

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Derleyenler

Işıl Ünal - Derya Kayacan

Sebahat Şahin - Yeşer Torun

Eğitimin Cinsiyeti

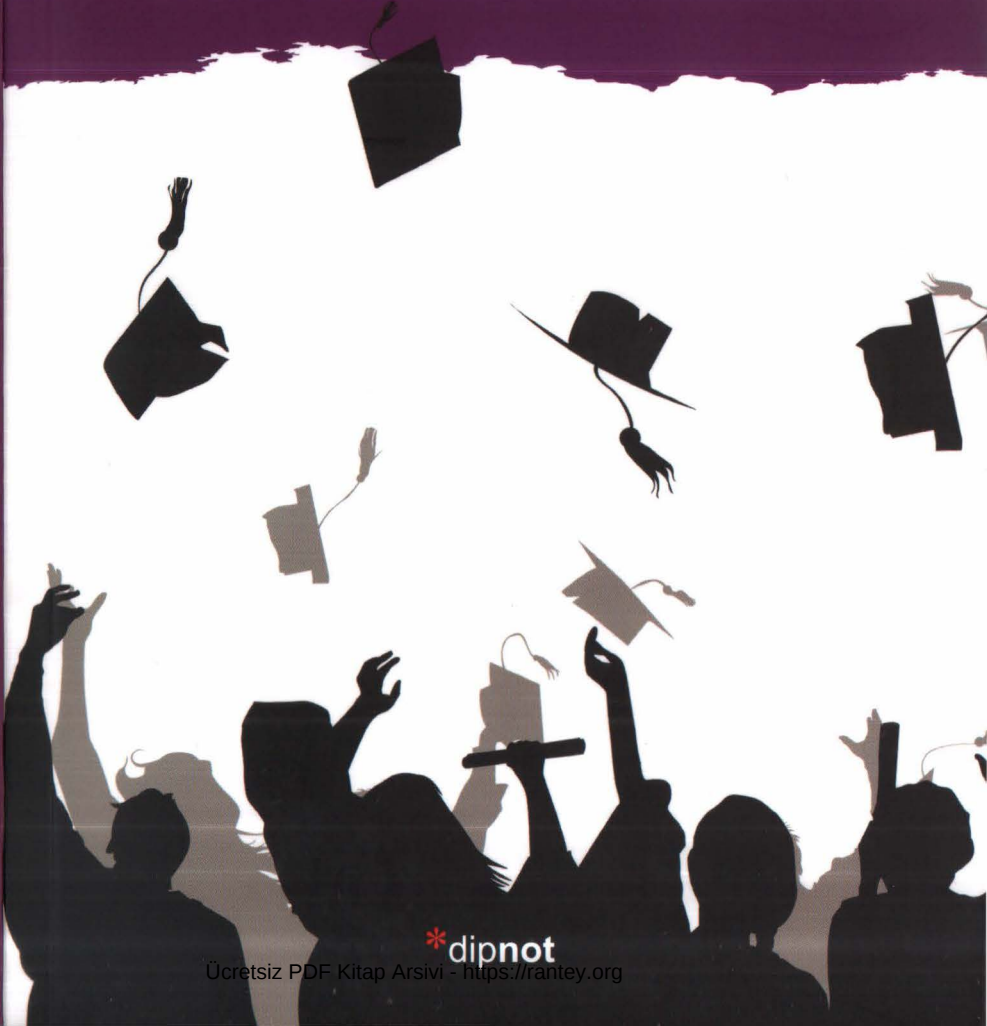
Işıl Ünal - Derya Kayacan
Sebahat Şahin - Yeşer Torun

Eğitimin Cinsiyeti

*dipnot

*dipnot

Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://raney.org>



EĞİTİMİN CİNSİYETİ

***dipnot yayınları**

Eğitimin Cinsiyeti
© Dipnot Yayınları, 2021

ISBN: 978-605-2318-90-4
Sertifika No: 46586
Dipnot Yayınları 359
1. Baskı 2021 / Ankara

Kapak Tasarımı: Duysal Tuncer
Düzeltili: Alaz Can

Baskı Öncesi Hazırlık: Dipnot Bas. Yay. Paz. Ltd. Şti.
Baskı: Sözkesen Matbaacılık
İvedik O.S.B. 1518. Sok. Mat-Sit İş Merkezi No: 2/40
Yenimahalle/ANKARA - Tel: (0 312) 395 21 10

Dipnot Yayınları
Selanik Cad. No: 82/24 Kızılay / Ankara
Tel: (0 312) 419 29 32 / Faks: (0 312) 419 25 32
eposta: dipnotkitabevi@yahoo.com
www.dipnotkitap.com

Derleyenler
L. Işıl Ünal - Derya Kayacan
Sebahat Şahin - Yeşer Torun

EĞİTİMİN CİNSİYETİ

*dipnot yayınları

İçindekiler

SUNUŞ	9
GİRİŞ	13

BİLİM, BİLGİ ÜRETİM SÜREÇLERİ VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Feminist Bilgi Üretim Süreçleri ve Neoliberal Düzenler <i>Simten Coşar</i>	21
Bilim ve Toplumsal Cinsiyet <i>Pelin Yalçınoglu Kaplan</i>	39
Normalliği Sarsmak: Queer Pedagojinin İmkânları Üzerine Bir Giriş Denemesi <i>Remzi Altunpolat</i>	57

EĞİTİM POLİTİKALARINDA CİNSİYET VE CİNSEL YÖNELİM

Eğitim Siyasaları ve Toplumsal Cinsiyet <i>Yeşer Torun</i>	75
---	----

Türkiye'de Eğitimin Cinsiyeti ve Milliyetçilik	
<i>Tuba Kancı</i>	93

Değişen İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet: Kadınlık ve Erkeklik Kurguları	
<i>Canan Aratemur Çimen - Sezen Bayhan</i>	111

Eğitim, Toplumsal Cinsiyet ve Engelli Kadınlar	
<i>Nuran Aytemur Sağiroğlu.....</i>	127

EĞİTİMDE ÖZNELLİK ÜRETİM SÜREÇLERİ: CİNSİYETLENDİRME PRATİKLERİ

Özne-İktidar İlişkisi Bağlamında Eğitimde Cinsiyet Kimliklerinin İnşası	
<i>Ebru Eren.....</i>	145

Okulun Patriyarkal Kültürü ve İşleyişi	
<i>Fatma Gök.....</i>	163

Okulda Ders Dışı Süreçlerde Toplumsal Cinsiyet	
<i>H. Özden Aras Kaya</i>	183

Derslikte Toplumsal Cinsiyet: Gizli Müfredat Çalışmaları Üzerinden Bir Okuma	
<i>Sebahat Şahin</i>	199

Eğitim Mekânının Cinsiyeti	
<i>Funda Şenol Canteke.....</i>	217

EĞİTİMDE EMEK SÜREÇLERİ VE KADIN EMEĞİ

Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonu <i>Derya Kayacan</i>	241
---	-----

Kapitalist Ataerki ve Emek Biçimleri: Kadın Öğretmenler Üzerine Bir Çözümleme <i>L. Işıl Ünal</i>	261
---	-----

AKADEMİ VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Akademnin Cinsiyeti, Aile ve Kariyer <i>Mine Göğüş Tan - Gülsün Sağlamer - Hülya Çağlayan</i>	281
---	-----

Toplumsal Cinsiyet, Kadın Çalışmaları ve Aktivizm İlişkisi: Ankara Örneği <i>İdil Safiye Soyseçkin</i>	299
--	-----

Türkiye’de Eleştirel Erkeklik Alanındaki Eğitim Uygulamalarına Dair Bir Çerçeve <i>Emine Sevim</i>	317
--	-----

YAZARLAR HAKKINDA	339
-------------------------	-----

SUNUŞ

Eğitimin Cinsiyeti adlı çalışmayı, akademide yıllardır “toplumsal cinsiyet” derslerinin öğrencileri/hocaları olan bir araştırmacılar grubu olarak, toplumsal cinsiyet konusundaki birikimlerimizi hem birbirimizle hem de eğitim ile ilgilenen akademisyen ve öğrencilerle paylaşmak üzere gerçekleştirdik. Eğitim alanında toplumsal cinsiyet çalışmalarının çok sınırlı kalması ve bu çalışmalara duyulan ihtiyacın yüksek olması, “eğitimin cinsiyeti” konusunda bir çalışma yapmak üzere yola çıkmamız için bizi teşvik etti.

