyetleri açısından ayırıştırma ve kadınları aşağılayan söylemlerin ön plana çıktığı görülmüştür (Esen, 2013, s.774). Cinsiyetleri açısından kodlarla tanımlanan katılımcıların, öğretmenlerinden duydukları bazı cinsiyetçi söylemler şu şekildedir: *Kızlar gülmez, gülümser* (K70); *Sen sus, sen kızsın* (K51); *Saçı uzun aklı kısalar*(K26); *Eksik etekler*(K11); *Bana kalırsa kızların yeri evi, okumamalıdır* (K55); *Üniversite bir bayan için zaman kaybı* (K67) (Esen, 2013). Araştırma sonuçları, öğretmenlerin cinsiyet ayrımcı dil ve söylemleri aracılığıyla, kız öğrencileri ikinci plana attığını ve onları geleceğin anne ve eş rollerine hazırlama eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, eğitim sistemi içerisindeki açık ve örtük tüm mesajların, cinsiyetçi

dil ve söylemlerin ataerkil toplumsal yapıyı devam ettirmede; geleneksel cinsiyet rollerini öğrencilere aktarmada önemli rol oynadığı söylenebilir (Tan, 2008). Eğitim ortamlarında cinsiyetçi dilin baş aktörlerinden olan öğretmenlerin öğrencilere rol model olduğu düşünüldüğünde, cinsiyetçi dilin eşitlikçi bir dile dönüştürülmesinin oldukça önemli olduğu açığa çıkmaktadır. Dilin dönüşmesi zihinsel dönüşümü; zihinsel dönüşüm ise toplumsal dönüşümü beraberinde getirecektir.

2.4. Feminist Fransız Post yapısalcı Düşünürlerin Bakış Açısıyla Cinsiyetçi Dili Dönüştürmek

Feminist dil bilimi açısından dilin cinsiyetçi bir yapısı vardır. Bu yönüyle, cinsiyetçi dilin hakim olduğu toplum içinde yetişen bireyler, kadın ve erkek arasında var olan eşitsiz dil ve pratiklere maruz kalarak, bu eşitsiz ilişkiler yumağına aşına olur. Eşitsiz dil aracılığıyla somutlaşan eşitsizlikler zamanla içselleştirilirken, toplumun değer yargısı bireyin değer yargısı haline gelir.

Feminizm ile post yapısalcı teorinin temeli eleştiriye dayanmaktadır. Feminizm cinsiyet eşitsizliğini eleştirirken, post yapısalcı teori bilgi ile iktidar arasındaki ilişkiyi eleştirmektedir (Doğan, 2021). Feminist teorisyenler bilginin nasıl oluştuğunu, bilginin özünde ne tür toplumsal eşitsizlikleri barındırdığını sorgulayarak, dilin dönüşümünü sağlamaya çalışır (Ramazanoğlu, 1998). Post yapısalcı teori, dil aracılığıyla esas bilgiye ulaşmanın mümkün olmadığını; çünkü dilin dönemin ideolojisiyle yaratıldığını savunmaktadır. Bu ortak eleştiri noktası ile post yapısalcılık ve feminizm birleşmiş ve post yapısalcı feminist yöntem ortaya çıkmıştır. Fransız post yapısalcı düşünür ve yazarlar Kristeva, Cixious ve Irigaray dişil bir dil ve yazın yaratmanın kadınlarla erkekler arasındaki sosyal eşitliği sağlamada oldukça önemli olduğunu savunmaktadır (Doğan, 2021).

Jacques Lacan'ın düşüncelerinden etkilenen bu üç Fransız yazar, cinsiyetçi dili dönüştürmenin yollarını psikanaliz üzerinden anlatır. Psikanaliz kuram, dil edinme sürecini biyolojik farklılıklarla açıklamaktadır. Freud, kadınları fiziksel olarak “eksik” (penis yokluğu) diye tanımlar. Bu nedenle, toplumda “babanın dili” olan eril dil hüküm sürmektedir. Erkeğin aktif; kadının pasif olarak tanımlanması Freud'a göre normaldir. Kız çocuk babanın üstünlüğünü öğrenecek ve onun dilini konuşacaktır (Segal, 1990).

Lacan'a göre, insanı toplumsallaştıran ve özneleştirilen araç dildir (Wright, 2002). Lacan, dil yoluyla, bireyin bir bilinç dışı edindiğini ve bu bilinç dışının bireyi toplumdaki özne konumuna getirdiğini söyler (Sarup, 2018). Ona göre dil, babanın otoritesini simgeleyen ve erkeği temsil eden bir gösterenler sistemi olup, kadını temsil etmez yani bilinç dışında kadının temsili yoktur. Ancak, Lacan'ı yeniden okuyarak yorumlayan Kristeva, Cixious ve Irigaray dişillığın göstergesel dönemde saklı olduğunu belirtmektedir (Doğan, 2021). Göstergesel dönem, bebeğin henüz simgesel döneme yani dil edinim sürecine dahil olmadığı, anne ile kurduğu güçlü bağın devam ettiği dönemdir. Kristeva, bilinç dışımızın çok derinlerde gizli tuttuğu göstergesel döneme sanatla; Cixious yazı yoluyla ve Irigaray kadınların bir aradalığıyla ulaşabileceğini savunmaktadır. Cinsiyetçi dili dönüştürmenin yolunu üç Fransız feminist post yapısalcı düşünür farklı yöntemlerle anlatmaktadır.

Kristeva'ya göre, birey açısından toplumsallaşmanın gerçekleştiği ve dilin edinildiği dönem olan simgesel dönem ;çocuğun kendini annesiyle özdeşleştirdiği henüz topluma karışmadığı dönem ise göstergesel dönem olarak adlandırılır (Kristeva, 2017). Göstergesel dönem içinde, birey bedeninin sahibiyken toplumsallaşmayla birlikte yani simgesel dönemin düzeniyle beraber dilin etkisiyle, toplumun öznesi haline gelir. Bedeni hem toplumsallaşmış olur hem de topluma ait olur (Kristeva, 2004). Erkek çocuklar, fallus merkezli dil düzeninde kendine yer bulur ve dilin üstünde babası gibi hakimiyet kurar. Kız çocuklar ise bu dönemde kendilerine dair bir temsil bulamadıklarından yabancılaşma hissi yaşamaktadır (Sarup, 2017). Kristeva, babanın dili ve otoritesinin hüküm sürdüğü simgesel döneme karşı, anneye kurulan güçlü bağa yani göstergesel döneme dönüşün önemli olduğunu savunur. Bu dönemle bağ kurularak oluşturulan sanat ürünleri, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini içermeyecektir. Sonuç olarak Kristeva, cinsiyet eşitsizliklerini sona erdirmenin öncelikli yolunu, simgesel döneme karşı göstergesel dönemle bağ kurularak üretilen sanat ürünlerinde bulmaktadır (Doğan, 2021).

Cixious'ya göre, kadın bedeni erkek egemen kültür içinde görmezden gelinerek toplumsal normlara uygun şekilde yeniden üretilmektedir. Bu nedenle, kadınlar kendi bedenlerine yabancılaşır ve bu yabancılaşma bir nevi "ruhun felci"dir (Eroğlu, 2013). Onun düşüncesine göre, *écriture féminine* (dişil yazın) aracılığıyla toplumsal değer

yargılarının dönüşümü ve ataerkil sistemin kadınlar üzerinde yarattığı baskıyı yok etmek mümkündür (Moi, 1985). Cixious beden, cinsiyet, cinsellik, ötekilik gibi konulara parmak basarak, dil ve yazı aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitsizlikleriyle başa çıkmayı amaçlamaktadır (Sarup, 2017). Dişil yazın, eril yazından hem cinsel hem dilsel farklılıkları ön plana çıkarması yönüyle ayrılır. Sonuç olarak, dişil yazın aracılığıyla üretilen eserler, kadınların kurgu bedenlerinden çıkıp kendi öz beden ve benliklerine dönmelerinin yolunu açacaktır.

Irigaray (2006), dildeki eşitsiz söylem ve ifadelerin kadınların toplum içindeki konumlarını doğal olarak olumsuz etkilediğini söylemektedir. Dilin temsil edildiği sembolik düzende, kadın çeşitli söylemlerle değersizleştirilmektedir. *Başlangıçta Kadın Vardı* adlı eserinde Irigaray (2014), İncil’de yer alan “başlangıçta söz vardı” cümlesine gönderme yapmaktadır. Ona göre, aslında bilginin kaynağı doğa ve Ana Tanrıçalardı fakat; sonra kadın tüm bilgi süreçlerinden dışlandı ve kültür aktarımı erkekler arasında gerçekleşen bir olguya dönüştü. Irigaray, kadınların bir araya gelmesiyle oluşturulacak dişil dilin, geleneksel kültürü dönüştürmek ve kadınların kamusal alanda görünürlüğünü artırmak için oldukça önemli olduğunu belirtir. Ancak, Irigaray, kadın ve erkekleri eşitlemekten değil; var olan farklılıklarını ön plana çıkarmaktan yanadır. Sonuç olarak Irigaray, farklılıkların ön plana çıkarıldığı, kadınların bir aradalığıyla dişil dilin kültürü dönüştürdüğü, kamusal bir görünürlükten yanadır.

Özetle, Kristeva, Cixious ve Irigaray farklı yol ve yöntemler kullanarak, bilinç dışında kalmış göstergesel döneme dönerek, ataerkil kültürün dönüştürülmesi gerektiğini anlatmaya çalışır. Bu dönüşümün sağlanması ise dilin dönüşümü ile olanaklıdır. Bu sebeple, kadınlar dişil dil ile dişil sanat eserleri üretmeli; bir araya gelerek kamusal alanda kadınların birlikte ve güçlü olduğunu göstermelidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DİLİNDEN EĞİTİMDE CİNSİYETÇİ SÖYLEMLERİN ANALİZİ

Bu tezde, eğitim ortamlarında ve sınıf içi pratiklerde, lise öğretmenlerinin kullandığı cinsiyetçi dil ve ifadeler araştırılmaktadır. Bu çalışmada 15 kadın 15 erkek olmak üzere toplam 30 lise öğretmeniyle görüşülmüştür. İzmir’de çeşitli Anadolu liselerinde görev yapan yaşları 31 ile 65 arasında değişen, farklı branşlardaki 30 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve anketteki sorulara verdikleri yanıtlar çözümlenerek analiz edilmiştir. Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplardan yola çıkılarak, lise öğretmenlerinin kullandıkları dilin cinsiyetçi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

3.1. Araştırmanın Amacı

Eğitim, bireyi istendik yönde kültürlenme süreci olarak düşünüldüğünde, eğitim ortamlarının ve eğitim aktörleri olan öğretmenlerin öğrenci davranışlarında önemli etkileri olduğu söylenebilir. Bireyin toplumsallaşmasında, aile ve toplum ile birlikte öğretmenler aktif rol oynamaktadır. Bu nedenle, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilerek ataerkil sistemin devamlılığını sağlayan eğitim ortamlarında kullanılan dil, büyük önem kazanmaktadır. Tez kapsamında, eğitim ortamlarında öğretmenlerin kullandıkları cinsiyetçi dil ve söylemler araştırılmaktadır. Dil, kültür ve eğitim ilişkisi üçgeninde dilin düşünceyi ve düşüncenin kültürü dönüştürdüğü noktasından hareketle, öğretmenlerin kullandıkları dil incelenmiştir. Cinsiyetçilik, cinsler arası bütün eşitsiz durumlara karşılık gelmektedir. Cinsiyetçiliğin birincil kaynağı dildir ve dildeki tüm eşitsiz söylemler eril tahakküme hizmet etmektedir. Bu nedenle, dildeki cinsiyetçi ifadeleri eşitlikçi dil ile değiştirip dönüştürmek bireyler arasında eşit ilişkiler oluşturmak adına büyük bir adım olarak nitelendirilebilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin kullandığı cinsiyetçi dil ortaya konarak, dilin dönüşümünün nasıl sağlanabileceğine ilişkin bazı öneriler ortaya konmaktadır. Toplumsallaşmada büyük rol ve sorumluluğu olan öğretmenlerin kullandığı dil, öğrenciler açısından örnek teşkil etmekte ve eşitsiz ilişkileri onaylayan cinsiyetçi

söylemler, geleceğin yetişkinlerinin gözünde ataerkil sistemi meşrulaştırmaktadır. Dilde başlayan cinsler arası eşitsiz ilişkiler, toplum yapısı içinde kadınların ve norm dışı olarak görülen bireylerin homofobik söylemlere maruz kalmasıyla devam etmektedir. Ataerkil sistemin erkekliği yücelttiği, kadınları aşağıladığı bir toplumda şiddet, taciz ve tecavüz kültürü ortaya çıkmaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı, eğitim ortamlarından başlamak kaydıyla, cinsiyetçi dili eşitlikçi dile dönüştürmek şarttır. Öğretmenlerin cinsiyetçi dilini açığa çıkardığımız bu çalışma, geleceğin yetişkinlerinin dilini ve dolayısıyla zihnini değiştirmenin eğitim yoluyla mümkün olabileceğini ortaya koyma amacını taşımaktadır.

3.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de çeşitli kademelerde çalışan öğretmenlerin toplumsal cinsiyete dair algı ve tutumlarının incelendiği birçok çalışma vardır. Ancak bu araştırma, öğretmenlerin kullandığı cinsiyetçi dil ve söylemlerin araştırılması konusundaki eksiği kapatmaktadır ve bundan sonraki çalışmalara referans olacaktır. Eğitim, dil, kültür ve toplumsal yapı düşünüldüğünde, kadını ikincilleştiren erkek egemen yapı içinde, dilin çok önemli olduğu açıkça görülmektedir. Eğitim ortamlarında ve sınıf içi pratiklerde, öğretmenlerin farkında olarak ya da olmayarak kullandıkları cinsiyetçi dil, öğrencilerin zihinlerinde cinsiyetçi şemalar oluşturmaktadır. Geleneksel cinsiyet kalıp yargılarının bu şekilde gelecek nesillere aktarımı eril zihniyete hizmet etmektedir. Cinsiyetçi dilden beslenen eril zihniyet, kadınları ve norm dışı olarak görülen bireyleri sömürmeye devam etmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmakla birlikte kullandıkları cinsiyetçi dili ve söylemleri belirlemektedir. Araştırmanın önemi, öğretmenlerin kullandığı dilin cinsiyetçi olduğunu ortaya koymakla kalmaması, bunun yanında bu cinsiyetçi dilin hangi önlem ve önerilerle eşitlikçi dile dönüştürülebileceği noktasında açığa çıkmaktadır. Öğretmenlerin dilini dönüştürmesi ve eşitlikçi bir dil kullanması öğrencileri de etkileyecek ve yarının yetişkinlerinin daha adil ve eşit ilişkiler bütününe ortak olmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği ve eşitlikçi dil konusunda eğitilmesi, cinsler arası ayrım yapmayan bir toplum yapısının oluşmasına katkı sunacaktır. Bu yolla

toplumda kadının aşağı, ikincil konumu yükseltilebilir ve kadına yönelik her türlü şiddet son bulabilir. Toplumsal yapı içinde eşit ilişkilerin gelişmesi, kadının insan haklarının dil odağında şekillenmesi ve eril zihniyetin dilini dönüştürmesi, sağlıklı bir iletişimin yolunu açabilir. Öğretmenlerin önce dilini sonra düşüncesini değiştirip dönüştürmesi, onların hayata hazırladığı öğrencilerin dilini ve düşüncesini şekillendirerek, onları toplumsal yapıda eşit ilişkilere hazırlayacaktır. Araştırma, öğretmenlerin dilini inceleyerek cinsiyetçi öğeleri saptaması ve cinsiyetçi dili eşitlikçi dile dönüştürmeye yönelik önerileri içermesi nedeniyle önem kazanmaktadır.

3.3. Araştırmanın Varsayımları ve Soruları

Bu çalışmada eğitim, dil ve kültürün birbirini doğrudan etkileyen bileşenler olduğu ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretiminin ve devamlılığının sağlanması açısından, bu etkileşimin oldukça önemli olduğu düşüncesinden yola çıkılmıştır. Eğitim ortamlarında öğretmenlerin kullandığı cinsiyetçi dilin öğrencilerin yani gelecek nesillerin zihnini şekillendirdiği varsayımından yola çıkılarak, bu cinsiyetçi dilin nasıl eşitlikçi dile dönüştürülebileceği tartışılacaktır.