Kitabın yazımına geçmeden önceki zaman diliminde feminist bilgi üretim süreçlerinin ayrılmaz özelliği olan etkileşim ve paylaşım süreçlerini yoğunlaştırarak, birbirimizi daha yakından tanıma, bilgi ve deneyimlerimizi paylaşma fırsatı yakaladık. Birbirimizi yazıp çizdiklerimizden ya da akademik ortamlardan tanısak da, daha önce birbiriyle hiç yüz yüze gelmemiş olanlarımızın sayısı az değildi. Eğitimcileri, sendikaların kadın sekreterlerini, sivil toplum örgütleri temsilcilerini ve feminist hareket içinde yer alan aktivistleri davet ederek gerçekleştirdiğimiz atölye çalışmalarında, iki gün süren, yoğun ve keyifli bir bilgi ve deneyim paylaşım süreci yaşadık.

Yazım süreci, maalesef Covid19 pandemisiyle birlikte başladı ve bu süreç sanıldığı gibi eve kapanıp akademik yazmaya yoğunlaştığımız bir dönem olmadı. Her birimizin başına gelen

aksilikleri, olumsuzlukları sayıp dökmek bile çok zor. Dünyada pandemi döneminde kadınların başına gelen her şey bizim de başımıza geldi diyerek özetlemek daha pratik olacak gibi görünüyor. Dolayısıyla, kitabın yayımlanması planladığımızdan daha uzun zaman aldı.

Bu kitabı yazarken, kuşkusuz, Türkiye’de eğitim alanında eksik kalan çalışmaları tamamlamak gibi bir misyon üstlenmedik. Bu çalışmayla, eğitimsel gerçekliğin toplumsal cinsiyet bağlamında analizine ilişkin mevcut birikimi daha ileriye taşıyabilecek, kapsamlı ve bütünlüklü bir kitap ortaya koymayı amaçladığımızı söyleyebiliriz. Çalışmanın kapsam ve içeriği, Türkiye’de eğitimin cinsiyetini çeşitli boyutlarıyla ortaya koymaya yönelik olduğundan, tahmin edileceği gibi, kapsamlı, uzun soluklu, titiz ve kolektif bir çabayı gerektirdi. Okul öncesinden akademiye tüm eğitim düzeylerinde, bilginin üretim/yeniden üretim süreçlerini; bir mekân olarak okulu ve mekânla anlam kazanan ilişki ve etkileşimleri anlamaya yönelik kavramsal/kuramsal analizleri kapsayan bir çalışma gerçekleştirmeye çalıştık.

Bu kitap, eğitimsel gerçekliği tüm boyutlarıyla kavrayabilmenin, ataerkinin eğitim alanındaki yeniden üretim süreçlerini kavramanın/anlamanın, dahası ataerkiyle mücadele yollarını keşfetmenin ve yeni yollar inşa etmenin önünü açmaya katkıda bulunmak üzere, eğitim bilimcilerin ve eğitimde toplumsal cinsiyet çalışmaları yapan sosyal bilimcilerin katkılarını birleştiren bir çalışma olarak tasarlanıp gerçekleştirildi. Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet araştırmaları yapan ve farklı sosyal bilim disiplinlerinden gelen araştırmacıların emeğini birleştiren bu kolektif çalışmanın, hem akademik katkı anlamında hem de eğitim alanındaki mücadeleye ivme kazandırma potansiyeli açısından çok değerli olduğunu düşünüyoruz.

Çalışmaya katılan tüm araştırmacılarımıza sonsuz teşekkürlerimizi sunuyoruz. Yazarlar arasında adlarını göremediğiniz, fakat atölyelerimize katılarak bilgi ve deneyimlerini bizimle paylaşan, bu nedenle bize katkıları tartışılmaz olan Eğitim-Sen, Kaos GL, Yaşam Bellek Özgürlük Derneği, Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Başka Bir Okul Mümkün Ankara Kooperatifi (BBOM) ve diğer kurumlardan arkadaşlarımız Akpilek Erdoğan, Ayşe Panuş, Burcu Meltem Arık, Cansu Er Erün, Pınar Yazgan, Seçin Tuncel, Sultan Zengin ve Türkül Akın'a teşekkür ederiz.

Dileriz önümüzdeki süreçte, eğitimde toplumsal cinsiyet konusunu ele alan yeni çalışmalarla birlikte alanyazın zenginleşir, feminist kuram ve pratiğine yön veren birikimlerimiz çoğalır.

Derleyenler

GİRİŞ

Dünyada kapitalist ataerkil düzenin egemenliğinin sürmesine karşın, hem kadın özgürlük mücadelesi ve LGBTİ+ hareketi güç kazanıyor hem de toplumsal cinsiyet araştırmaları farklı toplumsal alanlara genişleyerek, daha derinlikli çözümlemelerle zenginleşiyor. Bugün farklı sosyal bilim disiplinleri kendi çalışma alanlarında toplumsal cinsiyet temelli analizlere yer vermekte, aynı zamanda toplumsal cinsiyet çalışmalarının disiplinleşmesinden söz edilmektedir. Türkiye’de feminist hareketin 1980’lerden sonra gelişebilmesi, akademinin feminist araştırmalara daha geç başlamasına yol açsa da, bugün ulaşılan birikim azımsanacak düzeyde değildir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de toplumsal cinsiyet meselesine akademik ilginin arttığını belirtmek yanlış olmaz.

Feminist literatür, son yarım yüzyılda zengin bir kavramsal/kuramsal birikime ulaşmıştır. Feministler, bilimsel araştırmaları eril bakış açıları nedeniyle sorgulamış, epistemolojik ve metodolojik açıdan eleştiriye tabi tutmuşlardır. Tüm sosyal bilim disiplinlerinin, toplumda var olan toplumsal cinsiyet kalıplarını görmezden geldiklerini ileri süren feministler, sınıf ve kültürel farklılıkların analizlere dahil edilmemesine de karşı çıkmışlardır. Bugün toplumdaki farklı sosyal sınıfları, cinsiyet kim-

liklerini ve cinsel yönelimleri, etnik, dinsel toplulukları gören ve onları araştırmaya özne olarak katan bir feminist epistemoloji ve onu tamamlayan metodoloji sosyal bilimlerde giderek daha fazla kullanılmaktadır. Toplumu heterojen bir bütün olarak ele alan, farklı yaşamları anlamayı merkeze koyan bir araştırma anlayışı tüm sosyal bilimleri ve eğitim bilimlerini etkilemeyi sürdürmektedir.

Feminist çözümlemeler az ya da çok toplumsal algıyı etkiliyor ve evde, işte, okulda, toplumun her alanında yaşanan sorunların toplumsal cinsiyet temelini algılayabilmek giderek daha fazla mümkün olabiliyor. Kadın(lar) ve erkek(ler) arasındaki güç ilişkilerinin ve hiyerarşilerin aynı zamanda da kadınlık(ların) ve erkeklik(lerin), doğuştan getirilen biyolojik özellikler olmaktan çok toplumsal bir inşa olduğunu görebilmek, hem yaşamakta olan toplumsal sorunları sorgulayabilmek, kavrayabilmek hem de cinsiyet/cinsel yönelim eksenli özgürlük mücadelesine katılmak açısından itici bir güç oluşturuyor. Toplumsal olayları, sorunları ataerkil ideolojinin biçimlendirdiği bir perspektifle değerlendirmek ise, olup biteni zaten olması gereken olarak değerlendirmeye yol açmakta, yani eşitsizlikleri, tahakkümü, şiddeti "doğallaştırmayı" sağlayarak, ezilenlerde "tevekkül"e, "boyun eğme"ye yol açmaktadır.

Dünyada hüküm süren kapitalist ataerki, güçlünün egemenliğini kutsayan, duygu karşısında aklı üstün gören, doğaya hükmetme isteği ve gücüne önem veren bir değerler sistemine dayanmakta ve toplumsal yaşam bu değerler etrafında biçimlenmektedir. Bugün olduğu gibi toplumsal geçmişimiz de eril tahakkümce biçimlenmiş, bize, bu süreçte üretilen ve yeniden üretilen savaş kültürünü miras bırakmıştır. Bin yıllardır devam etmekte olan savaşlar, soykırımlar, katliamlar çeşitli eril şiddet

formları olarak hep ataerkinin sürekliliğini sağlamaya yaramıştır. Kapitalizmin kadınlara ve doğaya karşı sürdürdüğü ekonomik şiddet bugün de devam etmektedir. Kapitalist modernleşme sürecinde kurumsallaşan eğitim, bu şiddet kültürünün derinleştirilmesine ve bugüne taşınmasına katkıda bulunmuştur. Dolayısıyla, eğitimseli anlamak hem eğitimdeki cinsiyet temelli güç ilişkilerini anlamakla hem de eğitimin toplumdaki cinsiyet temelli tahakkümün üretiminde ve yeniden üretiminde oynadığı rolü ortaya koymakla mümkün olabilir.