Araştırma, eğitimin baş aktörleri olan öğretmenlerin kullandığı dilin cinsiyetçi olduğu ve bu dilin öğrencilerin zihinlerinde erkek egemen sistemi meşrulaştıran şemalar oluşturduğu varsayımını test etmeyi ve yine öğretmenlerin dillerindeki cinsiyetçi öğeleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Kişisel bilgiler dahil araştırma soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. 14. Sorudaki anket kısmında ise Çolak'ın *Türkçede Kelimelerin Toplumsal Cinsiyeti* adlı TÜBİTAK projesi (113K491) kapsamında 591 kadın ve 476 erkek olmak üzere değişik yaş ve meslek grubundaki 1.067 kişi üzerinde uyguladığı Türkçedeki kelimelerin toplumsal cinsiyet eşitliği anketindeki kategoriler örnek alınmıştır. Bu kategoriler davranışsal-zihinsel özellikler, fiziksel özellikler ve meslekler olmak üzere 3'e ayrılmaktadır. Ayrıca, bu kategorilerde kullanılan kelimelerden bazıları araştırmacı tarafından, örnek olarak ankette kullanılmıştır (Çolak, 2020).

Araştırmanın amaç, önem ve varsayımlarının dayandığı temeller dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan sorular şu şekildedir:

1. Yaş:
Cinsiyet:
Deneyim/Meslekte kaçınıcı yılınız?
Toplumsal cinsiyet ile ilgili almış olduğunuz eğitimler var mı? Sıralayınız.
2. Kadın nedir? Erkek nedir?
3. Cinsiyet nedir? Toplumsal cinsiyet nedir?
4. Kız öğrencileri nasıl tanımlarsınız? Erkek öğrencileri nasıl tanımlarsınız?
5. Öğrencilere isimleri dışında nasıl seslenirsiniz? Onları hangi hitaplarla çağırırsınız?
6. Sınıfta veya okul içinde yapılacak etkinliklerde kız öğrencilere hangi görevleri verirsiniz? Erkek öğrencilere hangi görevleri verirsiniz?
7. Mesleklere yönlendirirken kız ve erkek öğrencilere tavsiye ettiğiniz meslekler var mı? Varsa neler?
8. Farklı cinsel yönelime sahip olduğunu düşündüğünüz bir öğrenciniz/öğrencileriniz oldu mu? Size bu konuda danışan öğrenciniz oldu mu? Ne düşündünüz? Nasıl yaklaştınız?
9. Ders kitaplarında geçen ''insanoğlu, bilim adamı, kadın yazar'' gibi kelimeler gördüğünüzde düzeltme ihtiyacı hissediyor musunuz? Neden?
10. Sizce öğretmenliğin cinsiyeti var mıdır?
11. Sizce kadın ve erkek öğretmenler arasında fark var mı? Varsa ne tür farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?
12. İdarecilerin genellikle erkek olmasını, kadın idarecilerin sayı olarak az olmasını nasıl açıklıyorsunuz? Kadın ve erkek idarecilerle çalışmayı karşılaştırırsanız neler söylersiniz?
13. Deneyimlerinize dayanarak düşündüğünüzde genel olarak okullarda idarecilerin erkek ve kadın öğretmenlere karşı tutum ve davranışları farklılaşıyor mu? Nasıl?
14. Aşağıdaki kavramların ilk aklınıza geldiği şekliyle size Kadını mı? (K)

Erkeği mi? (E) çağrıştırdığını belirtiniz. Nötrse Nötr (N) diye belirtebilirsiniz.

1.Davranışsal-Zihinsel Özellikler	KADIN	ERKEK	NÖTR
BECERİKLİ			
ZALİM			
DIRDIRCI			
DEDİKODUCU			
KÜFÜRBAZ			
DUYGUSAL			
ASABI			
EVCİMEN			
ÜSTAT			
AKILLI			
KATİL			
ŞAMPİYON			
NAZLI			
KAHRAMAN			
KIRILGAN			

2.Fiziksel Özellikler	KADIN	ERKEK	NÖTR
İRİ YARI			
GÖBEKLİ			
NARİN			
SÜSLÜ			
KARİZMATİK			
KEL			
ÇITKIRILDIM			
GÜÇLÜ			
ALIMLI			
KALEM KAŞLI			
GÜZEL			
ÇEVİK			
ZARİF			
BOYLU POSLU			
TORAMAN			

3.Meslekler	KADIN	ERKEK	NÖTR
GARSON			
HEMŞİRE			
ASKER			
YARGIÇ			
FOTOMODEL			
AMİR			
FALCI			
TEMİZLİKÇİ			
SEKRETER			
REKTÖR			
ASSOLİST			
ASTRONOT			
HAKEM			
BULAŞIKÇI			
DADI			

15. Başka eklemek istedikleriniz varsa belirtiniz.

3.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni liselerde çalışan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini ise İzmir ilinde çeşitli Anadolu Liselerinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubuna kartopu yöntemi ile zincirleme olarak ulaşılmıştır. Örneklem profili 15 kadın 15 erkek olmak üzere çeşitli branşlarda çalışan, yaşları 31 ile 65 yaş arasında; meslekteki kıdem yılları ise 9 ile 41 yıl arasında değişen toplam 30 öğretmenden oluşmaktadır.

3.5. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, öğretmenlerin kullandığı dilin cinsiyetçi olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla, veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi ile okul dışı sosyal ortamlarda yüz yüze ve birebir toplanmıştır. Araştırma konusu hakkında katılımcıların görüş ve deneyimlerini almak amaçlı yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve 15 soruluk görüşme formu eşliğinde yapılmış görüşmelerde ses kaydı alınmış ayrıca not tutulmuştur. Öğretmenlere uygulanan anket, kişi başı yaklaşık olarak 10 dakika ile 15

dakika arası sürmüştür. Katılımcılara yönerge olarak sunulan metin aşağıda yer almaktadır.

“Sizi Doç. Dr. Gülgün Meşe danışmanlığında Ebru Güven Doğan tarafından yürütülen “Eğitimde Cinsiyetçi Söylemler: Lise Üzerine Bir Araştırma” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçimde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.”

Yüz yüze görüşülerek veri toplanan katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar not tutma yöntemiyle kayıt altına alınırken, katılımcıların izni ve rızasıyla ses kaydı da alınmıştır. Katılımcılardan alınan veriler sonrasında, içerik analizi yöntemiyle kategori ve kodlara ayrılarak, tablolar aracılığıyla detaylı bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

3.6. İçerik Analizi

Araştırmada öğretmenlerle gerçekleştirilen anket ve görüşmeler sonucu elde edilen veriler, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmiştir. İçerik analizi, sözlü veya yazılı her türlü verinin sistemli bir şekilde düzenlenerek değerlendirilmesinin yolunu açmaktadır (Balcı, 2000). Tavşancıl ve Aslan’a göre (2001) ise içerik analizi verilerin objektif, nicel ve sistematik olarak tanımlanmasını sağlayan sistematik ve metodolojik bir araştırma yöntemidir. İçerik analizinde, veriler ışığında toplanan söylemlerin kategorilere ayrılarak hangi sıklıklarda olduklarının belirlenmesi gerekmektedir (Simon & Burstein, 1985). İçerik analizinde toplanan veriler kavramsallaştırılarak temalara bölünür. Temalar, veri toplanan insanların söylediklerine göre kodlanır, sayısallaştırılır. Kategori, tema ve kodlaştırmadan sonra çıkarımda bulunarak, yorumlama ve değerlendirme aşaması

gelmektedir (Bilgin, 2006).

Bu kapsamda, 15 kadın ve 15 erkek olmak üzere toplam 30 lise öğretmeniyle okul dışı sosyal ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Sorulara verilen cevaplar incelenerek kategoriler, temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler sayısal değerlere dönüştürülerek yorumlanmış, çıkarımlarda bulunulmuş ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırmada yer alan her bir soruya önce kadın öğretmenlerin, sonra erkek öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve bu yanıtlar sayısal değerlere dönüştürülmüştür. Sonrasında kadın ve erkek her iki grubun sorulara verdikleri cevaplar karşılaştırılmış ve sorulara verilen cevaplar tekrar incelenmiştir. Veriler tekrar incelendikten ve kıyaslamalar yapıldıktan sonra verilerden çıkarımlar yapılarak cevaplar yorumlanmış, çıkarımlar değerlendirilerek tablolaştırılmıştır. Tablolara ek olarak, bulguların araştırmacı tarafından her bir soru bazında yorumlanması araştırmanın sonuçlarının daha açık bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır. Araştırmanın analizinde nesnellik, sistemlilik, geçerlilik ve güvenilirlik ilkelerine bağlı kalınmıştır.

3.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma, eğitim ortamlarında ve sınıf içi pratiklerde, lisede çalışan öğretmenlerin kullandığı dilin cinsiyetçi öğeler barındırıp barındırmadığını saptamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, İzmir ilinde çeşitli Anadolu Liselerinde çalışan 15 kadın ve 15 erkek lise öğretmeni olmak üzere toplamda 30 lise öğretmeni araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara 15 sorudan oluşan bir soru formu ile sorular yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar, öğretmenlerin cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ile ilgili görüşlerini ve aynı zamanda günlük dilde kullandıkları dilin cinsiyetçi yapısını yansıtmaktadır. Katılımcı sayısı 30 kişi ile sınırlı kalmakla beraber yaş, kıdem ve branş açısından bakılacak olursa örneklem profili evreni temsil edecek düzey ve çeşitliliktedir. Soru formundaki sorular 15 adet olup soru sayısı bununla sınırlı kalmakla birlikte, araştırma sorularının kapsamı ve niteliği araştırmanın hipotezlerine açıklama getirebilmiştir. Araştırma, sonrasında yapılacak çalışmalara referans olabilir. Ayrıca katılımcı ve soru sayısının daha fazla olduğu geniş çaplı araştırmalarda benzer fakat daha detaylı sonuçlar çıkması mümkündür.

3.8. Bulgular

Araştırma sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar, soru formunda yer alan soruların sırasına göre ele alınarak verilmiştir.

1. Yaş:

Cinsiyet:

Branş:

Deneyim/Meslekte kaçınıcı yılınız? Sorularına verilen yanıtlara göre:

Tablo 1. Cinsiyete göre yaş ve kıdem ortalaması

YAŞ ORTALAMASI (15 KADIN)	MESLEKİ KIDEM ORTALAMASI (15 KADIN)	YAŞ ORTALAMASI (15 ERKEK)	MESLEKİ KIDEM ORTALAMASI (15 ERKEK)
44.6 yıl	20.2 yıl	51.6 yıl	26.4 yıl

Kadın öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre, yaşı en küçük kadın öğretmenin yaşı 31 meslekteki kıdemi 9 yıl iken; yaşı en büyük olan kadın öğretmenin yaşı 57 ve meslekteki kıdemi 35'tir. Erkek öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre yaşı en küçük erkek öğretmenin yaşı 39; yaşı en büyük olan erkek öğretmenin yaşı 65'tir. Erkek öğretmenlerde en az mesleki kıdem 8 yıl; en yüksek mesleki kıdem yılı ise 41'dir.

Tablo 2. Cinsiyete göre branş dağılımları

Branşlar	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
MATEMATİK	2	3	5
İNGİLİZCE	3	0	3
TARİH	2	1	3
BEDEN EĞİTİMİ	1	2	3
KİMYA	0	2	2
COĞRAFYA	0	2	2
REHBERLİK	1	1	2

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	1	1	2
MÜZİK	1	1	2
FELSEFE	0	1	1
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	1	0	1
GÖRSEL SANATLAR	1	0	1
ALMANCA	1	0	1
BİYOLOJİ	0	1	1
FİZİK	1	0	1
TOPLAM	15	15	30

“Toplumsal cinsiyet ile ilgili almış olduğunuz eğitimler var mı? Sıralayınız.” sorusuna verilen yanıtlar:

Tablo 3. Toplumsal cinsiyet eğitimi alanların sayısı

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
EVET	0	1	1
HAYIR	15	14	29
TOPLAM	15	15	30

Verilen cevaplara göre, yalnızca 1 erkek öğretmen yaklaşık 10 yıl önce Avrupa Birliği'nin yapmış bir toplumsal cinsiyet eğitimine katıldığını söylemiştir. Geriye kalan 29 öğretmenin toplumsal cinsiyet ile ilgili almış olduğu herhangi bir eğitimin olmadığı açığa çıkmıştır.

2. “Kadın nedir? Erkek nedir?” sorusuna kadınların ve erkeklerin verdikleri yanıtlar:

Tablo 4. Kadın nedir? sorusuna kadın ve erkeklerin verdiği cevaplar

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Erkekten farklı olan insan cinsi	7	10	17
Fedakar,şefkatli,zarif, çalışıp üreten	6	2	8
Anne	2	3	5
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların çoğunluğu olan 17 kişi kadını, erkekten farklı olan insan cinsi olarak tanımlamıştır. 8 Kişi çalışıp üreten, fedakar ve şefkatli kişi olarak tanımlarken; 5 kişi ise kadını anne olarak tanımlamıştır.

Tablo 5. Erkek nedir? sorusuna kadın ve erkeklerin verdikleri cevaplar

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Kadından farklı olan insan cinsi	7	10	17
Daha az sorumluluk alan, daha az çalışan, destek olan	4	2	6
Fiziksel olarak güçlü	2	2	4
Baba	2	1	3
TOPLAM	15	15	30

3. “Cinsiyet nedir? Toplumsal cinsiyet nedir?” sorularına kadınların ve erkeklerin verdiği yanıtlar:

Tablo 6. Kadın ve erkeklerin cinsiyet kavramına dair açıklamaları

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Fiziksel/biyolojik farklılıklar	15	15	30
TOPLAM	15	15	30

Bütün katılımcılar cinsiyetin bireyler arasındaki biyolojik farklılıklarla ilgili olduğunu söylemiştir.

Tablo 7. Kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet kavramına dair açıklamaları

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Toplumun dayattığı rol ve sorumluluklar	14	11	25
Bilmiyorum, fikrim yok	1	4	5
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların çoğunluğu olan 25 kişi, toplumsal cinsiyet kavramını toplumun bireye yüklediği rol ve sorumluluklar olarak tanımlamıştır. 5 kişi ise kavramı bilmediğini veya kavramla ilgili fikrinin olmadığını belirtmiştir.

4. “Kız öğrencileri nasıl tanımlarsınız? Erkek öğrencileri nasıl tanımlarsınız?” sorularına verilen yanıtlar:

Tablo 8. Kız öğrencileri nasıl tanımlarsınız? sorusuna erkek ve kadınların verdiği cevaplar

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Çalışkan, düzenli, Sorumluluk sahibi, uyumlu	12	12	24
Kırılgan, uysal, olgun, kibar	3	3	6
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların çoğunluğu olan 24 kişi kız öğrencileri çalışkan, düzenli ve sorumlu olarak nitelendirirken; toplamda 6 öğretmen kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kırılgan, uysal ve kibar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca 3 kadın öğretmen görüşme esnasında çalışkan ve düzenli olmanın yanı sıra kız öğrencilerin gelecekle ilgili kaygı taşıdığını ve umutsuz olduğunu eklemiştir.

Tablo 9. Erkek öğrencileri nasıl tanımlarsınız? sorusuna kadın ve erkeklerin verdiği cevaplar

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Sorumsuz, dağınık, hareketli, özgür, cesur	10	11	21
Zeki, başarılı	3	2	5
Olgunlaşmamış, kaba	2	2	4
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların çoğunluğu olan 21 öğretmen, erkek öğrencileri kız öğrencilere göre daha sorumsuz, dağınık ve disiplin yönünden eksik olarak nitelendirirken erkek öğrencileri toplamda 5 öğretmen zeki ve başarılı bulmaktadır. Kız öğrencilerde ise çalışkanlık ön plana çıkan özellik olmuştur.

5. “Öğrencilere nasıl seslenirsiniz? Onları hangi hitaplarla çağırırsınız?” sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

Tablo 10. Kız öğrencilere kadın ve erkek öğretmenlerin seslenme şekilleri

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Kızım	6	6	12
Canım	4	2	6
Evladım, çocuğum	2	3	5
Gençler, arkadaşlar	2	3	5
Güzelim	1	1	2
TOPLAM	15	15	30

“Kız öğrencilere nasıl seslenirsiniz?” sorusuna 12 öğretmen çoğunluğu oluşturarak “kızım” yanıtını verirken; 10 öğretmen ise cinsiyet belirtmeden “gençler, arkadaşlar, evladım, çocuğum” diye seslenmeyi tercih etmektedir.

Tablo 11. Erkek öğrencilere kadın ve erkek öğretmenlerin seslenme şekilleri

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Oğlum	7	6	13
Canım	3	2	5
Evladım, çocuğum	2	2	4
Gençler, arkadaşlar	2	2	4
Yakışıklı, koçum, paşam	1	3	4
TOPLAM	15	15	30

Erkek öğrencilere toplamda 13 öğretmen cinsiyet belirterek “oğlum” diye seslenmektedir. Ayrıca 4 öğretmenin “yakışıklı, koçum, paşam” gibi hitaplarla toplumda yerleşmiş ve erkeği yücelten ifadeleri kullandığı görülmektedir.

6. “Sınıfta veya okul için yapılacak etkinliklerde kız öğrencilere hangi görevleri verirsiniz? Erkek öğrencilere hangi görevleri verirsiniz?” sorusuna kadın ve erkek öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 12. Kız öğrencilere sınıftaki veya okuldaki etkinliklerde verilen görevlerin dağılımı

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Yemek, düzen, sunum gibi organizasyon işleri veririm	11	10	21
Fiziksel güç gerektiren işler dışında aynı işleri veririm	3	2	5
Eşit görev dağılımı yaparım	1	3	4
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların 21’i yani çoğunluğu kız öğrencilere çeşitli etkinlik ve

organizasyonlarda yemek hazırlama, sunum yapma, düzeni sağlama gibi görevler vermektedir. Fiziksel güç gerektiren işleri vermekten kaçınarak, bu işi erkek öğrencilere yaptırmaktadır. Öğretmenler, kız öğrencileri fiziksel olarak yetersiz görmekte ve öğrencilerde bu algının yerleşmesine de yol açmaktadır.

Tablo 13. Erkek öğrencilere sınıftaki veya okuldaki etkinliklerde verilen görevlerin dağılımı

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Eşya taşıma, araç gereç kullanma gibi fiziksel işleri veririm	11	10	21
Eşit iş bölümü yaparım ama fiziksel işleri erkeklere veririm	3	2	5
Eşit görev dağılımı yaparım	1	3	4
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların çoğunluğu yani 21 kişi erkek öğrencilere eşya taşıma, araç gereç kullanma gibi görevler verdiğini söylemiştir. Öğretmenler, erkeklerin fiziksel güç gerektiren işlerde veya el becerisi gerektiren araç gereç kullanımında daha iyi olduğunu düşünmektedir. Yine erkeklerin kız öğrencilerden fiziksel olarak daha güçlü olduğu algısıyla, bedensel efor harcanması gereken işlerden kız öğrenciler dışlanmaktadır. 5 öğretmen eşit iş bölümü yaptığını söylemekte ancak ağır eşya taşıma gibi bir iş söz konusu olacaksa bunu erkek öğrencilere yapacağını belirtmektedir.

7. “Mesleklere yönlendirirken kız ve erkek öğrencilere tavsiye ettiğiniz meslekler var mı? Varsa neler?” sorusuna verilen cevaplar:

Tablo 14. Kız öğrencilere kadın ve erkek öğretmenlerin meslek tavsiyeleri

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Yönlendirme yapmıyorum	9	8	17
Öğretmen, hemşire, iç mimarlık, spor	6	5	11
Mühendis, hukuk	0	2	2
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların çoğunluğu yani 17 kişi kız öğrencilere meslek tavsiyesinde bulunmadığını söylemiştir. 11 kişi kız öğrenciler için öğretmenlik, hemşirelik, iç mimarlık ve spor gibi alanları tavsiye ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak özellikle çalışma saatlerinin uygun olmasından dolayı kızların ileride ev işlerine ve ailesine zaman ayırabileceğini belirtenler olmuştur. Bu düşünceden, kız öğrencilerin eşlik ve annelik rollerine hazırlandığı sonucuna ulaşılabılır. Kız öğrencilere mühendislik ve hukuk gibi alanları tavsiye eden öğretmen sayısı yalnızca 2'dir.

Tablo 15. Erkek öğrencilere kadın ve erkek öğretmenlerin meslek tavsiyeleri

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Yönlendirme yapmıyorum	12	11	23
Mühendis, mimar, asker, polis	3	4	7
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların çoğunluğu yani 23 kişi mesleki yönlendirme yapmaktan kaçındığını söylemiştir. 7 kişi ise mühendislik, mimarlık gibi alanlara erkeklerin daha uygun olduğunu; iş makinelerinin olduğu inşaat gibi sektörlerde kız öğrencilerin zorlanabileceğini ve bu alanların erkeklerin daha dayanıklı olması sebebiyle erkeklere daha uygun olduğunu belirtmiştir. Verilen cevapların birinde erkek öğrenciye mimarlık yakıştırılırken; kız öğrenciye iç mimarlık uygun görülmüştür. Bu durumu mesleklere

yönlendirmede cinsiyetçiliğin açık bir örneği olarak görmek mümkündür.

8. “Farklı” cinsel yönelime sahip olduğunu düşündüğünüz bir öğrenciniz/öğrencileriniz oldu mu? Size bu konuda danışan öğrenciniz oldu mu? Ne düşündünüz? Nasıl yaklaştınız?” sorusuna verilen cevaplar:

Tablo 16. “Farklı”cinsel yönelimi olan öğrenciniz oldu mu? sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Böyle öğrencim/öğrencilerim oldu	14	8	22
Böyle öğrencim/öğrencilerim olmadı	1	7	8
TOPLAM	15	15	30

22 öğretmen cinsel yöneliminin norm dışı olduğunu gözlemlediği öğrenci veya öğrencilerinin olduğunu söylemiştir. Görüşme esnasında “farklı” cinsel yönelim sorusunun, öğretmenleri genel olarak rahatsız ettiği ve geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri dışına çıkılması hususuna çok ılımlı yaklaşımadıkları gözlenmiştir.

Tablo 17. “Farklı” cinsel yönelimi ile ilgili öğrencinin öğretmenine danışma durumu

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Danıştı	2	1	3
Danışmadı	13	14	27
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların 27’si kendilerine bu konuda danışan öğrencisinin olmadığını söylemiştir. Kendisine bu konuda danışılan 2 öğretmenin branşı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlıktır. Branşları öğrencilerinin kendilerine daha kolay açılmasını sağlamış olabilir. Bulgulara bakılacak olursa, genel olarak öğrencilerin bu konuda öğretmenlerine danışmaktan kaçındığı sonucu çıkarılabilir.

Tablo 18. Öğretmenlerin “farklı” cinsel yönelimi olan öğrencilere yaklaşımı

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Diğer öğrencilerden ayırmadım/farklı davranmadım	11	5	16
Görmezden geldim/meraktan/empoze ediliyor/düzelebilir	2	2	4
Rehber öğretmene yönlendirdim	1	1	2
TOPLAM	14	8	22

Cinsel yönelimi “farklı” olan öğrencisini gözlemleyen veya kendisine danışılan 22 öğretmenden 16’sı öğrencisini diğer öğrencilerden ayırmadığını veya ona farklı davranmadığını söylemiştir. 6 öğretmenden 4’ü bu öğrencisini görmezden geldiğini, bu tür cinsel yönelimlerin meraktan olduğunu veya sosyal medya vb. aracılığıyla gençlere empoze edildiğini ve zamanla bu tür kişilerin düzelebileceğini belirtmiştir. 2 öğretmen ise yine “düzelecekleri” düşüncesiyle onları Rehber öğretmene yönlendirdiğini söylemiştir. Rehber öğretmenler de görüşme sırasında, bu tür durumları garipsediklerini belirtmiştir. Norm dışı cinsel yönelimlerin eğitim ortamlarında görmezden geldiği veya düzelmesi gereken bir olgu gibi görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin birçoğu, bu öğrencilerin okulda baskıya ve akranları tarafından psikolojik şiddete maruz kaldıklarını anlatmıştır.

9. “Ders kitaplarında geçen *insanoğlu*, *bilim adamı*, *kadın yazar* gibi kelimeler gördüğünüzde düzeltme ihtiyacı hissediyor musunuz? Neden?” sorusuna verilen cevaplar:

Tablo 19. Ders kitaplarındaki cinsiyetçi ifadeleri fark edip düzelten/düzeltilmeyen sayısı

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Düzeltilim	7	7	14
Fark etmez / Dile yerleşmiş rahatsız etmiyor	8	8	16
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların neredeyse yarısı bu ifadeleri düzelttiğini söylerken; yaklaşık diğer yarısı bu ifadelerin artık dile yerleşmiş olduğunu ve kendisini rahatsız etmediğini söylemiştir. Fark etmez diyen kadın öğretmenlerden 2’si; erkek öğretmenlerden ise 3’ü “yazardır yazardır kadın yazar diye belirtmeye gerek yok” derken; 1 erkek öğretmen “kadın” yerine “bayan” ifadesini kullanacağını belirtmiştir. Cinsiyetçi ifadeleri düzelttiğini söyleyen erkek öğretmenlerden biri ise “bilim adamı” ifadesinin aslında doğru olduğunu, çünkü kadınların tarihte bilime katkı sundukları pek bir şey olmadığını iddia etmiştir. Bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarındaki cinsiyetçi ifadelere yeteri kadar duyarlı değildir.

10. “Sizce öğretmenliğin cinsiyeti var mı?” sorusuna verilen cevaplar:

Tablo 20. Öğretmenliğin cinsiyetinin olup olmadığına dair kadın ve erkek öğretmenlerin cevapları

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Yok/Mesleki yeterlilik ve kişilikle ilgili	14	11	25
Var	1	4	5
TOPLAM	15	15	30

Tablo 21. Öğretmenliğin cinsiyeti var diyenlerin açıklamaları

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Kadınlar daha anaç/şefkatli	1	2	3
Çalışma saatlerinin uygun olması/ eve ve çocuklara zaman ayırmanın kolaylığı	0	1	1
Bazı branşlar kadınlara daha uygun	0	1	1
TOPLAM	1	4	5

Öğretmenliğin kadınlara daha uygun bir meslek olduğunu düşünen 5 kişiden 3'ü kadınların daha anaç ve şefkatli olması sebebiyle öğrencilerle anne gibi ilgilendiğini; 1 kişi çalışma saatlerinden dolayı evine ve çocuklarına zaman ayırabileceğini ve 1 kişi matematik gibi branşların erkeklere uygunken edebiyat gibi branşların kadınlara uygun olduğunu söylemiştir. Çoğunluk olan 25 kişi ise öğretmenlik mesleğinin cinsiyetle değil mesleki yeterlilik ve kişilikle ilgili olduğunu vurgulamıştır.

11. “Sizce kadın ve erkek öğretmenler arasında fark var mı? Varsa ne tür farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar:

Tablo 22. Kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olup olmadığına dair cevaplar

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Fark var	13	7	20
Fark yok/Cinsiyet değil karakter ve mesleki yeterlilik önemli	2	8	10
TOPLAM	15	15	30

Tablo 23. Kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olduğunu düşünenlerin açıklamaları

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Kadınlar daha anaç, şefkatli/erkekler daha otoriter	13	3	16
Kadınlar evdeki iş yükü sebebiyle ekstra sorumluluk istemiyor	0	3	3
Bazı branşlar erkeklere bazı branşlar kadınlara daha uygun	0	1	1
TOPLAM	13	7	20

Katılımcılardan 20 kişi, kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olduğunu düşünmektedir. 16 kişi kadın öğretmenlerin daha anaç ve şefkatli olmaları sebebiyle öğrencilerle daha yakından ilgilendiklerini; erkek öğretmenlerin ise derslerini anlatıp çıktığını, daha otoriter olduğunu ve kadın öğretmenler kadar öğrencilerle yakın ilişkiler kuramadıklarını söylemiştir. 3 erkek öğretmen ise kadınların evdeki iş yoğunluklarından dolayı, okulda ekstra iş ve sorumluluk almaktan kaçındıklarını; bu sebeple bazı işlerin erkek öğretmenlere yüklendiğini belirtmiştir. 1 erkek öğretmen ise, matematik gibi sayısal derslerin erkeklere daha uygun olduğunu; edebiyat gibi sözel derslerin kadın öğretmenlere yakıştığını belirtmiştir. Tüm bu söylemler kadına bakış açısının erillikten kurtulmadığının göstergesidir. Daha önce sorulan öğretmenliğin cinsiyeti olup olmadığına sorusuna 25 öğretmen mesleğin cinsiyetinin olamayacağı cevabını vermişken; bu soruya 20 kişinin kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olduğunu söylemesi katılımcıların cevapları arasında çelişki yaratmaktadır. Mesleğin cinsiyeti olmadığını, karakterle ve mesleki yeterlilikle ilgili olduğunu söyleyen kişiler bu soruda ise geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak kadınların daha anaç ve şefkatli olduklarından dolayı öğrencilere anne gibi yaklaştıklarını; ev işlerindeki yoğunlukları nedeniyle-ki bu ev işlerinin kadının rol ve sorumluluğunda olduğu algısını pekiştirmektedir- okulda sorumluluk almak istemediklerini ve adaletsiz bir şekilde çoğu

işin erkek öğretmenlere yüklendiğini söylemektedir.

12. “İdarecilerin genellikle erkek olmasını, kadın idarecilerin sayı olarak az olmasını nasıl açıklıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar:

Tablo 24. Kadın idareci sayısının azlığına getirilen açıklamalar

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Ev içi sorumluluk ve yoğunlukları, mesai saatlerinin çokluğu nedeniyle kadınların idareciliği tercih etmemesi	11	10	21
Ataerkil sistemin kadınların önüne koyduğu engeller	4	5	9
TOPLAM	15	15	30

21 katılımcı kadınların evdeki işleri ve sorumlulukları nedeniyle ve idarecilikte mesai saatlerinin fazla olmasından dolayı, kadınların idareciliği tercih etmediğini söylemiştir. Kadınların idareciliği tercih etmediğini söyleyen 2 erkek katılımcıdan biri, kadınların eşlerinin idareci olmasını istemeyeceğini, 1 erkek katılımcı ise erkeklerin evrak işlerinde daha olduğunu belirtmiştir. Toplamda 9 kişi ise kadın idareci azlığını ataerkil sisteme bağlamıştır. 21 katılımcının söylemleri ev içi işlerin kadının işi olduğu düşüncesini desteklemektedir. Annelik ve eşlik, kadınların işten önceki birincil vazifesi olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini kabullenmiş ve kanıksamış görünmektedir.

Yine aynı soruda yer alan “Kadın ve erkek idarecilerle çalışmayı karşılaştırırsanız neler söylersiniz?” sorusuna verilen cevaplar:

Tablo 25. Kadın ve erkek idareciler arasında fark olup olmadığına dair düşünceler

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Aynı/Karakterle ilgili	7	7	14
Farklı	8	8	16
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların neredeyse yarısı kadın ve erkek idarecilerle çalışmak arasında fark olmadığını; yarısı ise kadın ve erkek idarecilerle çalışmanın farklı olduğunu söylemiştir.

Tablo 26. Kadın ve erkek idareciler arasında fark olduğunu düşünenlerin açıklamaları

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Kadın idarecilerle çalışmak zor (Daha kuralcı/detaycı olmaları sebebiyle)	6	6	12
Erkek idarecilerle çalışmak zor (Kadınlara baskı var)	2	2	4
TOPLAM	8	8	16

Kadın idarecilerle çalışmanın zor olduğunu düşünen 12 kişi kadın idarecilerin daha kuralcı ve detaycı olduğunu ve onlarla iletişim kurmakta zorlandıklarını söylemiştir. Erkek idarecilerin daha esnek ve iletişime açık olduğunu belirtmiştir. 4 kişi ise erkek idarecilerin kadınlara karşı ayrımcı ve baskıcı olduğunu söylemiştir.