Eğitim araştırmalarının hemen hemen bütününde olduğu gibi, eğitim bilimleri araştırmalarında da toplumsal cinsiyet perspektifi zayıf kalmıştır. Türkiye’de eğitim bilimleri disiplininde toplumsal cinsiyet araştırmalarının sınırlı kalmasının birçok nedeninden söz edilebilir. Bu konuda eğitim bilimlerinin Türkiye’de iktidarın, bu disiplinin bilimleşme sürecine ve buna paralel olarak da eğitim bilimci topluluğunun oluşum sürecine yönelik müdahaleleri önemli iken, gerek toplumsal/siyasal hayatta ve gerekse üniversiter sistemde demokrasi pratiklerinin çok zayıf kalması da önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Egemenlerin eğitimin/eğitimselin incelenmesine duyduğu ihtiyaç, bir yandan eğitim bilimlerinin 1960’ların ortalarında üniversiter yapı içinde yer almasını sağlarken aynı zamanda onun bu yapı içinde yer alabilmesinin koşullarını da dayatmıştır. Genel anlamda ataerki kapitalizmin bilimden ve eğitimden beklentileri dolayımında uygulamaya konulan eğitim politikaları ve bilim politikaları, eğitim bilimlerinin, Bourdieu’nün yüklediği anlamla “siyasî bir bilim olarak inşasını” engellemiş, “eğitim bilimciler” eğitimi, çoğunlukla, onu belirleyen güç ilişkilerinden bağımsız olarak ve “teknik bir mesele” imiş gibi incelemeyi sürdürmüşlerdir. Geline nokta, eğitim bilimcilerin toplum-

sal cinsiyet araştırmalarına dayalı kapsamlı bir bilgi birikimi ortaya koyduklarını söyleyebilmek güçtür. Eğitim bilimleri dışındaki sosyal bilimcilerin eğitimle ilgili toplumsal cinsiyet araştırmaları, bu açığın zamanla büyümesini sınırlı ölçüde de olsa engellemiştir.

Eğitimin politik bir gerçeklik olduğundan yola çıkarak, onu toplumsal güç ilişkileri dolayımında analiz etmek üzere gerçekleştirilen araştırmalar Türkiye’de pek yaygınlaşmamıştır. Eğitimi bütünsel olarak anlamak/kavramak için onu sınıfsal, etnik, inanç ve cinsiyete dayalı güç ilişkileri temelinde ele alıp incelemek gerekir. Eğitim araştırmalarına zaman zaman politik değişkenler dahil edilmiş olsa da, bu incelemelerin yüzeysel kaldığı söylenebilir. Örneğin toplumsal cinsiyet tartışmasına hiç girilmeden, incelenen konuya ilişkin verilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması, kadınlar ve erkekler arasında o konudaki benzerlik ve farklılıkların betimlenmesi, cinsiyet temelli güç ilişkilerini görmezden gelmek anlamına gelir. İçinde yaşadığımız toplumlarda, kapitalist ataerkil ilişki ve ilişkilene biçim(ler)ini göremeden ve irdelemeden eğitimsel gerçekliği anlamak pek mümkün olmaz. Eğitim süreci boyunca cinsiyet kimliklerinin nasıl inşa edildiğini, ataerkil ideolojinin yeniden üretim mekanizmalarının neler olduğunu incelemeyen, eğitimdeki eril tahakkümü ve onun araçlarını bilmeden eğitim sürecinin kadınlar ve erkekler açısından ne anlama geldiğini anlamak/ anlamlandırmak mümkün değildir. Bu nedenle, günümüzde eğitim sistemini çözümlemeye yönelik çalışmaların ve ortaya konulacak eğitim politikalarının güç ilişkilerini ve hiyerarşileri dikkate alan bir perspektife ihtiyaçları vardır.

Türkiye’de, eğitim bilimleri alanında yapılan ve eğitim sisteminin, eğitim ortamlarının ve okulların toplumsal cinsiyet do-

layımında incelenmesini hedefleyen çalışmalar çok yenidir. Bunun bir nedeni, eğitim bilimlerinde uzun yıllar boyunca, pozitivist epistemolojinin benimsenmesi nedeniyle, nicel araştırmaların tercih edilmesi, özellikle istatistikî verilerden yararlanarak yapılan betimsel analizlerin öne çıkmasıdır. Bu, cinsiyetin sadece bir bağımsız değişken olarak araştırmalara katılması ve sadece kadınlarla erkekler arasında karşılaştırmalara konu olması durumudur. Eğitim bilimlerinde mikro analizlere yer verilen nitel araştırmaların tarihi uzun değildir. Anti pozitivist epistemolojilere dayanan nitel araştırmalarla birlikte, okul ve derslik gibi mekânların incelenmesi, buralarda gerçekleşen süreçlerin analiz edilmesi mümkün olmuştur. Okul içindeki cinsiyet temelli güç ilişkilerinin hem kendisi incelenmiş hem de okulda ve derslikte olup bitenler bu güç ilişkileri temelinde çözümlenmiştir. Kavramsal/kuramsal çözümlemeler giderek artarken, eğitim bilimcilerin gerçekleştirdiği “feminist araştırma”ların sayısı çok sınırlı kalmıştır. Oysa ki feminist araştırmacıların, eril bilgi üretim süreçlerini sorgulamaları ve feminist bilgi üretiminin değiş(tir)en ve dönüş(tür)en dinamiklerini eğitim bilimleri araştırmalarına taşımaları, toplumsal cinsiyete dayalı hiyerarşilerin sürdürülmesinde ve yeniden üretiminde hangi mekanizmaların işlediğinin ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır.

Öte yandan, yukanda da vurgulandığı gibi, eğitim yalnızca toplumsal yeniden üretim sürecinin işlediği bir alan değil, eril tahakküme karşı hem direnişin hem de mücadelenin sürdürüldüğü bir toplumsal alandır. Eğitim alanında ataerkiye karşı yürütülen mücadelenin, toplumdan yalıtılmış ve eğitsel süreçlerle ve mekânlarla sınırlanmış olması beklenemez. Çünkü eğitim toplumsal alanın bir parçasıdır ve bu sürecin öznelere, kendilerinin çalışma yaşamına ya da öğrenim hayatına denk gelen eği-

tim yaşantılan dışında çeşitli toplumsal roller oynayan yurttaşlar, aile bireyleri, vb.leridir. Dolayısıyla, okulda cinsiyet eşitsizliğine, cinsiyetçiliğe, homofobiye karşı yşrştşlen mşcadele ile toplumun bştşnşnde yşrştşlen feminist mşcadele arasında dolaylı ya da dolaysız bir ilişki vardır. Bunun yanında, ataerkiye karşı sşrdşrşlecek mşcadele, okulda ve toplumdaki diğer eşitsiz gş ilişkilerine karşı yşrştşlecek mşcadelelerle (sermayeye, ırkçılığa/milliyetçiliğe ve heteronormativiteye karşı) birleşmek zorundadır. Irk, dil, din, toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet gibi kategorilerde gşrşlen eşitsizlik őrřntřleri çok katmanlı olabilmektedir. Bu çalışmanın, cinsiyetlendirilmiş eğitimin farklı boyutlarına odaklanarak gerek feminist kurama gerekse feminist mşcadeleye ilişkin bilgi birikimine katkı sunması beklenmektedir.

BİLİM, BİLGİ ÜRETİM SÜREÇLERİ VE TOPLUMSAL CİNSİYET

FEMİNİST BİLGİ ÜRETİM SÜREÇLERİ VE NEOLİBERAL DÜZENLER

Simten Coşar

Üniversitelerde neoliberalleşme süreçlerinin evrilışine siyaseten bakmakla akademideki çöküşü neoliberal krizin en dip an'ına yerleşiveren otoriter yönetme biçiminin bir göstergesi olarak incelemek arasında ince bir çizgi var. Bu bölümde her ikisini birden yapmaya çalışıyorum. Üniversitelerdeki dönüşüme akademinin gündeliğini feminist perspektiften okuyarak bakıyorum. Bu zor yazma-okuma biçimi farklı aşamalarda farklı öznelık hallerine tarıklık eden birlikte çalışma süreçlerine dayanıyor. Birlikte çalışmak, yapısal olanla (neoliberal bilgi üretim tarzı) özneler (bilgi üreticileri, aktarıcıları: akademisyenler) arasındaki bağlantıyı analiz etmek için çoklu-yöntem talep eder: Katılımcı gözlem, mülakat ve oto-etnografiye dayalı anlatıyı kullanıyorum. Özneyi metnin merkezine oturtmayan bir aktarımı gerçekleştirmeye çalışırken birbirinden farklı öznelık hallerini yapının analizinde gözden yitirmemek için anlatı formuna başvuruyorum. Bu ikili arayışın bireysel/kişisel, tarihsel ve yapısal nedenleri var.