13. “Deneyimlerinize dayanarak düşündüğünüzde genel olarak okullarda idarecilerin erkek ve kadın öğretmenlere tutum ve davranışları değişiyor mu? Nasıl?” sorusuna verilen cevaplar:

Tablo 27. Kadın idarecilerin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre değişip değişmediğine dair cevaplar

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Evet değişiyor	8	8	16
Hayır değişmiyor eşitlik var	4	5	9
Cinsiyetle değil kişilikle ilgili -değişebilir	3	2	5
TOPLAM	15	15	30

Tablo 28. Kadın idarecilerin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre değiştiğini düşünenlerin açıklamaları

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Kadına baskıcı	6	6	12
Kadına ılımlı	2	2	4
TOPLAM	8	8	16

Kadın idarecilerin tutum ve davranışlarının, karşısındaki öğretmenlerin cinsiyetine göre değiştiğini düşünen 16 kişiden 12'si kadın idarecilerin hemcinslerine karşı daha baskıcı ve anlayışsız olduğunu söylemiştir.

Tablo 29. Erkek idarecilerin öğretmenlerin cinsiyetine göre tutum ve davranışlarının değişip değişmediğine dair cevaplar

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Evet değişiyor	12	9	21
Cinsiyetle değil kişilikle ilgili -değişebilir	2	3	5
Hayır değişmiyor, eşitlik var	1	3	4
TOPLAM	15	15	30

Katılımcıların çoğu yani 21 kişi erkek idarecilerin öğretmenlerin cinsiyetine göre tutum ve davranışlarının değiştiğini söylemiştir.

Tablo 30. Erkek idarecilerin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre değiştiğini düşünenlerinin açıklamaları

Kategoriler	KADIN (Kişi Sayısı)	ERKEK (Kişi Sayısı)	TOPLAM
Kadına baskıcı	9	5	14
Kadına ılımlı	3	4	7
TOPLAM	12	9	21

Erkek idarecilerin cinsiyete göre öğretmenlere farklı davrandığını söyleyen katılımcıların 14'ü, erkek idarecilerin kadın öğretmenlere baskıcı bir tutum sergilediğini söylemiştir. 9 kadın katılımcı erkek idarecilerin kendilerini duygusal ve kırılgan olarak gördüğünü ve okulla ilgili bazı işlerin üstesinden gelemeyeceklerini düşündüğünü belirtmiştir. Durumu doğrular şekilde, 5 erkek öğretmenden 3'ü erkek idarecilerin “bunlar yapamaz”, “kadınlar çalışmasın” gibi söylemlerde bulduklarına şahit olduklarını ve çalışma yaşamları içinde kadın öğretmenlere yönelik baskı veya taciz durumlarını gözlemlediklerini söylemiştir. Erkek idareciler okulla ilgili önemli işleri kadınların bu işleri beceremeyeceğini söyleyerek erkek öğretmenlere vermektedir. Erkek öğretmenler kendilerine fazla sorumluluk yüklendiğini söyleyerek bu tür durumlardan şikayet etmektedir. Eğitim ortamlarında erkek egemen söylem hüküm sürmekte ve kadın öğretmenler bundan rahatsızlık duymaktadır.

14. “Aşağıdaki kavramların ilk aklınıza geldiği şekliyle size kadını mı? (K) Erkeği mi?(E) çağrıştırdığını belirtiniz. Nötrse Nötr(N) diye belirtebilirsiniz.” sorusuna verilen cevaplar:

Tablo 31. 15 Kadın öğretmenin verdiği cevaplar

1.Davranışsal-Zihinsel Özellikler	KADIN	ERKEK	NÖTR
BECERİKLİ	12	0	3
ZALİM	0	10	5
DIRDIRCI	13	0	2
DEDİKODUCU	6	4	5
KÜFÜRBAZ	0	14	1
DUYGUSAL	15	0	0
ASABI	1	9	5
EVCİMEN	11	1	3
ÜSTAT	1	7	7
AKILLI	10	0	5
KATİL	0	11	4
ŞAMPIYON	3	3	9
NAZLI	15	0	0
KAHRAMAN	2	10	3
KIRILGAN	15	0	0

15 Kadın öğretmenin verdiği cevaplara göre davranışsal-zihinsel özellikler kategorisinde toplumsal cinsiyeti kadın olan kelimeler şunlardır: Becerikli, dırdırcı, duygusal, evcimen, akıllı, nazlı, kırılğan.

Aynı kategoride toplumsal cinsiyeti erkek olan kelimeler şunlardır: Zalim, küfürbaz, asabi, katil, kahraman.

2.Fiziksel Özellikler	KADIN	ERKEK	NÖTR
İRİ YARI	0	14	1
GÖBEKLİ	1	13	1
NARİN	15	0	0
SÜSLÜ	15	0	0
KARİZMATİK	0	14	1
KEL	0	15	0
ÇITKIRILDIM	14	0	1
GÜÇLÜ	3	5	7
ALIMLI	14	0	1
KALEM KAŞLI	13	1	1
GÜZEL	14	0	1
ÇEVİK	2	12	1
ZARİF	14	0	1
BOYLU POSLU	2	11	2
TORAMAN	0	14	1

Fiziksel özellikler kategorisinde toplumsal cinsiyeti kadın olan kelimeler şunlardır: Narin, süslü, çitkırıldım, alımlı, kalem kaşlı, güzel, zarif. Aynı kategoride toplumsal cinsiyeti erkek olan kelimeler şunlardır: İri yarı, göbekli, karizmatik, kel, çevik, boylu poslu, toraman.

3.Meslekler	KADIN	ERKEK	NÖTR
GARSON	0	14	1
HEMŞİRE	12	0	3
ASKER	0	14	1
YARGIÇ	3	7	5
FOTOMODEL	9	0	6
AMİR	1	10	4
FALCI	13	0	2
TEMİZLİKÇİ	14	0	1
SEKRETER	14	0	1
REKTÖR	2	8	5
ASSOLİST	12	0	3
ASTRONOT	0	12	3
HAKEM	0	10	5
BULAŞIKÇI	7	3	5
DADI	15	0	0

Meslekler kategorisinde toplumsal cinsiyeti kadın olan kelimeler şunlardır: Hemşire, fotomodel, temizlikçi, sekreter, assistent, bulaşıkçı, dadı. Aynı kategoride toplumsal cinsiyeti erkek olan kelimeler şunlardır: Garson, asker, amir, rektör, astronom, hakem.

Tablo 32. 15 Erkek öğretmenin verdiği cevaplar

1.Davranışsal-Zihinsel Özellikler	KADIN diyen kişi sayısı:	ERKEK diyen kişi sayısı:	NÖTR diyen kişi sayısı:
BECERİKLİ	9	2	4
ZALİM	0	12	3
DIRDIRCI	14	0	1
DEDİKODUCU	8	2	5
KÜFÜRBAZ	0	14	1
DUYGUSAL	13	0	2
ASABI	0	12	3
EVCİMEN	5	7	3
ÜSTAT	0	13	2
AKILLI	5	1	9
KATİL	1	11	3
ŞAMPİYON	3	6	6
NAZLI	14	0	1
KAHRAMAN	1	7	7
KIRILGAN	14	0	1

15 Erkek öğretmenin verdiği cevaplara göre, davranışsal-zihinsel özellikler kategorisinde toplumsal cinsiyeti kadın olan kelimeler şunlardır: Becerikli, dırdırcı, dedikoducu, duygusal, nazlı, kırılğan.

Aynı kategoride toplumsal cinsiyeti erkek olan kelimeler şunlardır: Zalim, küfürbaz, asabi, üstat, akıllı.

2.Fiziksel Özellikler	KADIN	ERKEK	NÖTR
İRİ YARI	0	15	0
GÖBEKLİ	0	15	0
NARİN	15	0	0
SÜSLÜ	14	0	1
KARİZMATİK	1	11	3
KEL	0	14	1
ÇITKIRILDIM	14	1	0
GÜÇLÜ	2	8	5
ALIMLI	13	0	2
KALEM KAŞLI	15	0	0
GÜZEL	14	1	0
ÇEVİK	2	11	2
ZARİF	10	1	4
BOYLU POSLU	1	10	4
TORAMAN	1	13	1

Fiziksel özellikler kategorisinde toplumsal cinsiyeti kadın olan kelimeler şunlardır: Narin, süslü, çıtkırıldım, kalem kaşlı, güzel, zarif. Aynı kategoride toplumsal cinsiyeti erkek olan kelimeler şunlardır: İri yarı, göbekli, karizmatik, kel, güçlü, çevik, boylu poslu, toraman.

3.Meslekler	KADIN	ERKEK	NÖTR
GARSON	2	7	6
HEMŞİRE	13	0	2
ASKER	0	13	2
YARGIÇ	2	6	7
FOTOMODEL	9	1	5
AMİR	0	13	2
FALCI	12	1	2
TEMİZLİKÇİ	15	0	0
SEKRETER	15	0	0
REKTÖR	0	7	8
ASSOLİST	10	2	3
ASTRONOT	1	9	5
HAKEM	2	9	4
BULAŞIKÇI	5	3	7
DADI	15	0	0

Meslekler kategorisinde toplumsal cinsiyeti kadın olan kelimeler şunlardır: Hemşire, fotomodel, falcı, temizlikçi, sekreter, assistent, baba. Aynı kategoride toplumsal cinsiyeti erkek olan kelimeler şunlardır: Garson, asker, amir, astronot, hakem.

Tablo 33. 30 Kadın ve erkek öğretmenin cevaplarına göre davranışsal-zihinsel kelimelerin toplumsal cinsiyeti

1.Davranışsal-Zihinsel Özellikler	KADIN	ERKEK	NÖTR	TOPLAM KİŞİ SAYISI
BECERİKLİ	21	2	7	30
ZALİM	0	22	8	30
DİRDİRCİ	27	0	3	30
DEDİKODUCU	14	6	10	30
KÜFÜRBAZ	0	28	2	30
DUYGUSAL	28	0	2	30
ASABI	1	21	8	30
EVCİMEN	16	8	6	30
ÜSTAT	1	20	9	30
AKILLI	15	1	14	30
KATİL	1	22	7	30
ŞAMPİYON	6	9	15	30
NAZLI	29	0	1	30
KAHRAMAN	3	17	10	30
KIRILGAN	29	0	1	30

Verilen cevaplar neticesinde toplumsal cinsiyeti kadın olan davranışsal zihinsel özellikleri anlatan kelimeler şunlardır: Becerikli, dırdırcı, duygusal, nazlı, kırılğan.

Verilen cevaplar neticesinde toplumsal cinsiyeti erkek olan davranışsal zihinsel kelimeler şunlardır: Zalim, küfürbaz, asabi, üstat, katil, kahraman.

Tablo 34. 30 kadın ve erkek öğretmenin cevaplarına göre fiziksel özellikleri anlatan kelimelerin toplumsal cinsiyeti

2.Fiziksel Özellikler	KADIN	ERKEK	NÖTR	TOPLAM KİŞİ SAYISI
İRİ YARI	0	29	1	30
GÖBEKLİ	1	28	1	30
NARİN	30	0	0	30
SÜSLÜ	29	0	1	30
KARİZMATİK	1	25	4	30
KEL	0	29	1	30
ÇITKIRILDIM	28	1	1	30
GÜÇLÜ	5	13	12	30
ALIMLI	27	0	3	30
KALEM KAŞLI	28	1	1	30
GÜZEL	28	1	1	30
ÇEVİK	4	23	3	30
ZARİF	24	1	5	30
BOYLU POSLU	3	21	6	30
TORAMAN	1	27	2	30

Verilen cevaplar neticesinde toplumsal cinsiyeti kadın olan fiziksel kelimeler şunlardır: Narin, süslü, çıtkırıldım, alımlı, kalem kaşlı, güzel, zarif.

Verilen cevaplar neticesinde toplumsal cinsiyeti erkek olan fiziksel kelimeler şunlardır: İri yarı, göbekli, karizmatik, kel, çevik, boylu poslu, toraman.

Tablo 35. 30 kadın ve erkek öğretmenin cevaplarına göre mesleklerin toplumsal cinsiyeti

3.Meslekler	KADIN	ERKEK	NÖTR	TOPLAM KİŞİ SAYISI
GARSON	2	21	7	30
HEMŞİRE	25	0	5	30
ASKER	0	27	3	30
YARGIÇ	5	13	12	30
FOTOMODEL	18	1	11	30
AMİR	1	23	6	30
FALCI	25	1	4	30
TEMİZLİKÇİ	29	0	1	30
SEKRETER	29	0	1	30
REKTÖR	2	15	13	30
ASSOLİST	22	2	6	30
ASTRONOT	1	21	8	30
HAKEM	2	19	9	30
BULAŞIKÇI	12	7	11	30
DADI	30	0	0	30

Verilen cevaplar neticesinde toplumsal cinsiyeti kadın olan meslekler şunlardır: Hemşire, fotomodel, falcı, temizlikçi, sekreter, assolist, dadi.

Verilen cevaplar neticesinde toplumsal cinsiyeti erkek olan meslekler şunlardır: Garson, asker, amir, astronot, hakem.

Tüm kategorilerde kadın ve erkek katılımcıların verdiği cevaplar geleneksel toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu görünmektedir. Öğretmenler geleneksel toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını taşımaktadır.

15. “Başka eklemek istedikleriniz varsa belirtiniz.” sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

Katılımcıların tamamı ekstra bir şey eklemek istemediğini söylemiş; fakat kadın haklarına saygılı olduklarını vurgulamıştır. Bir kısmı ise, anket sonucuna göre cinsiyetçi biri çıkıp çıkmadığını merak etmiş ve öyle olmamasını temenni etmiştir. Öğretmenler görüşme sonrası, cinsiyetçi düşüncelere sahip olduğunu fark etmekle beraber cinsiyetçi biri olarak etiketlenme kaygısı yaşamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bulguları, liselerde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ile ilgili algı, tutum ve davranışlarının geleneksel kalıp değer yargılarına uygun olduğu sonucunu açığa çıkarmıştır. Ayrıca yapılan anket, öğretmenlerin eğitim ortamlarında ve sınıf içi pratiklerde kullandığı dilin cinsiyetçi olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmanın veri toplama tekniği olan görüşmeler aracılığıyla ve kelimelerin toplumsal cinsiyetini belirlemek amacıyla uygulanan anket yardımıyla, öğretmenlerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine bakış açıları ile günlük dilde kullandıkları cinsiyetçi söylemler belirlenmiştir. Demografik bilgiler kısmında öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri şehir veya şehirlerin sorulması verilen cevapların analizine artı değer katabilirdi. Demografik özelliklerin sınırlandırılmış olması araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenler literatüre uygun şekilde; cinsiyet kavramını biyolojik farklılıklar olarak; toplumsal cinsiyeti ise toplumun dayattığı roller olarak açıklaştırmıştır. Cinsiyet, kadınlığın ve erkekliğin biyolojik boyutu, anatomik açıklamasıdır (Unger & Crawford, 1992). Butler'a göre (1993), toplumsal cinsiyet toplumsal düzen ve yaşam pratikleri içinde, kadın ve erkeklerin ilişkilerini düzenleyen bir sınıflandırma biçimidir. Araştırmaya göre, öğretmenler kız öğrencileri çalışkan, düzenli , sorumluluk sahibi ve daha kırılgan olarak tanımlarken; erkek öğrencileri sorumsuz, zeki, daha hareketli, daha özgür olarak tanımlamaktadır. Şahin araştırması için bir sınıfta yaptığı gözlemleri sonucunda, öğretmenin erkek çocuklarının yüzde 86'sına; kız çocuklarının ise yüzde 63'üne onay veya takdir içeren sözler söylediği sonucuna varmıştır (Şahin, 2014). Öğretmenler, önemli sınavlarda kız öğrencilere başarılı olma yolunda yapabileceklerinin en iyisi için çalışmalarını öğütlerken; erkek öğrencilere hareketlerine düzen vermeleri konusunda uyarılarda bulunmaktadır (Booher Jennings, 2008). Bu durum araştırmamız açısından, öğretmenlerin kızların çok çalışarak başardığı; erkeklerin ise zeki oldukları ve başarıya kapasitesine halihazırda sahip oldukları, ancak davranış noktasında daha düzenli olmaları gerektiği düşüncesinde olduğu sonucunu doğurmuştur. Bu şekilde kız öğrencilere ancak çok çalışarak başarılı olabilecekleri, erkek öğrencilere ise başarıya kapasitesinin zaten var olduğu, yalnızca

davranışları noktasında daha özenli olmaları gerektiği gibi bir mesaj verilmiş olmaktadır (Hall & Sandler, 1982). Öğretmen ilgisinin ve bakış açısının öğrencinin kendisini algılama biçimi ve başarısı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, kız öğrencilerin “kaybeden” grubu temsil ettiği söylenebilir (Sadker, 2000). Kız öğrencilerin aldıkları yüksek not çok çalışmalarına bağlanırken; erkeklerde yüksek not zekaya bağlanmakta, düşük not ise çalışmamakla ilişkilendirilmektedir. Wolffensperger’e göre öğretmenlerin bu tutumu kız öğrencilerin öz güven eksikliği yaşamalarına sebep olmaktadır (akt. Yögev, 2006).