İleri kapitalist ülkelerde (*Üçte-Bir Dünya*) ve bu ülkelerle asimetrik ilişkideki yoksul coğrafyalarda (*Üçte-İki Dünya*) 1970'lerin ilkinin yarısından itibaren yerleşikleşen şeyler düzenlerinin ortak noktası parçalı işleyişleridir.¹ Parçalılık hem neoliberalizasyonla karşılaşmaların coğrafyalar-arası farklı olmasıyla hem de neoliberal şeyler düzeninin kendi içinde ve görünüşte birbirini reddedilen parçalarla kurulmasıyla ilişkilidir. Bu durumun üniversitelerdeki bilgi üretim süreçlerine yansması kabaca parça başı üretimle açıklanabilir. Neoliberal dönüşümler, eğitimin halihazırda bağlantılı olageldiği serbest piyasadan doğru kurulmasını, bilginin metalaşmasını ve eğitim sürecinin iş/emek piyasasına kilitlenmesini beraberinde getirir. Ortak payda bu olunca, akademik bilginin tanımı, ders düzenleri ve programları, akademik işçi olmak, benimsenen liyakat önceliklerine referansla kurulur.

Feminist akademiklerin neoliberal bilgi üretim süreçleriyle ilişkileneşine yukarıda çizdiğim çerçevede bakarken ABD, Kanada ve Türkiye'de 2015 Baharından 2019 Sonbaharına kadar 43 feminist akademisyenle yaptığım mülâkatlardan çektiğim parçaların kolajına başvuruyorum.² Parçalar arasındaki örtüşmeler neoliberal işleyişin ulus-ötesi genellerine dair ipuçları verirken, kopukluklar ülke temelli ve tarihsel farkları gözden kaçırmamamızı sağlıyor. Akademikinin içinden akademiye ko-

¹ Buradaki sınıflandırmayı Esteva ve Prakash'tan (1998) aktaran Mohanty'den alıyorum. Mohanty (2003, s.506), feminist ulus-aşın dayanışma ihtimallerinden bahsederken feminist metodolojik müdahale olarak Kuzey/Birinci Dünya/Batı Dünyası ve Güney/Üçüncü Dünyadaki toplumsal azınlık ve çoğunlukları ayırmak için bu kavramları kullanır. İlk grup, genelde toplumsal eşitlik – adalet öncelikleri açısından eşitsizliğin kazanan tarafıdır; ikinci grup ise sürekli olarak kaybeden, eşit yaşam hakları ihlal edilen taraftır.

² Görüşmecilerimden sadece Abigail (Boggs) asıl adının özellikle geçmesini talep ettiğinin için gerçek adını kullanıyorum.

nuşmak zorlu bir iş; Bektaş-Ata'nın tespitiyle kişiyi kendi sahasına dönüştürüyor (Leyla Bektaş-Ata, kişisel görüşme, Ekim 2018). Metinde birbirinin içinden sarmalanarak çıkan anlatılar birarada ilerliyorlar: Neoliberal şeyler düzeninin üniversite yapılarındaki yansımalarına odaklanan kurumsal okuma, akademideki gündeliğe feminist akademisyenlerden doğru bakan katılımcı gözlemci ve içerik analizine dayanan inceleme, kendinin bilgisiyse yapısalın bilgisini birbirine sararak aktaran oto-etnografi. Eleştirel okumanın ve birlikte çalışmanın içiçe geçtiği feminist anlatı öznelikle nesnelliği, yapıyla faili, gündeliğin dil-bilgisiyse akademik cümleyi birbirine karşı değil, birbirinin içinden kurabiliyor. Buradaki ikili halin riskli olduğu açık: "Hem o hem bu", "Ne o ne bu"ya yol açabilir. Bu risk yazı boyunca devam ediyor.

Akademideki gündeliğe dair anlatıyı kurarken bir yandan görüşmecilerimin aktarımlarına diğer yandan üniversitede bulunduğum süre boyunca kendi deneyimlerimle, gözlemlerimle ilgili okumalarımdayanıyorum. Birden fazla anlatıdan tek bir anlatı örüyorum; anlatıyı bütünsellik için tutarlılık arayışından ziyade parçalılığı ön plana alarak kuruyorum. Bunu yaparken, feminist bilgi üretme pratiklerine dair feminist tartışmalardan yola çıkıyorum (Örn. bkz., Erdoğan ve Gündoğdu, 2020; Acar-Savran, 2018; Harding ve Norberg, 2005; Fonow ve Cook, 2005; Mohanty, 2003; Hartmann vd., 1996; Haraway, 1988; Hartsock, 1983):

Bilimsel bilgi üzerine feminist epistemolojiler için olmak değil bölünmek asli imgedir. Bu bağlamda bölünme/yarılma, her biri aynı anda belirgin oldukları için izomorfik dilimlere veya verilerin biriktirilmesiyle oluşturulan listelere sıkıştırılması imkânsız heterojen çokluklara dair olmalıdır. Bu çokluk durumu öznelere kendi içinde ve arasında geçerlidir. Bilen benlik her haliyle kısmidir; hiçbir zaman **tamamlanmaz, bütünlenebilir, salt oradadır ve orijinaldir;**

hep inşa edilir; kabaca biraraya getirilir. Bu nedenle bir diğer benlikle birleşebilir, bir diğeri olmayı iddia etmeden birlikte görebilir (Haraway, 1988, s.586).

Neoliberal Bilgi

Neoliberal bilgi rejimlerini ortaklaştıran nokta üniversitelerin mekânsal ve zamansal olarak serbest piyasanın işleyişine koşulanacak şekilde yeniden yapılandırılmalarıdır. Bu sürecin en görünür çıktısı bilgi üretim süreçlerinin genelde serbest piyasa dinamiklerine, özellikle sanayi-ticari sermaye çevrelerinin taleplerine uyacak şekilde düzenlenmesidir. Modern üniversitelerin, ulus-devlet kapitalizminin içerisine doğduklarını uzun süredir biliyoruz. Üniversiteler yerleşik düzenin devamını sağlayan ve/ya da içeriden eleştirisini kuran eğitim kurumları olageliyorlar. Bilgi üretim süreçlerinin özneleri - akademisyenler, öğrenciler, idari görevliler, hizmetliler - söz konusu olduğunda genellemeyi bu kadar rahat yapmak mümkün değil. Akademisyenler üniversitelerin devlet ve serbest piyasaya göre konumlarından tamamen bağımsız olmadan gündelik faaliyetlerinde muhalefet geliştirebiliyorlar.

Feminist çalışmaların üniversitelerde kattettiği yol bu açıdan örnekleyici: Patriarka-devlet-kapitalizm arasındaki dinamik ilişkiyi ve muhalif, işbirlikçi akademik öznelerin bu ilişkideki sabit olmayan yerlerini gösteriyor. Balley'nin (ABD; devlet) dile getirdiği gibi: Kadın çalışmaları bölümlerindeki asıl mesele akademide kurumsallaşmak olageldi. ... Son yirmi yıldır eğilim bölümleşme ... kendi başına bir disiplin olma yönünde oldu. ... Bunun neoliberal üniversitede tesadüfi olmadığını düşünüyorum; bireyleştirme çabasıyla alâkalı. Feminist akademisyenlerin neoliberal bilgi düzenleriyle ilişkileri çok-katmanlı olarak işliyor. Feminizmin patriyarka karşıtı üretimleri hedeflediği varsayıldığında ve patriyarkayla girilebilen taktik ittifaklar es geçil-

diğinde Angelika'nın (ABD; devlet, emekli) vurguladığı, muhalif ile işbirlikçi feminist akademisyen arasındaki ayrım bulanıklaşıyor: Kadın çalışmaları feminizmin akademik koludur derdik. Fakat başlangıçtan itibaren, birçok feminist (akademisyen) aktivist değildi. ... Ben ilerici, ırkçılık karşıtı feministim. ... Feminizm zorunlu olarak buna işaret etmez. Ve birçok feminist ırkçıdır. ... Ama bölümüm ... muhalefet içinde kuruldu. Çünkü akademi kadınların ihtiyaçlarına, kadınların yaşamlarına, kadınların tarihlerine önem vermiyordu. ... Ama benim için bu yeterli değil, toplumsal cinsiyet yeterli değil. Irk, sınıf ve cinsiyet birlikte...

Türkiye'de 2016 yılında başlayan son üniversite tasfiyesi kapsamında işsizleştirilen Ilgın (Devlet; KHK) faklı bir bağlamdan ve dönemden feminist bilgi üretimi açısından ortaklaşmaya işaret ediyor: ... bir bilimcinin ... zaten muhalif olması gerektiğini düşünüyorum. ... egemen bilgi birikimini ve değerleri sorgulayan, onları deşifre etmek üzere çalışmalarını yönlendiren, öğretiliyorsa bir muhalefet öğretilen ... Olabildiğince mücadeleyle bilimsel bilgi üretimini birleştirmeyi amaçladım ... Çok önemli bir nokta da, kendimi kadın akademisyen olarak ve feminist bir çizgide görüyorum. ... bu konuda çok fazla yazıp çizdiğimi söyleyemem ... Ama ders açma, mutlaka her derste böyle bir konuyu genişçe ele alma gibi, daha çok öğrencilerle ilgili... topluluk oluşturma, o topluluğun mücadelesinde onlarla birlikte olma gibi; işte sendika, sendikada kadın çalışmaları içerisinde olma...

Muhallif bilgi üretimi feminist akademisyenlerin duruşlarında farklı biçimlerde ortaya çıkabiliyor. Muhallif olmak cinsiyet eşitliğini merkeze alan çalışmalar yapmaktan azınlıklara (ırk, etnik kimlik, cinsiyet, sınıf) kadro açmaya, kurum içi örgütlenmeye ve ders içeriklerine eşitlikçi müdahaleye kadar uzanabiliyor. Bilgi üretimine bu şekilde müdahale, dönemlere ve kurumsal dinamiklere göre yerleşik düzenleri sarsabildiği gibi bazen

feminist bilgiyi işbirlikçi/yeniden-üretici bir rolle sınırlandırabiliyor. Bu açıdan parçalılık, parça başı üretim ve parçalı gerçekliklere hitap eden bilgi önemli. Parçalılık, neoliberal şeyler düzeninin tanımlayıcı özelliklerinden biriyken bu düzene karşı çıkış açısından işlevseldir. Akademik performans değerlendirme-sinden araştırma süreçlerine, makale yazımına ve ders içeriklerine kadar yayılır. Neoliberal emek piyasalarının favorisi esneklikle uyum içinde işler. ABD’de bir devlet üniversitesinden doktora derecesini alan ve bir özel üniversitede çalışmaya başlayacak olan Abigail neoliberal düzenlerin esneklik talebi hakkında şunları söylüyor: (Esnekliğin) bazı kesitlerini kendiliğinden dirençli, bazısını kendiliğinden işbirlikçi görmemek önemli. Yaptığımız herşeyde bundan biraz var. *Readings, University in Ruins*’de özellikle Kültürel Çalışmalar alanının ... boş bir gösteren olmasına ... ve bunun sermaye ve üniversite için faydalı olduğuna değinir. ... Kültürel Çalışmalarda doktora derecesine sahip biri olarak diyebilirim ki ... üniversite için tam anlamıyla esnek olageldim. ... antropoloji, İngilizce, ve bir dolu kadın ve toplumsal cinsiyet çalışmaları dersleri, Amerika Çalışmaları, queer çalışmaları, gündelik yaşam ve birey ve topluluk dersleri ... neye ihtiyaç varsa (onu) verdim. Devlet üniversitesinde çalışan bir yüksek lisans öğrencisi olarak desteğe ihtiyacım vardı; dolayısıyla Yüksek Lisans Çalışmaları Dekanı ve ... Üniversite Başkanı için çalıştım,³ Davos Dünya Üniversiteleri Forumuna üniversiteyi temsilen katıldım... İhtiyaç duyulan herşeyi yapacak esneklikteydim.

Türkiye’de neoliberal bilgi üretiminde benzer bir talep var: '90’ların ikinci yarısında... performans kriterleri nasıl koyalım

³ ABD’de birden fazla kampüse yayılan üniversitelerde her kampüsün rektörüne şansölye deniyor. Burada ‘başkan’ olarak çevirdim. Rektör, bütün kampüs başkanlarının bağlı oldukları ve üniversitenin tamamını yöneten başkandır.

... başladığında ... '96 falan... hattâ bölüm toplantısına getirmişti bölüm başkanımız. ...Sonra, şu kadar puan, citation indeks derken bütün promosyon için gerekli, yapılacak işler listelenmeye başlayınca kapılar kilitlenmeye ... içerde makalelerin hızlı bir şekilde yazılması başladı. ... çok önemli etkisi, öğrenciye zarar, eğitime zarar verdi. Özgür, bilimsel araştırma yapma arzumuzda ... sekte vurdu. O zamana kadar sevdiğim bir konuda, a ben şunu çalışıyorum, bu konuyu çok seviyorum, merak ediyorum, Türkiye için de önemli bir konu diye konu seçerken şöyle konu seçimlerine başlandı, ben bu konuyu çalışırsam yazdığım makale hangi citation indeksli derginin ilgisini çeker. ... Sosyal bilimlerde her konuyu çalışabilirim. Ama hesaplı kitaplı, bu konuyu çalışırsam uluslararası kongrelere davet edilebilir miyim, trend mi, para nerede, ona göre konu seçeyim. ... Dönüşümle ilişkilendiriyorum. Bizim üniversitede başlıyor ... (diğer üniversitelere) ... geçiyor... (Yonca). Yonca'nın (Türkiye; devlet) neoliberal bilgi rejimlerinin bilimsel özgürlüğe zararı için verdiği örnekte hızın rolü önemlidir – *hızlı ve seri üretim*. Kapıların kilitlenmesinin yanı sıra akademik iletişimi değiştiren, akademide kendiliğinden gelişen birlikte çalışma olanaklarını sınırlayan hız kaygısını kendi deneyimimde (Türkiye; vakıf), erken dönemlerimde yazı yazarken ofis sohbetlerinden duyduğum rahatsızlıkta ve işaret ettiği risklerin farkına vardığım geç dönemlerimde (Türkiye; devlet) nispeten genç meslektaşlarımızın bir kısmının şikâyetle altını çizdiği, ofislerin sohbet, sosyalleşme, arkadaşlık alanları değil iş (yapma) alanları olduğu tespitinde örnekleyebiliriz.

Bilgi üretiminde esneklik ve hesapçılık, neoliberal bilgi rejimleri açısından ülkeler-arası bir diğer ortaklığı temsil eder: Performansın - yayın, verilen dersler, dâhil olunan projeler, idari işler vd.nin - niceliksel değere dönüştürülmesi. Hesap verebilirliğin - kendine ve idari/değerlendirme otoritelerine - ölçülebilir ürün/hizmet sunmakla sınandığı bu performans tarzının bir

ifadesi, *yıldızlık* statüsündeki Ursula'nın (Kanada; devlet) sözlerinde bulunabilir: 2008'den bu yana öğretim üyesiyim. Bu sisteme neoliberal dönüşüm neredeyse yarıyoldayken girdim. ... Bir mesele, daha fazla para almak için daha fazla öğrenci gelmesi için doğrudan hükümet baskısının olması. Öyleyse, kendimizi daha pazarlanabilir nasıl kılabiliriz konusu... Örneğin bölümümde ... öğrencilerin istediğiyle bizim istediğimiz arasında gerilim var. Ve üniversite öğrencilere tüketici bize ise tedarikçi olarak yaklaşıyor. Bu durumda tüketici A'yı istiyorsa tedarik etmek durumundasınız.... Bu mesaj size bir şekilde iletiyor. ... Bu bunaltıcı ... zira, bir açıdan şunu demek istiyoruz: "100 yerine sadece 10 öğrenci alacağız. ... ne öğretmek istiyorsak onun dersini vermek istiyoruz ve onlar özel bir şey istiyorlarsa öyle bir eğitimi veremeyiz. Başka bir yere gitmeliler." Ama bu kabul edilebilecek bir şey değil. Bir yandan, üniversite yöneticilerini anlıyorum; zira hiçten para çıkaramazlar. ... Aslında, bu hükümetin sorunu. Hükümet okullara kaynak aktarıyor. Benzer bir yaklaşımın yankısı, sendikacı Savannah'ın (ABD; devlet; kolej) idareyle girdiği hesap-kitap tartışmaları hakkındaki sözlerinde duyuluyor: İdareciler için de kötü hissediyorum, çünkü arada kaldıklarını düşünüyorum. ... devletteki karar alıcıların ve yüksek eğitim kurulunun belirledikleri gerekliliklerin sözcüsü olmak zorundalar.⁴ ... Tam da bu "anlama", birbir çevirecek olursam "sempati duyma", "kötü hissetme" neoliberal rasyonalitenin feminist akademiklerin gündelik deneyimlerine sızmasını gösteriyor. Hesap-kitap aklı gündeliğimize - ders içeriklerini hazırlamaktan araştırmalarımıza ve ya-

⁴ İlgili eyaletin Eğitim Bakanlığı altında, yükseköğretimin misyonunu belirleyen ve devlet yüksek öğretim kurumları arasında koordinasyon sağlayan kurul.

yınlanmıza, fon arayışlanmıza, rekabet ortamlarına, meslektaşlanmızla ilişkimize ve akademik mekânı yaşama biçimimize -sirayet ettikçe idarecileri ve parasal hesaplarını anlamamız kolaylaşır. Anlamak ise feminist muhalif bilgi üretimi açısından tehlikelidir, zira alternatifi talep etmeyi, alternatifte sahip çıkmayı köstekler.