Araştırma sonucuna göre, öğretmenler kız öğrencilere “kızım”, erkek öğrencilere “oğlum” diye seslenmektedir. Birkaç kişi ise kız öğrencilere “güzelim”, erkek öğrencilere “yakışıklı, paşam” diye hitap etmektedir. Adana Eğitim-Sen DEK Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu’nun yaptığı araştırma sonuçlarında da benzer şekilde, öğretmenlerin kız öğrencilere “prens, küçük hanım”; erkek öğrencilere ise “koçum benim, aslanım” gibi söylemlerde buldukları açığa çıkmıştır (DEK, 2004). Cinsiyet belirten hitap şekilleri, cinsel yönelimi norm dışı olan bireyleri dışlarken; kız öğrencilere söylenen “prens, küçük hanım, güzelim” gibi sözler onları fiziksel olarak tanımlamakta; kırılma ve narinlik noktasında etiketlenmektedir. Erkek öğrencilere yakıştırılan “koçum, aslanım, paşam” gibi kelimeler ise onların erkekliğini yüceltmekte ve kadınlara karşı statü olarak daha yüksek konumda oldukları imajını yaratmaktadır. Araştırmamızın anket kısmında öğretmenlerin kendi aralarında birbirlerine hitap şekilleri ve idarecilerin kadın ve erkek öğretmenlere hitap şekilleri anket soruları arasında yerini almamaktadır. Öğretmenler arasında var olan “Hocam” veya “Hoca Hanım” gibi söylemlerin kullanış amacı ve sıklığı açısından veri elde edilmemiş olması araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Bu kapsamda ankete eklenecek bir soru araştırma açısından öğretmenlerin birbirlerine seslenme biçimlerini açığa çıkarabilir ve meslek ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları açısından araştırmaya katkı değer katabilirdi.

Araştırmamıza göre, okulda veya sınıf içi etkinliklerde öğretmenler kız öğrencilere organizasyon, yemek hazırlama, düzenleme, sunum gibi görevleri verdiğini; erkek öğrencilere ise daha çok fiziksel güç ve el becerisi gerektiren eşya taşıma, araç gereç kullanımı gibi görevleri verdiğini söylemiştir. Öğretmenler okulda ve sınıfta,

düzen ve yönetim açısından toplumsal cinsiyet rollerini kullanır (Delamont, 1990). McCormick'e göre (1994); "Okullardaki cinsiyet ayrımcı uygulamaları anlamak için şunlara bakılabilir: Sıralar taşınacağı zaman, tahta silineceği zaman veya saksılar sulanacaksa öğretmen kime görev veriyor? Fen bilgisi dersindeki deneyleri öğretmen kız öğrencilerin yerine yaparken, erkek öğrencilere başarıya kadar sabır gösterip yardımcı oluyor mu? İşte tüm bu soruların cevapları, eğitim ortamının cinsiyetçi olup olmadığını açığa çıkarır" (akt. Çetinkol, 2008). Araştırmamızın bulguları, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine uygun görevlendirmeler yaptığını göstermektedir. Yine Esen'in (2013) araştırmasına göre, öğretmenler toplumdaki geleneksel kadın ve erkek işi olarak tanımlanan işleri benzer şekilde eğitim ortamlarında kız ve erkek öğrencilere vermektedir. Esen'in araştırmasında kadın katılımcılar, lisede kızların temizlikle ilgili işlerde görevlendirildiğini, erkeklere ise erkek oldukları gerekçesiyle o işlerin yaptırılmadığını söylemiştir. Şahin (2021) araştırmasında, sınıfa bir şeyler dağıtılması, sınıftaki teknolojik aletlerin açılıp kapatılması gibi daha prestijli olan işlerin erkek öğrenciler tarafından yapıldığını, sınıftaki çöp kovası dolduğu zaman ise kovanın genellikle kız öğrenciler tarafından boşaltıldığını gözlemlemiştir. Okuldaki bu eşitsiz iş bölümü, toplumdaki hiyerarşik ve cinsiyetli iş bölümünün bir yansımasıdır. Bu anlayış nedeniyle, kız öğrenciler okullarda toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak temizlik ve organizasyon gibi işlerde görevlendirilmektedir (Acar & Ayata & Varoğlu, 1999). Bu tür görevlendirmeler, öğrencilere temizlik, düzen ve sunum gibi hizmet gerektiren işlerin "kadın işi" olduğu mesajını verirken; erkek öğrencilerin sırf cinsiyetlerinden dolayı bu işlerden muaf olduğu algısını yaratır. Geleceğin yetişkinleri bu algıyla büyüdüğünde, ilerideki sosyal yaşamlarında geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimseyerek hayatlarına devam etmiş olur. Bu nedenle, okul ortamlarındaki görevlendirmelerin cinsiyetten bağımsız ve her bireyin her işi yapabileceği düşüncesi aktarılacak yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin eşit iş bölümünü eğitim ortamlarında benimsemeleri, toplumsal cinsiyet rolleri açısından eşit bir toplum yaratma adına büyük önem arz etmektedir.

Mesleklere yönlendirme konusunda araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin birçoğu kız öğrencilere hemşirelik ve öğretmenlik mesleğini uygun görmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğinde çalışma saatlerinin uygun olması sebebiyle, kız

öğrencilerin evlendikleri zaman ev işleriyle ve çocuklarıyla daha iyi ilgilenebilecekleri fikri ağır basmaktadır. Kadınlar için toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak öncelikli görev yeri “ev” yani özel alandır. İş ortamı, kadınlar için ikinci bir alan olarak görülmektedir. Öğretmenlik ve hemşirelik annelik ve kadınlık rollerinin devamı niteliğinde mesleklerdir (Gök, 2021). Araştırma bulgularına göre, öğretmenler erkeklere mühendislik, mimarlık, askerlik ve polislik gibi meslekleri uygun görmektedir. Öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir bakış açısıyla, erkeklerin fiziksel olarak daha güçlü ve dayanıklı olması sebebiyle inşaat gibi alanlarda çalışabileceğini; kız öğrencilerin ise bu sahada daha narin oldukları gerekçesiyle zorlanacaklarını söylemiştir. Erkek öğrencilere mimarlık uygun görülürken; kız öğrencilere dekorasyonla bağlantılı daha estetik bir çalışma alanı olan iç mimarlık uygun görülmektedir. Esen’in (2013) araştırmasında, kadın katılımcılardan biri polislik sınavlarına hazırlanmak istediğinde rehber öğretmenin kendisine “*Erkekler dururken senin gibi güçsüz bir kızı seçmezler; boşa hazırlanma*” dediğini belirtmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan bir erkek katılımcı üniversitede bir hocasının erkek okul öncesi öğretmenliği öğrencilerini görünce “*Neden bu bölüme geldiniz? Çocuğum olsa sizin öğrenciniz olmasını istemem*” şeklinde cinsiyet ayrımcı bir ifadeye bulunmuştur. Başka araştırmalara göre de, öğretmenler kız öğrencilere bakım ve hizmet sektörlerindeki meslekleri uygun görürken; erkek öğrencilere güç ve otorite ile ilişkilendirilen meslekleri uygun görmektedir. Öğretmenler meslek seçimi konusunda geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini destekler yönde davranmaktadır (Baç, 1993). Özellikle lise kademesinde, mesleki liselerde toplumsal cinsiyet rolleri keskin biçimde ayrılmaktadır. Kız öğrenciler hemşirelik, sekreterlik, öğretmenlik gibi alanlarda yoğunlaşmışken; erkek öğrenciler inşaat, elektrik, teknisyenlik gibi alanlarda yoğunlaşmıştır (Gök, 2021). Sonuç olarak, meslekler konusunda okullarda cinsiyet ayrımcılığı açıkça gözlenmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler “farklı” cinsel yönelimi olan yani toplumun normal olarak adlandırdığı cinsiyetler dışında yönelimi olan bireyleri garipsemektedir. Öğretmenlerden birkaçı bu durumu düzeltilmesi gereken bir şey olarak görürken; birkaçı farklı cinsel yönelimlerin gençlere empoze edildiği, sosyal medya aracılığıyla özendirildiği ve bu nedenle bazı gençlerin merak ederek farklı cinsel

kimliklere yöneldiğini söylemiştir. Bu tür öğrencilerle karşılaşan veya kendisine danışılan öğretmenler öğrenciyi “düzelebileceği” düşüncesiyle rehber öğretmene yönlendirmiştir. Rehber öğretmenler ise, böyle öğrencilerle karşılaştıklarını ve benzer şekilde bu durumu garipsediklerini söylemiştir. Görüldüğü gibi okul, toplumsal normların, öğrencilere eğitimin aktörleri olan öğretmenler ve idareciler aracılığıyla dayatıldığı, hegemonik söylemin baskın olduğu bir devlet mekanizmasıdır (Çankaya, 2014). Okullar cinsiyetli bedenlerin üretildiği, toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin baki kılındığı ve norm dışı cinsel yönelimlerin ötekileştirildiği bir mikro kozmostur (Altunpolat, 2021). Heteroseksüellik normal olandır ve başka alternatifler görünmez kılınmaktadır. Bu nedenle yükselen homofobi, toplum içinde tehlikeli boyutlara ulaşmaktadır. Adana Eğitim-Sen Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu tarafından yapılan araştırma da, öğretmen ve idarecilerin geleneksel cinsiyet kalıp yargılarını empoze ettiğini ve cinsel yönelimi norm dışı olan öğrencilerin homofobik söylemlerle aşağılanırken, erkekliğin kutsandığını göstermektedir (DEK, 2015). Sonuç olarak, eğitim sistemi içinde heteroseksist ideolojinin nasıl yansıtıldığının ve hangi süreçlerle desteklendiğinin açığa çıkarılması ve onarılması, homofobinin önüne geçmek ve eşitlik kültürünü sağlayabilmek için oldukça önemlidir (Sayılan, 2012).

Ders kitapları, cinsiyet ayrımcı ifadeleri içeren ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini öğrencilere aşılama ilk sırada olan eğitim materyalleridir (Gümüšoğlu, 2016). Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi II ile ilköğretim ve ortaöğretim ders kitaplarını inceleyen çalışmada, lise düzeyi kitaplarda özellikle dilde cinsiyetçilik unsuru göze çarpmaktadır (Güvenli & Tanrıöver, 2009). Araştırmamızın bulgularına göre, ders kitaplarında geçen cinsiyetçi ifadeleri düzeltip düzeltmedikleri sorulan öğretmenlerin yaklaşık yarısı, bu ifadelerin artık dile yerleşmiş olduğunu bu sebeple kendisini rahatsız etmediğini; diğer yarısı ise bu tür ifadeleri düzelttiğini söylemiştir. *İnsanoğlu, bilim adamı, kadın yazar* kelimelerinin örnek olarak sunulduğu soruda, öğretmenlerin çoğunluğu *bilim adamı* yerine *bilim insanı* ifadesinin son dönemlerde yerleştiğini ve bu ifadeyi kullandığını söylemiştir. Yine bu ifadeyi kullandığını belirten bir katılımcı ise, aslında *bilim adamı* kullanımının doğru olduğunu, tarihte bilime katkı sunan kadın olmadığını iddia etmiştir. Bu bakış açısını değiştirmek için, tarihte pek çok alanda başarılı olmuş kadını eğitim ortamlarında görünür kılmak gerekmektedir. *Kadın*

yazar kullanımında çoğunluk kadın kelimesinin kullanılmasının gereksiz olduğunu “yazar yazardır” diyerek desteklemiştir. Meslekler belirtilirken cinsiyetin ön plana çıkması eşitlikçi dil kullanımına uygun değildir. Bir öğretmen ise *kadın* yerine *bayan* kelimesini kullandığını çünkü bunun daha kibar olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı görüşme boyunca *kadın* yerine *bayan* kelimesini kullanmıştır. Sonuç olarak, *kadın* kelimesinin kabalıkla ilgili olmadığı, bir cinsiyeti ifade ettiği; *erkek* kelimesi kullanılırken nasıl üstünde düşünülmesi gerekmiyorsa *kadın* kelimesinin de rahatlıkla kullanılması gerektiğinin benimsenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin okul ve sınıf içinde kullandıkları dil, öğrencileri olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında eşitlikçi dil kullanımı eşit bir toplum yapısı oluşturma noktasında önem taşımaktadır.

Öğretmenliğin cinsiyetinin olup olmadığı sorusuna verilen cevaplardan edinilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğu öğretmenliğin cinsiyetinin olmadığı yönünde cevap vermiştir. Öğretmenliğin bir cinsiyet değil; karakter ve mesleki yeterlilik meselesi olduğu belirtilmiştir. Ancak, kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olup olmadığı sorusuna kadın ve erkeklerden gelen cevapların çoğu kadın öğretmenlerin daha anaç ve şefkatli olduğu yönündedir. Bu iki soruya verilen cevaplar çelişki yaratmaktadır. Öğretmenliğin cinsiyetinin olmadığını düşünen çoğunluk, bu kez kadın öğretmenlerin daha anaç ve şefkatli olmaları sebebiyle öğrencilerle “anne gibi” yakından ilgilendiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık yaratan *cinsiyetlendirilmiş duygusal emek* devreye girmektedir. Öğretmenler iş yerlerinde toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak öğrencilere daha şefkatli, anne gibi davranarak “kadın öğretmen”liği icra etmektedir (Weeks, 2014). Ayrıca, erkek öğretmenlerden bazıları kadın öğretmenlerin, evdeki işlerinin yoğunluğu nedeniyle okulda ekstra sorumluluk almak istemediğini söylemiştir. Öğretmenlik mesleği aileye daha çok zaman ayırma avantajı dolayısıyla kadınların yararına görülmekte ve bu düşüncede yine toplumsal cinsiyet rollerinin izleri açıkça gözlenmektedir. Kadınlar yarı zamanlı işlerde veya öğretmenlik mesleğinde kısmen özgürleşmiş olmaktadır ancak ev içi emek açısından kendilerine yüklenen ev içi iş ve sorumluluklarını aksatmamalıdır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu okullardaki kadın idareci azlığını kadınların idareci olmayı tercih etmemesine bağlamaktadır. Öğretmenler

idareciliğin fazla mesai gerektiren bir iş olduğunu ve kadınların ev içi sorumluluk, eşlik, annelik gibi rollerin gerektirdiği yoğunluktan dolayı idareci olmayı istemediğini düşünmektedir. Katılımcılardan bazıları, bu yoğunluk dolayısıyla kadınların evdeki işlerini aksatabileceğini ve eşlerinin bu durumu kabul etmeyeceğini söylemiştir. Bir erkek öğretmen ise erkeklerin evrak işlerinde daha başarılı olduğunu söylemiştir. Kadınların ev içi sorumluluklarının, toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak öğretmenler tarafından benimsendiği açıkça görülmektedir. Verilen cevapların yalnızca üçte birlik kısmı, kadın idareci azlığını ataerkil sistemin kadınların önüne koyduğu engellere bağlamaktadır. Oysa erkek idareci sayısının fazla olması ataerkil zihniyetin bir sonucu; ev içi sorumlulukların kadınlara yüklenmesi ve kadın işi olarak görülmesi de yine aynı zihniyetin sonucudur. Türkiye Okul Yöneticileri Raporu 2023'te sunulan Kadın Okul Yöneticisi Olmak adlı rapora göre; Türkiye'de, 70 bin okulda 1.5 milyon öğretmenin yarısından fazlası kadındır. Ancak bu sayının yalnızca % 7'si okullarda yöneticidir. Devlet okullarında kadın müdürlerin oranı % 2'den daha azdır ve kadın müdür yardımcısının oranı yaklaşık % 6'dır. Sadece 2 ilde ve 7 ilçede Milli Eğitim müdürleri kadındır (Türkiye Okul Yöneticileri Raporu, 2023). Müdür ve müdür yardımcısı olarak üst kademelerde görev alanların ve otorite konumuna erişenlerin çoğunluğu erkektir. Araştırma bulgularında, kıdem yılları 40 yılı aşmış öğretmenler bile meslek hayatları boyunca yalnızca iki kadın müdür yardımcısıyla çalıştıklarını, kadın müdür ile hiç çalışmadıklarını söylemiştir. Bu durum, eğitimin yönetim safhasında erkek egemenliğinin hakim olduğunun açık bir göstergesidir (Gök, 2021). Kadınlara yöneticilik alanlarında daha fazla fırsat tanınmalı, liderlik eğitimleri verilmeli ve eğitimin yönetim kadrolarında cinsiyet eşitliği sağlanmalıdır.