Haraway'e referansla anladığımız parçalılığın hem yerleşik eril bilgi rejimine hem neoliberal bilgi üretim süreçlerine direnmek açısından önemine bakmakta fayda var. Maura (Kana-da; devlet) sadelikle anlatıyor: İki gelişme paralel devam ediyordu. Bir yanda, 1970'lerin petrol şoku var, küresel ekonomi daralıyordu. Diğer yanda, ikinci dalga kadın hareketi ilk somut kazanımlarını elde ediyordu. Dolayısıyla, feministler ... (neoliberal) çerçevede hareket etmeyi en başından öğrendiler. Kana-da ve ABD'de para toplamak zorlaştıkça kadın rektörlerin sayısında artış görüyoruz. *Oğlanlar yapmak istemiyorlar, peki, biz alalım.* ... (Neoliberal düzende feminist bilgi üretimi de) böyle tekin olmayan bir fasılada duruyor. Bir yandan ... feminist programlar rağbette oluyorlar öte yandan (bütçe gerektirdiğinde) ilk kapatılacak programlar arasında yer alıyorlar. ... yeterli sayıda öğrenci olmadığı için birçok kadın çalışmaları programı kapatıldı. Dolayısıyla, neoliberalizmin diğer bir boyutu kıt kaynaklar için rekabet etmekle ilgili. Bu etos haline geliyor - kıtlık fikri. ... herşeyden çok az var. Maura burada, kapitalizme yaygın kısıtlı kaynak iddiasının neoliberalizmle birlikte bilgi üretim süreçlerine taşınmasını vurguluyor. Böyle bir ek, üniversiteleri işyerleri olarak Fordist seri üretimle parça başı işi ve işçiyle girişimci tiplemesini harçlayan bir muğlak alana itiyor.

Feminist İşçilik

Joy (Kanada; devlet), Kanada'da sosyal hakların sanıldığı kadar güçlü olmadığına, tam anlamıyla kurumsallaşmadıkları için neoliberalizmin gelmesiyle kolaylıkla aşındırıldıklarına işaret ediyor: Sosyal haklar sağlık hizmetlerinin belirli bir kısmında ve erken eğitimde yerleşiktir. Üniversiteye gitmek bir vatandaşlık hakkı değildir. Hükümet 16 yaşına kadar eğitimin sürdürülmesinde sorumluluk alır. ... Üniversiteye gitmezsen hayatın boyunca Walmart'ta kapı görevlisi olarak kalacağın inancı hâkimdir. Üniversite eğitimi için muazzam baskı var; ama üniversiteye gitmek ve mezun olmak *bireyselleştirilmiş bir sorumluluktur*. Bireye devredilmiş kamu sorumluluğu olarak özetleyebileceğim, bireyselleştirilmiş sorumluluk ifadesi Kanada'da feminist akademisyenlerin vurguladığı bir konu. Bu, öğrencilerin serbest piyasanın talep etmediğı bilgiye karşı isteksizliklerinde ve akademiklerin çalıştıkları mekânla, araştırınayla ve öğretimle kurdukları ilişkide görünüyor: ... (E)ğitim sistemimizin görünüşü artık öğrencilerimizin mezuniyetiyle birlikte ve işe girdiklerindeki performansa daha da bağımlı hale geliyor. Bu da işimizi nasıl yaptığımızı, nasıl eğitim verdiğimizi kökten değiştiriyor. Artık beceri geliştirmek odakta; bilgi aktarmak yeterli değil ... öğrendiklerinin iş bulmakta ne işe yarayacağını da düşünüyorsunuz (Paige).

Sorumluluğun kurumsal ve kamusal olandan alınıp bireyin biricik alanına aktarılması bilgi üretim işindeki istihdam koşullarıyla doğrudan alâkalı. Öncelikle akademisyenlerden, öğrencilere hizmet, üniversiteye ürün sunmaları ve her iki işlevi de ölçülebilir kılmaları bekleniyor (Destiny; Kanada, devlet). (ABD'deki) ... seçkin üniversitede sabbatical'dayken ... derslerin yarısından fazlası doktora öğrencileri tarafından veriliyordu. Doktora öğrencileri ders verdiğinde tez yazma süresi uzar, bu-

nu biliyorum. Bir yandan da, doktora derecesini yeni almış akademisyenlerden beklentiler gerçek-dışı bir yükselişte. Yaptıkları herşeyde parlamaları; verdikleri derslerde, araştırmada ve aldıkları fonlarda kabarık bir dosyaya sahip olmaları bekleniyor. ... bu beklentiler, yakın geçmişte profesör kadrosu için geçerliydi. ... önceleri doktora tezi bitmemiş veya sadece doktora dereceli olan, veya belki bir makalesi yayınlanmış olanlar işe alınırdı (Destiny). Destiny'nin ifadesiyle *imkânsız beklentiler*, öğrencilerde artan endişeye yol açarken akademik işçileri kıyasıya rekabet koşullarına çağırıyor.

Akademisyenin yazdıkları, yayınları, araştırmaları, verdiği dersler ve ders değerlendirmelerinden aldığı *notlar*, idari görevleri ve üniversite işleri (*service*) belirli bir puanlama sistemine göre notlandırılır. Yapıp edilenlerin dökümünün önemini reddetmeyen Destiny'ye göre neoliberal denetleme akademik işin ölçülebilir kılınmasını kişiye dayatır - benliği neoliberal öznelleşmeye çağırır. Niceliklendirerek ölçülebilir kılma akademik yaşamın hemen her alanında kendisini hissettirir - araştırmalar için Etik Raporu almaktan, mülakatçılarıza imzalattığımız *sözleşmelere*, ders izlencelerinin sözleşmeye dönüşmesine, fonlanan araştırmalarımızda düzenli aralıklarla hazırladığımız, hesap-kitap şablonuna uyan raporlara kadar: Şu andaki projelerimizden birinin fonlayıcı ... yarı-hükümet eğitim ve kalkınma kuruluşu. ... Çalışmayı üç yılda tamamlamamızı bekliyorlar - sonuçları almamızı, yayınlamamızı ve değişimin gerçekleşmesini. ... Bunun nedeni onları fonlayanlara karşı sorumlu olmaları. Bu bize de yansıyor. Bitmemiş araştırmanın sonuçlarını analiz etmiş oluyorsunuz. Çünkü fonlayanınıza hesap vermek durumundasınız, onlar da kendi fonlayanlarına (Dallin; Kanada; devlet).

Zamanın hızlı kullanımı - çalışma zamanlarında, ürün çeşitlerinde, yapılan işte, bağlı olunan kurumlarda, işyerinin meknsal düzenlenmesinde – esneklik talebi için gerekir: En büyük değişiklik - ve bunu son 20 yıldır her yıl gördüm - hızlanmak. Her yıl daha fazla iş yapıyorum ve her yıl boş zamanım daha da azalıyor. Boş zaman bir yana zamanım azalıyor – hem vatandaş olarak hem aktivist olarak veya ocuğumla ilgilenirken veya spor yaparken ... e-posta için ayırdığım zamana özellikle dikkat ediyorum. ... Bir e-postaya yanıt vermek için, 30 saniyeden 3 güne kadar harcayabiliyoruz, değil mi? Ama ... gelecek e-posta sayısının sınırı yok; e-postalara bir hafta içinde yanıt vermek fikrini ciddiye alıyorsan – ki, ben bundan vazgeçtim ... günün uzar da uzar... Bunu reddetmekte ısrarcı oldum. ... Bölüm başkanı olarak ... yaptığım herşeyin başkalarına iyi veya kötü etkisi var ... Sözgelimi ... sabah 08.00'den önce ve 17.00'den sonra e-posta göndermem, hafta sonları da ... bir yıl boyunca, haftada ortalama 40 saatten fazla çalışmamaya zen gösteririm. ... bu dengeyi tutturmak için çok abalıyorum. ...Ne kadar saat çalışacağım konusunda bir sınır yok. Ve bu sürdürülebilir değil; içinde olduğum topluluk için de diğer insanlar için de iyi değil. Bilgisayarlarımız dışında birileriyle konuşmazsak iyi bilim insanları olacağımızı düşünmüyorum. Bu küçücük silolarda izole oluyoruz. ... Bunlar zaman siloları. ... Bu, bildiğimiz hamster tekerliği (Leah; ABD; devlet).

Hamster tekerliği veya dişlisi kılındığımız ark veya hızlı düşünmemizi gerektiren *imknsız beklentiler* akademinin gndeliğinde neoliberal öncelikleri benimsememizi kolaylaştırıyor. eşitlenen iş türleri, akademisyenlerin sosyal güvenceden tedricen yoksunlaştırılmalarını kolaylaştırıyor. Güvencesizlik, ABD'de geçici ğretim yeliği (*adjunct*), Kanada'da buna eklenen, ğretim görevliliği (*instructor*), szlesmeli ğretim görevli-

liği (*contract instructor*), Türkiye’de YÖK düzenlemeleri, yarı-zamanlı öğretim üyeliği, sözleşmeli öğretim üyeliği, öğretim görevliliği gibi pozisyonlarla, özel üniversitelerde her yıl yenilenmeyi bekleyen sözleşmelerle, devlet üniversitelerinde YÖK’le uyumlu atamalarla işler. Akademisyenler arası, işin doğasından ve özellikle neoliberal şeyler düzeninden kaynaklanan örgütlenme zorlukları, güvencesizliğin akademik meşruiyet zeminini kuran, üretim sürecinin bölünmesiyle – parça başı işle – pekişir. Joy’un ifadesiyle *hesap (audit)* kültürünün karmaşası akademisyenler arası ilişkileri meslektaşlıktan ziyade tanımlanan işi yapmaya endeksler, akademik örgütlenmeyi Türkiye ve ABD örneklerinde farklı biçimlerde zora sokar, Kanada örneğinde işin bir parçası kılar. Hesap kültürünün her ülkede aynı düzeyde gerçekleşmediğini, her ülkede sistematikleşmediğini belirtmeliyim. Destiny Kanada’da bilginin ölçülebilirliği koşulunu vurgulasa da, Joy’un bahsettiği hesap kültürü ağırlıklı olarak İngiltere, ABD ve Avustralya bağlamlarında geçerli; öte yandan Türkiye gibi Üçte-İki Dünya ülkelerinde merkezî kontrolün keyfi işleyişine bağlı. Aradaki farklar, ülkelerin siyasi tarihleriyle ve ABD’de özel üniversite geleneğinin, girişimci modelin yaygınlığıyla, devlet ve özel üniversite kampüslerinin salt bilgi üretim alanları değil aynı zamanda yatırım – kâr alanları olmasıyla, Türkiye’de özel üniversitelerin neoliberal kurumlar olmalarıyla ve neoliberalleşmenin merkezî kökleriyle, 2016’dan itibaren uygulanan akademik tasfiyenin özellikle devlet üniversitelerinin neoliberal rejime adaptasyonu içerisinden yürütülmesiyle, Kanada’da devlet üniversitelerinin ve ilgili kültürün hâkim olmasıyla, neoliberalleşmenin üniversite kampüslerinde özel yatırımcıların hâkim olmaya başladığı muhafazakâr Harper yönetiminde (2006 – 2015) görünürleşmesiyle açıklanabilir.

Feminist Bilgiyi Örgütlemek

Cara (Kanada; devlet), Kanada'daki tam zamanlı öğretim üeleriyle sözleşmeli öğretim görevlileri arasındaki farkı özetliyor: İkincisinin ortamı ... ki, dürüst olmak gerekirse, onları meslektaşlarımız olarak görmüyoruz; çünkü yaptığım birçok şeyi onlar yapmıyorlar. Aynı yerde çalışıyoruz; yapılan işe göre bakacak olursak ... çok daha fazla işi üstleniyoruz. Cara bu tespitin öncesinde iki grup arasındaki akademik yetkinlikle ilgili farklara değiniyor. Paige (Kanada; devlet; yönetici), Cara'nın özetindeki iş yükü farkını açıklıyor: Onlara ödenen ücret araştırma yapmaları için değil. ... Üniversitede sendikaları var, ama güvencesiz çalışıyorlar; aylık gelirle geçiniyorlar ... aldıkları maaş tam zamanlı öğretim üelerininkinden yüzde 75 daha az ve araştırma yapacak zamanları yok, bu kesin. ... bu kurumdaki işi, yerel bir kolejdaki işi, diğer üniversitelerdeki işi parçalar halinde (yapıyorlar) ... gittikçe daha fazla oranda lisans dersini onlar veriyor. ABD'de ve Kanada'da doktora süreçleri uzun süren, *star ışığına* sahip olmayan, hızla yayın yapmayan - Cara'ya göre akademik kumaşta olmayan - akademik işçiler ders anlatmak için işe alınıyorlar; ders başına para kazanıyorlar; iş güvenceleri olmuyor; ABD'de sendikalaşamıyorlar; Kanada'da tam zamanlıların sendikalarında yer alamıyorlar. Dolayısıyla, Summer'ın ve Joy'un vurguladıkları sendikal örgütlenmenin Ontario ve Quebec eyaletlerindeki kampüslerde görece ağırlığa sahip olduğu,⁵ Leah'nun feminist meslektaş dayanışması, Ange-

⁵ Summer, Kanada'da akademik olmanın en avantajlı yönünün ülkedeki sendikal mücadele geleneği olduğunu vurguluyor. Burada hemen eyalet düzeyinde farklılıkları hatırlamak gerekiyor. Mülâkatlanımı gerçekleştirdiğim Ontario bölgesi sendikal mücadele açısından Summer'ın vurgusunu haklı çıkıyor, Quebec daha önde. Ancak, diğer bölgelerde durum böyle

lika'nın feminist sendikal aktivizm ve feminist tarihçi ve sendikacı Sarah'nın sendikal örgütlenmenin devam ettirilmesi gereğiyle ilgili vurgusu sözleşmeli *öğreticilerle* doğrudan ilgili değil. Burada Summer'ın notu önemli: Sosyalist ve feminist akademiklerin dert ettikleri bir konu sözleşmeli ve güvencesiz pozisyonlarda olanların genelde ırk-temelli azınlıklar ve kadınlar olmaları. ... tam zamanlı pozisyonlarla karşılaştırıldığında böyle. Bütün meslektaşlarımız aynı şeyi yapmaya meylediyorlar; işe alımlarda kendimiz gibi olanları tercih ederiz.

2020 yılı, eğitim endüstrisinde güvencesiz istihdam ve işsizleştirme açısından COVID-19 pandemisinin sağladığı *elverişli* koşullara sahne oldu. ABD'de pandeminin ilk aylarından itibaren geçici kapanmalar yaşanırken, önde gelen üniversiteler uzaktan, çevrimiçi öğretime geçme kararı alırken boş kampüslerin doğal sonucu olan kira gelirlerinde ve hizmet sektöründe gelir ve kâr kayıpları gerekçe gösterilerek geçici öğretim üyeleri neredeyse toplu olarak işten çıkarıldı. İşsizleştirmelerde, radikal eleştirel duruşa sahip olanlar, aktivizmi akademik uğraştan ayırmayanlar ve sendika yanlılarının ilk sıralarda yer aldıkları görülür. Öte yandan, feminist çalışmalar, bölüm ve program düzeyinde bütçe kesintilerinden doğrudan etkilenirken proje ürettikleri, öğrenci çektikleri, üniversite dışı sermaye çevrelerinden, vakıf forlarından, uluslararası örgütlerden para akışı sağlayabildikleri ölçüde devam ediyorlar; fakülte içi işleyişlerinde görece bağımsız kalıyorlar. Sınır, yerleşik düzenin yeniden-üretiminde çiziliyor – tabii, artık bir düzenden bahsedebilirsek.

değil. Alberta istikrarlı bir şekilde muhafazakârların yönetiminde, eğitim politikaları ve eğitim işlerinin örgütlülüğü neoliberal sınırlara takılıyor.