Kadın ve erkek idarecilerle çalışmanın farklı olup olmadığına dair verilen cevaplar dahilinde araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin 12 kişilik kısmı kadın idarecilerle çalışmanın zor olduğunu söylemiştir. Özellikle kadın öğretmenler kadın idarecilerin detaycı, kuralcı, kendilerine karşı baskıcı olduğunu ve onlarla iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Akman ve İmamoğlu Akman'ın kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında, kadın öğretmenler kadın idarecileri detaycı, kuralcı, kaprisli, baskıcı ve iletişim yönünden eksik olarak tanımlamıştır (Akman& İmamoğlu Akman, 2016). Fakat her iki

araştırmada da yine aynı öğretmenler, kadın idarecilerin daha estetik olduğunu ve buldukları ortamı güzelleştirdiğini belirtmiştir.

Kadınların yöneticilik pozisyonlarına erişmelerinin önünde ataerkil sistemde pek çok engel vardır. *Cam Tavan Sendromu* ve *Kraliçe Arı Sendromu* bunlardan yalnızca ikisidir (Akman&İmamoğlu Akman, 2016). Cam tavan kavramı, 1970’li yıllarda ABD’de ortaya çıkan ve kadınların belli mevkilere ulaşmasında açıkça görülmesi de var olan, aşılması güç engelleri anlatan bir kavramdır (Wirth, 2001). Kraliçe arı sendromu ise yönetici pozisyonuna yükselen kadının, çeşitli zorluklarla eriştiği liderlik pozisyonundan diğer kadınları uzak tutma çabası olarak tanımlanabilir (Benton, 1980). Kraliçe arılar, eril tavırlar içine girerek kadın iş arkadaşları ile arasına mesafe koyma çabasında olabilir. Ancak, iş yerlerinde gözlemlenen Kraliçe arı sendromunu cinsiyet ayrımcılığının sebebi olarak değil; sonucu olarak tanımlamak daha doğrudur. Çünkü, kadın idareci ötekileştirilen ve değersiz görülen kadın grubun arasından sıyrılıp otorite konumuna yükseldiğinde, içinden geldiği grubu değersiz görme eğiliminde olabilmektedir (Derks & Laar & Ellemers, 2016). Yani bir nevi erkek egemen pozisyonlarda yer aldığına, erkeksi tavırlar takınma eğiliminde olmakta ve mevcut konumunu korumak üzere hemcinsleriyle arasına mesafe koymaktadır. Ayrıca, kadın idarecilerin ev içi işlerinin yanında iş yerindeki yoğunlukları ve yaşadıkları performans kaygısı da iş arkadaşlarına karşı olumsuz tavırlar takınmalarında etken olabilir (Özçelik, 2008). Araştırmamızın bulgularına göre, katılımcıların neredeyse yüzde 75’i erkek idarecilerin tavırlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre değiştiğini ve yüzde 50’si erkek idarecilerin kadın öğretmenlere baskıcı bir tavır sergilediğini, onları duygusal varlıklar olarak gördüğünü söylemiştir. Erkek öğretmenler, okul için yapılan bazı işlerde erkek idarecilerin “*onlar yapamaz*” gibi ifadelerle çeşitli görevleri kadınlar yerine kendilerine verdiklerini belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenlere hem kadın idarecilerin hem erkek idarecilerin daha baskıcı davrandıkları sonucuyla karşılaşılmaktadır. Eğitim ortamlarında, kalıp toplumsal değer yargıları ve cinsiyetçi bakış açısıyla kadınların değersizleştirildiği açıkça görülmektedir. Ancak, genel olarak bakıldığında Akman ve Akman İmamoğlu’nun (2016) çalışmasında, kadın öğretmenlerin yüzde 50’si erkek idareciler ile çalışmayı tercih etmektedir. Araştırmamızın bulgularına göre benzer

şekilde, kadın öğretmenlerin çoğu erkek idarecilerin de kendilerine karşı baskıcı olmasına rağmen işler konusunda daha esnek olmasını ve kadın idarecilerle iletişimin daha zor olmasını sebep göstererek, erkek idarecilerle çalışmayı tercih ettiklerini söylemiştir.

Araştırmamızın bulgularına göre, Türkçe kelimelerin toplumsal cinsiyetini saptamaya çalıştığımız soruda öğretmenler geleneksel toplumsal cinsiyet kalıp değer yargılarına uygun cevaplar vermiştir. Örneğin; kadın öğretmenler davranışsal-zihinsel özellikler kategorisinde kadınları *becerikli, dırdırcı, duygusal, evcimen, nazlı ve kırılğan* olarak tanımlamıştır. Erkek öğretmenler aynı kategoride kadınları *becerikli, dırdırcı, dedikoducu, duygusal, nazlı ve kırılğan* olarak tanımlamıştır. Davranışsal-zihinsel özellikler kategorisinde kadınlar erkekleri *zalim, küfürbaz, asabi ve katil* gibi olumsuz sıfatlarla ve *üstat* ve *kahraman* gibi olumlu sıfatlarla tanımlamıştır. Erkekler aynı kategoride erkekleri *zalim, küfürbaz, asabi, katil* gibi olumsuz sıfatlarla ve *üstat* olarak tanımlamıştır. Kadınlar kendilerini *akıllı* olarak nitelerken; erkekler *akıllı* sıfatı için ağırlıklı olarak nötr cevabını vermiştir. Tüm öğretmenlerin verdiği cevaplar göz önüne alındığındaysa öğretmenler kadınları *becerikli, dırdırcı, duygusal, nazlı, kırılğan* olarak tanımlarken; erkekleri *zalim, küfürbaz, asabi, üstat, katil, kahraman* olarak tanımlamaktadır. Çolak'ın (2020) yaptığı araştırma sonuçlarına göre benzer şekilde, kadınlar toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak ev ve el işleriyle ve narinlik, güçsüzlük noktasında *becerikli, kırılğan, duygusal* kelimelerinin sayısal değer olarak üstünlüğü ile tanımlanmıştır. Erkekler ise fiziksel olarak güçlü görülmeleri sebebiyle *zalim, katil* ve *küfürbaz* gibi kelimelerle tanımlanmıştır. Yine aynı araştırmadaki sonuçlara benzer şekilde araştırmamızda *dırdırcı* ve *dedikoducu* olmak kadınlara yakıştırılırken; güç ve cesaret gerektiren *üstatlık* ve *kahramanlık* erkeklere yakıştırılan sıfatlar olarak belirlenmiştir. Geleneksel toplumsal değer yargıları ile öğretmenlerin bakış açılarının uyumlu olduğu gözlenmektedir.

Fiziksel özellikler kategorisinde kadın öğretmenler kadınları *narin, süslü, çitkırıldım, alımlı, kalem kaşlı, güzel* ve *zarif* olarak tanımlarken; erkekleri *iri yarı, göbekli, kel, karizmatik, çevik, boylu poslu* ve *toraman* olarak tanımlamıştır. Erkek öğretmenler ise aynı kategoride kadınları *narin, süslü, çitkırıldım, alımlı, kalem kaşlı, güzel* ve *zarif* olarak tanımlarken; erkekleri *iri yarı, göbekli, kel, karizmatik, çevik, boylu*

poslu ve *toraman* olarak tanımlamıştır. Tüm öğretmenlerin verdiği cevaplar göz önüne alındığındaysa öğretmenler kadınları *narin, süslü, çitkırıldım, alımlı, kalem kaşlı, güzel, zarif* olarak tanımlarken; erkekleri *iri yarı, göbekli, karizmatik, kel, çevik, boylu poslu, toraman* olarak tanımlamaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin verdikleri cevapların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ve kalıp yargılarına uygun olarak kadını güzellik ve çekicilikle erkeği ise güç ve fiziksel üstünlük ile tanımladıklarını göstermektedir. Çolak'ın (2020) araştırmasında benzer bulgular bulunmuştur. Araştırmada kadınlar için *güzel, çitkırıldım, alımlı, narin, zarif* kelimelerinin sayısal değer olarak üstünlüğü görülürken; erkekler için ise güç, kuvvet belirten *toraman, çevik* gibi kelimeler sayısal değer olarak üstünlük sağlamıştır. Güzellik ve çekicilik kadınlarda bulunması gereken bir özellik gibi görülürken erkekler için *iri yarı, kel, göbekli* gibi fiziksel kusurları gösteren sıfatların kullanılması; toplumda kadınların fiziksel özelliklerine erkeklere göre daha fazla dikkat edildiğini göstermektedir. Toplum kadını bir güzellik nesnesi olarak algılamak; erkeklerin fiziksel kusurları göze batmamakta; güzellik zihinde ve dilde, kadına özgü bir özellik olarak konumlandırılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre; meslekler kategorisinde kadın öğretmenler kadınları, hemşire, fotomodel, falcı, temizlikçi, sekreter, assistent, bulaşıkçı, dadı gibi mesleklerle bağdaştırırken; erkekleri garson, asker, amir, rektör, hakem, astronot gibi mesleklerle tanımlamıştır. Erkek öğretmenler kadınları hemşire, falcı, temizlikçi, sekreter, assistent ve dadı gibi mesleklerle tanımlarken; erkekleri asker, amir, astronot ve hakem gibi mesleklerle tanımlamıştır. Tüm öğretmenlerin verdiği cevaplar göz önüne alındığındaysa öğretmenler kadınları hemşirelik, fotomodellik, falcılık, temizlikçilik, sekreterlik, assistentlik ve dadılık gibi mesleklerle bağdaştırırken; erkekleri garsonluk, askerlik, amirlik, astronotluk ve hakemlik gibi mesleklerle bağdaştırmaktadır. Çolak'ın (2020) araştırmasında da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Kadınlara hemşirelik, sekreterlik, temizlikçilik, falcılık, assistentlik gibi ev işleri, el emeği gibi hizmet alanlarındaki işler uygun görülmektedir. Erkeklere ise amirlik, rektörlük, astronotluk, hakemlik ve askerlik gibi kamusal alandaki daha prestijli, otorite gerektiren işler uygun görülmektedir. Bu bulgular, meslekler ve iş bölümü konusunda Türkiye'de kadına bakış açısının geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini aşmadığını göstermektedir.

Araştırma bulgularının sonucu, lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin geleneksel

toplumsal cinsiyet rollerine uygun tutum ve davranışlar içerisinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin kullandığı dil cinsiyetçi öğeler içermektedir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyete dair algı ve tutumlarının, toplumun bakış açısıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Yapılan pek çok araştırma, öğretmenlerin tamamına yakınının cinsiyetçi değer yargılarını benimsediğini göstermektedir (Ünal, 2003). Ancak, birçok öğretmen öğrencileri kendi benimsedikleri kalıp yargılarla etkilediğinin farkında değildir (Torun, 2002; Englehart, 2009). Oysa, eğitim sosyalizasyon yoluyla bireyleri toplumun bir üyesi haline getirme sürecidir (Marshall, 2005). Formel ve informel öğrenmeler aracılığıyla yapılan cinsiyetçi iş bölümü, bedenlerin cinsiyetlendirilip denetim altına alınması gibi pratikler, eril değer ve söylemlerin bireylerin hem diline hem zihnine yerleşmesine yol açar (Bourdieu, 2015). Öğretmenler tarafından sergilenen cinsiyetçi tutum ve davranışlar ile kullanılan cinsiyetçi söylemler, öğrencilerin duyu ve zihin dünyasında yer edinir ve onları yaşamları boyunca nasıl davranacakları noktasında etkiler. Bu nedenle, eğitim ortamlarında ve sınıf içi pratiklerde öğretmenlerin kullandıkları cinsiyetçi dili eşitlikçi dile dönüştürmeleri büyük önem taşımaktadır. Cinsiyetçi dilin eşitlikçi dile dönüşmesiyle, geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri altüst edilebilir. Bu dönüşüm, cinsiyet ayrımcı toplum yapısının değişip dönüşmesi noktasında büyük önem arz etmektedir.

Eşitlikçi dil ile ilgili üniversitelerin ve çeşitli kurumların yaptığı bazı çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Kadir Has Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Araştırma Merkezi tarafından *Toplumsal Cinsiyete Duyarlı Bir Yazım Rehberi* hazırlanmıştır (Koçer & O'Neil & Şişmanoğlu Şimşek, 2017). Rehber, cinsiyetçi dil kullanımlarını ve cinsiyetçi ifadelerin alternatifleri olabilecek eşitlikçi ifadeleri içermektedir. Ayrıca, Kadir Has Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Araştırma Merkezi ile KOÇ-KAM Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Araştırma Merkezi'nin destekleriyle internet ortamında kurulan *eşit sözlük* adlı site, cinsiyetçi dilin eşitlikçi dile dönüştürülmesi amacıyla çalışan, kar amacı gütmeyen bir projedir. Proje "Dil sürçer, sözlük eşitler" sloganıyla cinsiyetçi söylemlere karşılık doğru söylem önerileri almakta ve bunları paylaşmaktadır. Proje bu konuda toplumsal bilinci yükseltmek için etkin olarak çalışmaktadır.

Eğitimde cinsiyetçi dili eşitlikçi dile dönüştürmek için bazı önerilerde bulunmak

mümkündür. Yüksek Öğretim Kurulu'nun Eğitim Fakültesi'ndeki ders programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği ve eşitlikçi dil kullanımıyla ilgili dersler eklemesi, geleceğin öğretmenlerinin bu konuda bilinçlenmesini ve pedagojik açıdan toplumsal cinsiyete duyarlı olmasını sağlayabilir. Acar Erdol (2019) *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi* adlı kitabında anlattığı şekliyle, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemiş ve oluşturduğu çeşitli senaryolar aracılığıyla bir dönem boyunca, öğretmen adaylarına bir program uygulamıştır. Eğitimler sonucunda, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete duyarlılıklarının arttığı ve programın amacına ulaştığı gözlenmiştir. Görevde olan öğretmenler için ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın toplumsal cinsiyet eşitliği ve eşitlikçi dil kullanımıyla ilgili çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlemesi ve seminerler vermesi, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı öğrenciler yetiştirmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilere yönelik her kademedede, öğrenci düzeylerine uygun olacak şekilde toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı dersler ve etkinlikler planlayıp uygulaması, eşit topluma eşit bireyler yetiştirmek açısından faydalı olabilir. Okulların öğretim programları, kız öğrencileri duygusal ve zihinsel açıdan güçlendirecek şekilde yapılandırılmalıdır. Okul kültüründeki her bir yapı taşı, eşitliği ve özgürlüğü sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Eğitim ortamlarında kızlara geleneksel rolleri aşılacak deneyimlere yer verilmemelidir. Öğretmen yetiştirme programları feminist bakış açısıyla yeniden düzenlenmelidir. Okulda ataerkil sistemi sorgulayan bir eğitim verilmeli; ders kitapları ile öğretmen söylemleri cinsiyetçilikten arındırılmalıdır (Gök, 2021).

Sonuç olarak, toplumda bireyler arasında eşit ilişkiler oluşturmak, cinsiyete dayalı ayrımcılıkları önlemek için eğitim oldukça önemli bir faktördür. Toplumda bireyler arasındaki eşitsiz ilişkileri ve şiddet sarmalını dönüştürmek, eğitimde ve eğitimle mümkündür. Eğitim, eşitsizlik yaratma potansiyelini taşıdığı gibi eşitlik sağlama potansiyelini de taşımaktadır (Thorne, 1993). Okullar, resmi ideolojiyi devam ettirir olma niteliğinin yanında, var olan kurgu kalıpları yıkma gizli gücünü daima saklı tutar (Timur, 2000). Bu gücün kullanılarak geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin deşifre edilmesi; tüm bireyler için eşit ve adil bir dünya yaratılması ancak toplumsal cinsiyete duyarlı bir eğitim sistemiyle mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

Acar Erdol, T. (2019). *Etkileşimli Öğretim İlke ve Yöntemleriyle Geliştirilmiş Etkinlik Örnekleriyle Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi*. Ankara: Eğiten Matbaacılık.

Acar, F. & Ayata, A.G. & Varoğlu, D. (1999). *Cinsiyete dayalı ayrımcılık: Türkiye’de eğitim sektörü örneği*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.

Acar, F.& Altınok, G. (2017). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Taleplerini Anlamak: Türkiye’de Kadın Hareketinin Temelleri ve Sınırları, S. Dedeoğlu& A.Y. Elveren (Ed.), *Türkiye’de Refah Devleti ve Kadın*. , İstanbul: İletişim Yayınları.

Acar Savran, G. & Tura Demiryontan, N. (2016). *Kadının Görünmeyen Emeği*, İstanbul: Yordam Kitap.

Acker, S. (1987). Feminist theory and the study of gender and education, *International Review of Education*. 33(4), <http://ehis.ebscohost.com/ehost/publication?sid>, s. 419-435.

Ağaoğulları, M.A. (1989). *Eski Yunanda Siyaset Felsefesi*, Ankara: V Yayınları.

Akarsu, B. (1993). *Wilhelm von Humboldt’ta Dil Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Akhun, İ. & Bülbül, S.& Konak, Y. & Senemoğlu, N. (2000). *Kız Çocuklarının Mesleki Eğitime İstihdama Yönelimleri*, Ankara: Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.

Akın, G. (2017). *Kestim Kara Saçlarımı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. s.28.

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (1982). Her yönüyle Türkçe, *Ana Çizgileriyle Dilbilim III*, TDK Yayınları.

Aksan, D. (2003). *Dil, Şu Büyülü Düzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aktaş, A. (2008). Karşılaştırmalı dil bilim açısından Türkçe ve Almanca deyimlerde kadın. *Bir Bilim Kategorisi Olarak Kadın Uluslararası Sempozyumu, Edebiyat, Dil ve Kültür Çalışmalarında Kadın*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi, s.31-37.

Akyol, T. (2012). 4+4+4. <https://www.hurriyet.com.tr/4-4-4-19987654> .

Allana, A., Asad, N., & Sherali, Y. (2010). Gender in academic settings: Role of teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(4), 343-348.

Althusser, L. (1994). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. İstanbul:İletişim Yayınları.

Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. 5. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.

Altınay, A.G. (2004). *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender, and Education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan.

Altunpolat, R. (2021). Normalliği sarsmak: Queer pedagojinin imkanları üzerine bir giriş denemesi. İçinde ,Ünal, I. & Kayacan, D.& Şahin, S.& Torun, Y. (Ed.), *Eğitimin Cinsiyeti* , (s.57-71). Ankara: Dipnot Yayınları.

Apple, M.W. (2014). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (3. Baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203814383>

Aras Kaya, H.Ö., (2018). *Gizli müfredat: Üniversiteye ilişkin bir çözümleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aratemur Çimen, C. & Bayhan, S. (2021). Değişen ilköğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet: Kadınlık ve erkeklik kurguları. İçinde ,Ünal, I. & Kayacan, D.& Şahin, S.& Torun, Y. (Ed.), *Eğitimin Cinsiyeti* , (s.111-142). Ankara: Dipnot Yayınları.

Aristoteles. (1983). *Politika*. (M. Tunçay, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.

Arnot, M. (2012). *Erkek Hegemonyası, Sosyal Sınıflar ve Kadınların Eğitimi*, Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar. Der. F. Sayılan, Ankara: Dipnot Yayınları.

Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender: Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London: Routledge-Falmer.

Arslantunalı, M. (1992). *Ay Çöreği*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Baç, G. (1997). *A study on gender bias in teachers' behaviors, attitudes, perceptions and expectations toward their students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağlı, M.T. ve Esen, Y. (2003). Ders kitabı yazarları için insan hakları ışığında

yol gösterici bazı somut öneriler. İçinde Bağlı, M.T. & Esen, Y. (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları: İnsan haklarına duyarlı ders kitapları için*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Balcı, A. (2000). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ball, S. J. (2003). The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*. Vol.1(3).163-175. DOI: 10.1080/1474846032000146730

Ballantine, J.H. & Hammack, F.M. (2017) *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. 8th Edition, Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9781315299914>

Başaran, F. (1984). Ailede cinsiyet rollerine ilişkin tutum değişimleri, *Türkiye’de Ailenin Değişimi* (ed. Erder, T.). Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği. s. 145-161.

Baysal, A. (1997). Cinsiyetin bir toplum dilbilimi değişkesi olarak dil kullanımına etkisi. *XI. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Ankara: ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Yayınları, s.237-245.

Bayyurt, Y. (2000). Kim daha nazik? Erkekler mi? Kadınlar mı?, *XIII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (ed. Özsoy, A.S. & Taylan, E.E.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. s.155-167.

Beauvoir, de S. (2010). *Kadın “İkinci Cins” Evlilik Çağı*, İstanbul: Payel Yayınevi.

Benton, S. (1980). Women administrators for the 1980s: A new breed. *Journal of the National Association of Women Deans, Administrators and Councilors*, 43(4), 18-23.

Berktaş, F. (2015). *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın*, İstanbul: Metis Yayıncılık.

Berktaş, F. (1994). *Kadın Olmak, Yaşamak, Yazmak*. İstanbul: Pencere Yayınları.

Beşirli, H. (2013). *Gençlik Sosyolojisi(Politik Toplumsallaşma ve Gençlik)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet "bize yüklenen roller"* (K. Ay, Çev.). Kadınlarla Dayanışma Vakfı.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Booher Jennings, J. (2008). Learning to label: Socialization, gener, and te idden curriculum of high stakes tests testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 149-160.

Bourdieu, P. (2015). *Erişim Tahakkümü*. (Çev. Yılmaz, B.). İstanbul: Bağlam Yayınları.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Sage Publications.

Braun, F. (2001). Turkish. The communication of gender in Turkish, *Gender Across Languages: The Linguistic Representation of Women and Men, Volume I*, s. 283-310.

Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy?: Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.

Butler, J. (2015). *İktidarın Psikik Yaşamı*, (Çev. Tütüncü, F.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the discursive Limits of Sex*. New York&London: Routledge.

Butler, J. (2012). *Cinsiyet Belası Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi* . (3.Baskı). (Çev. Ertür, B.). İstanbul: Metis Yayınları.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2002). Kadın ve dil: Dil bilimde farklı yaklaşımlar, Frankofoni. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Ortak Kitabı, s. 289-304.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal Gerçeklik ve Dil*. İstanbul: Multilingual.

Çakır, S. (2007). Feminizm: Ataerkil iktidarın eleştirisi. B. Örs (Ed.). 19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler (s. 415-475), İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çakırlar, C.& Delice, S. (2012). *Cinsellik Muamması: Türkiye’de Queer Kültür*

ve Muhalefet. İstanbul: Metis Yayınları.

Çalışkan, B. (2016). Okulların Toplumsal Cinsiyete Duyarlılık Açısından Değerlendirilmesi - Başlangıç Durum Değerlendirmesi ve İhtiyaç Analizi Raporu. DOI:[10.13140/RG.2.1.3640.8727](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3640.8727).

Çankaya, D. (2014). Eleştirel pedagojiden queer pedagojiye:Queer pedagoji ne kadar mümkün? *Kaos Gl Dergisi (Queer Pedagoji Sayısı)*, 135, 26-27.

Carli, L.L. (1990). Gender, language and influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59 (5), s.941-951.

Çayır, K. (2014). *Biz Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Çelik, C. (2021). *Mansplaining*. <https://feministbellek.org/mansplaining/>

Çetinkol, Ş.G. (2008). *Türkiye’de eğitime farklı bir bakış açısı: Feminist pedagoji*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cıbroğlu, Y. (1996). *Kadının Yazısız Tarihi*. İstanbul: Payel Yayınları.

Çolak, G. (2020). *Toplumsal Cinsiyet ve Dil*, Toplum dilbilimi. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

Crawford, M. (1995). *Talking Difference: On Gender and Language*. London: Sage Publications.

Çubukçu, H. & Eşme, M. & İlerten, F. (2009). How sexism operates in the Basic Turkish Dictionary, *Communication Interculturelle et Littérature*. Galati: Edutura Europus, Nr.2 (6), s.205-216.

Çubukçu, H. & Eşme, M. & İlerten, F. (2010). Türkçenin sözvarlığı cinsiyetçi midir?: Türkçe Sözlükte toplumsal cinsiyet. 23. *Ulusal Dilbilim Kurultayı*, Doğu Akdeniz Üniversitesi, s.75-89. Gazi Magosa Kıbrıs, 14-16 Mayıs.

Dara, R. (2000). *Yazılı Anlatıma Giriş*. İstanbul: Asa Kitabevi.

Davis, G.A. & Rimm, S.B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th Ed.), Boston: Pearson Education.

Deem, R. (1978). *Women and Schooling*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.

Demirel, N.S. & Altun, S. (2023). *Aile dersini değerlendiren uzmanlar:*

Kadınlar ve kız çocukları yok sayılıyor. <https://www.evrensel.net/haber/506155/aile-dersini-degerlendiren-uzmanlar-kadınlar-ve-kiz-cocuklari-yok-sayiliyor>.

Demokratik Eğitim Kurultayı. (2014). Okul kültürünün oluşumunda cinsiyetçi söylemlerin etkisi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. s.501.

Derks, B., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2016). The queen bee phenomenon: Why women leaders distance themselves from junior women. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 456–469. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.12.007>

Direk, Z. (2018). *Cinsel Farkın İnşası Felsefi Bir Problem Olarak Cinsiyet*. İstanbul: Metis Yayınevi.

Doğan, E. (2011). Türkiye Türkçesinde cinsiyet kategorisinin izleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (17), s. 89-98.

Doğan, G. (2021). Cinsiyetçi dili Fransız post yapısalcı feminizm ile dönüştürmek. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2). 87-93.

Doğruöz, S. & Güneş, B. (2000). Kadınlar da erkekler kadar argo kullanır mı? Edimbilimsel bir araştırma, *XIII. Dilbilim Kurultay Bildirileri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s.247-253.

Donovan, J. (2015). *Feminist Teori*, İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Dönmezer, S. (1994). *Toplumdilim*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Dökmen, Z. (2014). *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Duman, A. (2008). Education and Income Inequality in Turkey: Does Schooling Matter? *Financial Theory and Practice*, 32 (3), 369-385. https://www.researchgate.net/publication/23534014_Education_and_Income_Inequality_in_Turkey_Does_Schooling_Matter

Duru Bellat, M.& Véréttout, A. & Dubet, F. (2013). Education and Social Cohesion in a Comparative Perspective. In: Janmaat, J.G., Duru-Bellat, M., Green, A., Méhaut, P. (eds) *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*. Education, Economy and Society. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137025692_12

Edwards, J. (2009). *Language and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Eğitim-Sen, (1998). *Demokratik Eğitim Kurultayı n Raporları* (2-6 Őubat), Ankara.

Engels, F. (2019). *Ailenin, zel Mülkiyetin ve Devletin Kkeni*. (ev. Tzel, M.). İstanbul: İŞ Bankası Kültür Yayınları.

Engels, F. (2020). *Ailenin, zel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni*, (E. zalp, ev.), İstanbul:Yordam Kitap.

Englehart, J.M. (2009). Teacher–student interaction. In: Saha, L.J., Dworkin, A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education vol 21,(711-722). Boston: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_44

Er, T. (1989). *Türk Halk Kültürünün Bazı Sözlü rnlerine Yansıyan Kadın, Erkek ve Evlilik İlişkileri*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

ERG, (2019). Eğitim Reformu Girişimi Eğitimin İçeriği Eğitim İzleme Raporu.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2019-egitimin-icerigi/>.

Ergün, M. (2015). *Eğitim Felsefesi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Eroğlu, . (2013). Travma, korku ve yazı arasında: Helene Cixious'nun "Gizli Melek" başlıklı yapıtı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 2(53), 315-325.

Esen, Y. (2013). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: Öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir zmleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.

EŞit Sözlük.(2018). [EŞİT SÖZLÜK \(esitsozluk.com\)](http://esitsozluk.com)

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım.

Flowers, N. (2010). *Pusulacık: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. Foucault, M. (2005). *Büyük Kapatılma – Seçme Yazılar-3*, (ev. Ergüden,I.; Keskin, F.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2007). *Cinselliğin Tarihi*. (2. Baskı). (ev. Tanrıöver, H.U.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, s.112.

Foucault, M. (2014). *zne ve İktidar*. (4.Baskı). (ev. Ergüden, I.; Akınhay,

O.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2011). *Özne ve İktidar-Seçme Yazılar 2*. (3. Basım). (I. Ergüden & O. Akınhay, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (2016). *Ezilenlerin Pedagojisi*. 9. Baskı, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Fuat, M. (1992). *Çağdaşımız Makyavel*. İstanbul:Adam Yayınları.

Giddens, A. (2000). *Sosyoloji* (H.Özel ve C. Güzel, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.

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

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Goffman, E. (2014). *Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar*, (Çev. Ş. Geniş & L. Ünsaldı & S.N. Ağırnaslı), Ankara: Heretik Yayıncılık.

Gök, F. & Şahin, A. (2003). İnsan haklarına saygılı bir eğitim ortamına doğru. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Gök, F. (2021). Okulun ataerkil kültürü ve işleyişi. İçinde ,Ünal, I. & Kayacan, D.& Şahin, S. & Torun, Y. (Ed.), *Eğitimin Cinsiyeti*, (s.163-181). Ankara: Dipnot Yayınları.

Güden, M.P. (2006). *Dilde cinsiyet ayrımcılığı: Türkçe'nin içerdiği eril ve dişil ifadeler bakımından incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüş, S. & Gümüş, E. (2013). Türkiye’de “Haydi Kızlar Okula” Kampanyası Yardımı ile İlköğretimde Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).

Gümüšoğlu, F. (2016). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4).

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

Gündüz Şentürk, S. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklar için basılan resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Güner, N. (2018). *Türkçenin kadınla ilgili söz varlığı* (Doktora tezi). Kayseri:

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Güngör Ergan, N. (2002). Türk atasözleri ve deyimlerinde kadın, *I. Türk Dünyası Kadınlar Kurultayı* (ed. Gülsün, İ.) Ankara: Türk Yurdu Yayınları.

Güngör, N. (1993). Türk atasözlerinde ve deyimlerinde yansıyan aile modeli üzerine sosyolojik görüşler. *Dünyada ve Türkiye’de Güncel Sosyolojik Gelişmeler I. Ulusal Sosyoloji Kongresi*, Ankara:Sosyoloji Derneği Yayınları.

Günindi Ersöz, A. (2010). Türk atasözleri ve deyimlerinde kadına yönelik toplumsal cinsiyet rolleri. *Gazi Türkiyat (1) 6*, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Yayınları, s. 167-182.

Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC’si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Güvenli, G.& Uğur Tanrıöver, H. (2009). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. İçinde G. Tüzün (Ed). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları* , (s. 97-114). Birinci Basım. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Hall, R.M & Sandler, B.R. (1982). The classroom climate: A chilly one for women.? *Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215628.pdf>

Heidegger, M. (2013). *Hümanizm Üzerine*. (Çev. Örnek, Y.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Hellinger, M. &Bussmann, H. (2001). *Gender Across Languages: The Linguistic Representation of Women and Men*. Amsterdam/Philedelphia: John Benjamins Publishing Company.

Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics* (4th edition). London and New York: Routledge.

https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2020/12/09/Pusulacik_.pdf

İmamoğlu, O. (1993). Değişen dünyada değişen aile içi roller. *Kadın Araştırmaları Dergisi*. İstanbul:İstanbul Üniversitesi Yayınları.

İmamoğlu Akman, G. & Akman, Y. (2016). Kraliçe arı sendromu bağlamında kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin görüşleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3),748-763.

İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

İnal, K. , & Kaymak, M. (2014). *Eğitim Sosyolojisi*. Ç. Özdemir (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Irigaray, L. (2014). *Başlangıçta Kadın Vardı*. (Çev. Odabaş, M.& Özallı, İ.). İstanbul: Pinhan Yayınları.

Irigaray, L. (2006). *Ben, Sen, Biz: Farklılık Kültürüne Doğru*. (Çev. Tural, N.& Büyükdüvenci, S.). Ankara: İmge Kitabevi.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *Elt Journal* 54(4), s.328-334.

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2008). 2008 Yılı Faaliyet Raporu. Ankara: T.C Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. http://www.sp.gov.tr/upload/xSPRapor/files/fY0Ke+Kadinin_Statusu_Genel_Mudurlugu_08_FR.pdf

KAGİDER & TÜSİAD. (2008). Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri: "kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset" raporunun güncellemesi. Türk Sanayicileri ve İş adamları Derneği. <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/103>

Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). Türkiye'de çocuğun değeri, kadının rolü ve doğurganlığı. *Türk Toplumunda Kadın* (ed. Abadan Unat, N.). İstanbul:Ekin Yayınları ve Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Kancı, T. (2008). [Imagining the Turkish men and women: nationalism, modernism and militarism in primary school textbooks, 1928-2000](https://doi.org/10.1501/ImaginungTurkishmenandwomen:nationalismmodernismandmilitarisminprimaryschooltextbooks,1928-2000).

Kancı, T.& Altınay, A. (2011). *Küçük askerleri ve küçük Ayşeleri eğitmek: ders kitaplarında askerleştirilmiş ve cinsiyetlendirilmiş vatandaşlık*. İçinde, Carlson, Marie and Rabo, Annika and Gök, Fatma, (eds.) Çok kültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 47-71.

Kaplan. M. (2000). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Karataş, İ.H.&Oğuz Coşkun, Y. (2023). *Türkiye Okul Yöneticileri Raporu: Kadın Okul Yöneticisi Olmak*. [Türkiye Okul Yöneticileri Raporu – Okul Yöneticileri Derneği \(okulyoneticileri.org.tr\)](https://www.okulyoneticileri.org.tr)

- Keller, F. E. (2007). *Toplumsal Cinsiyet ve Bilim Üzerine Düşünceler*. (F.B. Aydar, Çev.), İstanbul: Metis Yayınevi.
- Kendall, Shari & Tannen, Deborah. (2008). Discourse and gender. *The Handbook of Discourse Analysis*, (s.548 - 567). DOI:[10.1002/9780470753460.ch29](https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch29)
- Kennedy, M. & M. J. Power. (2010). The Smokescreen of Meritocracy: Elite Education in Ireland and the Reproduction of Class Privilege. *Journal for Critical Education Policy Studies* .8 (2) s. 222–248.
- Keyman, E.F.& Kancı, (2011). A Tale of Ambiguity: Citizenship, Nationalism and Democracy in Turkey. *Nations and Nationalism*,17(2), s. 318-336.
- Kidd, A. (2017). *Mansplaining: The systematic, sociocultural silencer*. 33rd Annual Conference on the Advancement of Women, Texas Tech University, Texas, ABD.
- Koçer, S. & O’Neil, M.L. & Şişmanoğlu Şimşek, Ş. (2017). *Toplumsal cinsiyete duyarlı yazım rehberi*. (2.Baskı). İstanbul: Kadir Has Üniversitesi ve Kadın Çalışmaları Merkezi.
- Korlu, Ö.& Mert, M. (2020) *Kız çocuklarının okullaşması ve toplumsal cinsiyet eşitliği*. [Kız çocuklarının okullaşması ve toplumsal cinsiyet eşitliği \(bianet.org\)](https://bianet.org)
- König, G.Ç. (1992). *Dil ve Cins: Kadın ve Erkeklerin Dil Kullanımı*, Dilbilim Araştırmaları. Ankara: Hitit Yayınevi, s.25-36.
- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kramarae, C. and Treichler, P.A. (1996). *Feminist Dictionary*. University of Illinois Press.
- Kristeva, J. (2017). *Ruhun Yeni Hastalıkları*. (Çev. Tural, N.) (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kristeva, J. (2004). *Korkunun Güçleri: İğrençlik Üzerine Deneme*. (Çev. Tural, N.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kurt, İ. (1997). *Türk Atasözlerinde Psikolojik Bir Yaklaşım*, Konya: Mikro Yayınları.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman’s Place*. New York: Harper & Row Publishers.

- Lerner, G. (1986). *The Creation of Patriarchy*, Oxford University Press.
- Maltz, D. N. & Borker. R.A. (1997). A cultural approach to male-female miscommunication. In J. J. Gumperz (ed.), *Language and Social Identity* (p.196-216). USA: Cambridge University Press.
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev. Akınay, O.& Kömürcü, D.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marx, K. (2016). *Das Kapital*, (Y. Çankaya Anıl, Çev.). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Mascetti, D.M. (2000). *İçimizdeki Tanrıça: Kadınlığın Mitolojisi*. İstanbul: Doğan Kitap.
- McCormick, T.M. (1994). *Creating the Non sexist Classroom: A Multicultural Approach*. New York and London: Teachers College Press.
- McLaren, P., (1989). *Life in Schools, An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York: Longman.
- Merchant, C. (1980). *The Death of Nature*, New York: Harper.
- Meyer, E.J. (2007). But I'm not gay: what straight teachers need to know about queer theory, Rodriguez, M.N. & Pinar, W.F (Ed.) in *Queering Straight Teachers Discourse and Identity in Education* , (p. 15-32), New York: Peter Lang.
- Miller, C.& Swift, K. (1995). *The Handbook of Non-Sexist Writing*. University of Reading: The Women's Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1.-8. sınıflar). Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Resmi Gazete 14574 (24 Haziran 1973), Kanun No.1739, md. 4, md. 7, md. 8. . <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Milliyet Gazetesi (2011). *Erkek çocuk saplantısı bitti*, <https://www.milliyet.com.tr/gundem/erkek-cocuk-saplantisi-bitti-1421509>, (02.08.2011)
- Moi, T. (1985). *Sexual Textual Politics*. London: Routledge.
- Mosse, G.L. (1985). *Nationalism and Sexuality: Respectability and Abnormal Sexuality in Modern Europe*. University of Wisconsin Press.
- Nilsen, A.& Bosmajian, H. & Gershuny, H.& Stanley, J. (1977). Sexism and language. *National Council of Teachers of English*. Urbana: Illinois, s. 27-41.

Oakley, A. (2005). *The Ann Oakley reader: Gender, women and social science*, Bristol University Press: Policy Press.

Oakley, A. (2016). *Sex, Gender and Society*, New York: Routledge.

Özçalışkan, Ş. (1994). Kadın ve erkeklerin küfür kullanımı üzerine. *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: Hitit Yayınevi, s. 274-287.

Özçelik, B. (2008). Kadın çalışan erkek yönetici tercih ediyor. <http://www.kigem.com/kadin-calisan-erkek-yonetici-tercih-ediyor.html>.

Özkazanç, A. & Sayılan, F. (2009). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: Bir okul etnografisi. *Toplum ve Bilim*, 114, 51-73.

Öztürk, F. (2019). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine karşı çıkan dernekler ne diyor?*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-47610198>

Palomares, N. A., & Lee, E.-J. (2010). Virtual gender identity: The linguistic assimilation to gendered avatars in computer-mediated communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 29 (1), s.5–23. <https://doi.org/10.1177/0261927X09351675>

Pomeroy, S.B. (1975). *Whores, Wives and Slaves: Women in Classical Antiquity*, New York: Schocken Books.

Ramazanoğlu, C. (1998). *Feminizm ve Ezilmenin Çelişkileri* (Çev. Bayatlı, M.). İstanbul: Pencere Yayınları.

Referans Gazetesi, (2009). *Kadının adı ders kitaplarında da yok*. (18 Temmuz tarihli basım).

Rutledge, S. (2005). *A case study of the perceptions of educators and representation of gender in the curriculum of a rural district* (Doktora Tezi). Indiana University of Pennsylvania ProQuest Dissertations Publishing, Pennsylvania. (UMI Number: 3193347).

Sadker, D. (2000). Gender equity: Still knocking at the classroom door. *Equity & Excellence in Education*, 33:1, 80-83, <https://doi.org/10.1080/1066568000330112>

Sancar, S. (2017). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarup, M. (2017). *post yapısalcılık ve Postmodernizm*. (Çev. Güçlü, A.). Ankara:

Pharmakon Kitap.

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

Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınevi, s. 20.

Segal, H. (1990). *Dream, Phantasy and Art*. London: Routledge.

Segal, L. (1987). *Gelecek Kadın Mı?*. (Çev. Öncü, S.), İstanbul: Afa Yayınları.

Simon, J.& Burstein, P. (1985). *Basic Research Methods in Social Science*. Third Edition. New York: Random House.

Singh, I. & Stillwell Peccei, J. (1999). *Language , Society And Power*. New York: Routledge.

Slavin, R.E. (2015). *Eğitim psikolojisi- kuram ve uygulama* (Çev. Yüksel, G.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Smits, J., & Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26(5), s.545-560. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.02.002>.

Solnit, R. (2017). *The Mother of All Questions*. Chicago: Haymarket Books. <https://www.guernicamag.com/rebecca-solnit-men-explain-things-to-me/>

Spargo, T. (1999). *Postmodern Encounters Foucault and Queer Theory*. UK: Icon Books.

Spender, D. (1980). *Man Made Language*. London: Routledge.

Stone, L. (1977). *The Family, Sex and the Marriage in England 1500-1800*. New York: Harper.

Stormquist, N.P. (1990). Women and illiteracy: The interplay of gender subordination and poverty, *Comparative Education Review*, Vol 34,(1), Feb.

Sunderland, J. (2004). *Gendered Discourses*. London: Palgrave Macmillan.

Şahin, S. (2014). *How does a hidden curriculum operate: A case study of routine practices and rules in a fourth-grade classroom* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tan, M.& Ecevit, Y. & Üşür S.S & Acuner, S. (2008). Türkiye’de Toplumsal

Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri. Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset Raporunun Güncellenmesi. Yayın No: TÜSİAD T/2008-07/468.

Tan, M. (2000). Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset, İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

Tan, M. (2000). “Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği”, *Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları. s. 21-116.

Tan, M. (2008). Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği, sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri. İstanbul: KAGİDER & TÜSİAD Yayınları.

Tan, M. (2018). *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması*. CEID Yayınları 3, Elma Teknik Basım Matbaacılık: Ankara.

Tannen, D. (1997). *Hiç Anlamıyorsun, Kadın-Erkek Konuşmaları* (Çev. Çorakçı, B.) İstanbul: Varlık Yayınları.

Tanrıöver, H.U. (2003). Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı.

Tavşancıl, E.& Aslan, A.E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat: Eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).

Thompson, A. (2003). “Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education”, *Curriculum Inquiry* 33 (1). s.9-65.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.

Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge Yayınevi.

Topal, Ö. (2012). *Toplumsal cinsiyetin inşası: 7-12 yaş grubu örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Torun, Y. (2021). Eğitim Siyasaları ve Toplumsal Cinsiyet. İçinde ,Ünal, I. & Kayacan, D.& Şahin, S.& Torun, Y. (Ed.), *Eğitimin Cinsiyeti* , (s.75-92). Ankara: Dipnot Yayınları.

Torun, Y. (2002). *Öğretmen öğrenci etkileşiminde cinsel kimlik ön yargıları ve bunun cinsiyet rollerinin sınıfta yeniden üretilmesine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek

lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society* (4th ed.) . England: Penguin Books.

Tunçel, Ö. (2017). AKP Dönemi eğitim politikalarına ilişkin bir örnek: Değerler Eğitimi. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*. 33: 3-26.

Türkçe Sözlük. (2005). *Essential Turkish Dictionary*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Resmi Gazete 17863 (9 Kasım 1982), Kanun No. 2709, md. 10, md. 42. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat/>

UNESCO. (2015). Global Education Monitoring Report. <http://en.unesco.org/gem-report/>

UNESCO. (2016). Women's and Girls' Education. <http://en.unesco.org/themes/women-and-girls-education>

UNICEF. (2003). Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. (Gender and Education in Turkey) Ankara.

UNICEF. (2015). Girls' education and gender equality. <https://www.unicef.org/education/girls-education>

UNICEF. (2003). Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. (Gender and Education in Turkey) Ankara-Türkiye.

UNGEI. (2016). ungei.org/sites/default/files/2020-10/Girls-learning-and-empowerment-The-role-of-school-environments-2016-eng.pdf

Unger, R. K., & Crawford, M. E. (1992). *Women and gender: A feminist psychology*. Temple University Press.

Ünal, L. (2003). İlköğretim okullarında "demokratik okul ortamının" oluşturulmasına kadın yöneticilerin katkısı. *Eğitim Bilim Toplum*,1(2/3), s.108-123.

Weeks, K. (2014). *Çalışma Sorunu*. (Çev. Tosun, T.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Weiler, K. (1988). *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power*, New York: Bergin and Garvey.

WHO. (2017). What do we mean by "sex" and "gender" ?, <https://www.legal-tools.org/doc/a33dc3/pdf/>.

Wirth, L. (2001). *Breaking through the glass ceiling: Women in management*. ILO, Geneva.

Wittgenstein, L. (2000). *Felsefi Soruşturmalar*. (Çev. Kanit, D.) İstanbul: Küyerel Yayınları.

Wodak, R. (1997). *Gender and Discourse*. London: Sage.

Wodak, R. & Benke, G. (1998). Gender as a sociolinguistic variable: New perspectives on variation studies. *The Handbook of Sociolinguistics*. F. Coulmas (ed). Blackwell Publishing, s. 127-150.

Wollstonecraft, M. (1975). *A Vindication of the Rights of Woman*. Baltimore: Penguin.

Wolpe, A.M. (1978). "Education and The Sexual Division of Labour," *In Feminism and Materialism: Women and Mode of Production*. A.Kuhn & A. Wolpe (Eds), London: Routledge and Kegan Paul, s.291-328.

Wright, E. (2002). *Lacan ve Postfeminizm*. (Çev. Kılıç, E.). İstanbul: Everest Yayınları.

Yogev, Ş. P. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyetin kazanılması: Aile, okul ve arkadaş etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, S. (2002). Yüksek öğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). 361-370.

TEŞEKKÜR

Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı'nda çeşitli disiplinlerde dersler almak ve bakış açımı farklı noktalara taşımak oldukça keyifliydi. Özellikle toplumsal cinsiyet ve eğitim alanında yaptığım araştırmalar sayesinde, bir öğretmen olarak eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitliğinin nasıl sağlanabileceği konusunda epeyce aydınlandım.

Bu çalışma süresince, bana her konuda bilgi ve deneyimlerini aktararak çalışmamı yönlendiren ve çok değerli desteğini hep hissettiğim tez danışmanım Doç. Dr. Gülgün Meşe'ye sonsuz teşekkür, saygı ve sevgilerimi sunarım. Tez jürisindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Şerife Çağın'a ve Prof. Dr. Arzu Araz'a desteklerinden ve katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Ayrıca, oldukça emek gerektiren yolculuğum boyunca bana toplumsal cinsiyet alanındaki bilgi ve çalışmalarının ışığında cesaret veren arkadaşım Dr. H. Özden Aras Kaya'ya, desteklerini hep yanımda hissettiğim çalışma arkadaşlarıma, aileme ve sevgili kızım Beril'e teşekkürlerimi iletmek isterim. Daha eşit ve adil bir dünyada yaşamak umuduyla, tezimi tüm güçlü kadınlara ve canım kızım Beril'e adıyorum.

ÖZGEÇMİŞ

İlköğrenimimi İstanbul Bahçelievler Bağlar İlköğretim Okulu'nda, lise öğrenimimi Bahçelievler Lisesi'nde (Yabancı Dil Ağırlıklı) tamamladım. 2005 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne girdim ve 2009 yılında mezun oldum. 2009 yılı İstanbul Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Berna Moran Şiir Yarışması'nda birincilik ödülünü aldım. 2015 yılında Ege Üniversitesi Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı'nda yüksek lisans programına başladım. 2010 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı'nda İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktayım. Edebiyat, şiir, toplumsal cinsiyet ve eğitim ile ilgileniyorum. Beril adında bir kızım var. İzmir'de yaşamımı sürdürüyorum.