Türkiye örneğinde 1990'lar boyunca kurumsallaşan feminist akademi, neoliberal kapitalizmin krizini deneyimlediğimiz bugün, İslamcı-muhafazakâr uygulamalarla yerinden ediliyor. Leah, ABD'deki feminist çalışmaların her zaman kolonizasyon riskiyle yüzleşmek durumunda olduğuna dikkat çekiyor: Bence üniversiteler ... muhafazakârlaştırıcı kurumlar. Kurumun bizi nasıl kolonize ettiği konusunda sürekli tetikte olmalıyız ve muhafazakâr gündemlerin işbirlikçisi olmadığımızı, ... muhalif entelektüel olduğumuzu ... şirketleşmiş üniversitenin makbul neoliberal öznesine dönüşmemek için direndiğimizi varsaymama-lıyız. Leah'nın neoliberal zamanın yönetilemezliğine – Destiny'nin ifadesiyle imkânsız beklentilere – bağladığı kolonizasyon özellikle akademisyenlerin kendi birimlerindeki özerkliği tehdit ediyor. Türkiye'de sözkonusu kolonizasyon neoliberal özneliğe nizarun yanı sıra baskıcı politikalara muhalefetin gittikçe daralan alanlara kısıtlanmasında, otoriter uygulamalarla uzlaşma çabalarında ısrarda görülüyor. Bugüne kadar muhafazakâr yönetimlerle uzlaşmaya meyleden feminist bilgi üreticilerinin kısa vadede vitrin açısından işlevsel olduklarını, orta vadede en iyi haliyle etkisizleştiklerini en kötü haliyle mas olduk-larını gözlemledik.

Küresel ölçekte neoliberal krizin yaşandığı, uluslararası ilişkilerin savaşlar ve finans kapitalin akışıyla şekillendiği, feminist akademinin kurumsallaştığı ve çalışma alanları itibariyle çeşitlendiği bugün, feminist bilginin gündelik seyrine bakmak pandemiyle derinleşen karamsar gerçekliğe feminist müdahale için faydalı olabilir. Türkiye'de 1980'lerle birlikte önü açılan neoliberal eğitim sisteminin bugün üniversitedeki tasfiyelerle, sınırlandırmalarla, devlet üniversitelerinde deneyimlenen güvencesizlik sorunlarıyla, yeni olmayan ve 2000'lerdeki kısa bir aralık dışında hep yasaklanan veya sınırlandırılan çalışma konularıyla

ve bağlantılı sosyal ve sivil hak ihlalleriyle, bütün bunlar olurken sessiz kalan üniversite bileşenleriyle çizili umutsuzluğun içinden Emel'in (Türkiye; devlet) sözü bu açıdan önemli: Kadın Çalışmalarında yeteneksiz oldukları, yapamayacakları için değil kendilerine inanmadıkları için, evlilik araya girdiği için vs. (nedenlerle) tezlerini bitirmeyecek gibi olan öğrencilerin tezlerini bitirmeleri için (uğraştık) ve bence çok süper sonuçlar aldık. İnce ve güzel şeyler. ... pekçok insanın "eeh" deyip geçeceği şeylerin ... minör edebiyat jânında sözü edilen şeyler ... o küçük şeylerin ifade edilebileceği ... Müdahale tam da bu alan ... bir alan umudu. Veya Hayat'ın Türkiye'deki üniversiteler üzerine karamsar bir soruya verdiği yanıtta olduğu gibi, özlenecek bir geçmiş yoksa umutsuz olmak gibi bir lüksümüz olamaz.

Feminist bilgi üretim süreçleri insan yaşamları ve özellikle hak ihlalleriyle yüz yüze gelme riski yüksek canlılar açısından eşitlikçiliği ve birlikte özgürlüğü önceleyen bir hatta ilerledikçe, gerek Ilgın'ın birlikte öğrenmeye odaklanan, sözleşme imzalamadan rotasını birlikte çizen gerek Esmeray'ın (Türkiye; devlet; KHK) çocuğu doğduktan sonra akademiyle ilişkisindeki başkalaşmayı, eleştirel duruşunu kurduğu sosyalist bakışa çocuğunun öğrenme sürecinde soruşturduğu alternatif bilgi üretim süreçlerini eklemesinde gördüğümüz, dayanışma akademilerinin farklı formlarından öğrendiğimiz, dünya genelinde feminist akademisyenlerin öncülüğündeki yavaş akademi girişimlerinde, Leah'nun önerisiyle yerelde güçlüyse yerelde, uluslararası veya ulus-ötesinde etkili olarsa o düzeylerde feminist bilgiyi muhalif tutan ve özgürleştiriciliğinde ısrar eden bir feminist akademi, feminist sendika, işyerine kapatılmayan bir örgütlenme neden olmasın? Sendikal aktivizmi mekâna esir düşmeyen gündeliğin akademisinden kurmaya başlamak imkânsız mı?

Kaynakça

- Acar-Savran, G. (2018). *Feminizm Yazıları: Kuramdan Politikaya*. Ankara: Dipnot.
- Erdoğan, E. ve Gündoğdu, N. (Der.) (2020). *Türkiye’de Feminist Yöntem*. İstanbul: Metis.
- Fonow, M.M. ve Cook, J.A. (2005). Feminist Methodology: New Applications in the Academy and Public Policy. *Signs*, 30(4), 2211-2236.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harding, S. ve Norberg, K. (2005). New Feminist Approaches to Social Science Methodologies: An Introduction. *Signs*, 30(4), 2009-2015.
- Hartman, H. vd. (1996). Bringing Together Feminist Theory and Practice: A Collective Interview. *Signs*, 21(4), 917-951.
- Hartsock, N. (1983). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. Sandra Harding ve Merrill B. Hintikka (Der.) *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, and Philosophy of Science* (s.283-310). The Netherlands: Reidel.

BİLİM VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Pelin Yalçınoglu Kaplan

Yüksek lisans eğitimi sırasında aldığım derslerin birinde dersin yürütücüsünün katılımcılara uyguladığı basit açık uçlu bir ankete verdiğim cevapları dersi tamamladıktan sonra tekrar okuduğumda, dört yıllık biyoloji temelli bir lisans eğitimi sonucunda bilimin ne olduğuna ve nasıl işlediğine dair algımın kendi deneyimlerimi de hiçe sayan koca bir yanılgı olduğunu fark etmiştim. Bilim deney ve gözlemler yoluyla ilerlemiyor muydu? Bilimsel bilgi, bilim yapandan bağımsız objektif bir bilgi değil miydi? Elbette bilim problemin ortaya konması ile başlıyor, hipotezlerin test edilmesi ile devam ediyor, deneylerle desteklenen hipotezler kanunlaşıyordu, yoksa ben mi yanıliyordum? Tabi ki ben yanıliyordum. Biyoloji bilimine dair onlarca teorik ve uygulamalı ders almıştım. Birçok bitki türünün latince taksonomik sıralamasını ezberlemiştim. Bir tür pestisit *Drosophila melanogaster*'in morfolojisi üzerine etkisini araştıran bir bitirme tezi üzerine çalışmıştım. Nihayetinde biyoloji alanını severek seçmiştim, keyifle okumuştum ve aldığım eğitimin nitelikli olduğunu biliyordum. Biyolojinin bir bilim dalı olarak dünyayı ve yaşamı anlamada başat bir yeri olduğun-

dan emindim. Yine de bilimin ne olduğu ve nasıl iş yaptığı sorusunun bilimle iç içe geçen bu dört yıllık sürede hiç sorulmamış olması şaşırtıcıydı.

Bilimin doğası ve bilim felsefesi üzerine olan bu derste fark edecektim ki bilim benim öğrendiğim gibi tarafsız ve nesnel değildi. Farklı kültürlerden ve farklı sınıf seviyelerden öğrencilerle yapılan araştırmalar gösteriyor ki bireylerin bilim hakkındaki algıları çoğunlukla pozitivist bilim anlayışını temsil ediyor. Özellikle doğa bilimleri alanında çalışan ya da eğitim alanlarının bilim algısı, sosyal bilimler alanlarında çalışanlara göre daha fazla pozitivist eğilimler gösteriyor. Bilim tarihine bakmak aslında bilimin uzun süre belirli bir bakış açısına sahip ayrıcalıklı bir grup tarafından gerçekleştirilen bir faaliyet olduğunu görmeye yetebilir. Kadınların ve kadın bakış açısının bilimsel alanın dışında kalmış olmasının izlerini bilim tarihinde süren feminist bilim felsefecilerinin varlığına teşekkür ederek bu bölümde toplumsal cinsiyet ve bilim ilişkisini açıklamaya çalışacağım. Bu amaçla ele alacağım ilk kavram paradigma kavramı olacak.

Kimin Paradigması?

Paradigma kavramı, 1962 yılında Thomas Kuhn tarafından kalemeye alınan *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* adlı eser ile ortaya atıldı. Thomas Kuhn, bir teorik fizikçi olarak bilim tarihi ve felsefesi alanına verdiği bu eserle başta bilim tarihçileri ve bilim felsefecileri olmak üzere bilim camiasında bilimin nasıl işlediği konusunda önemli ve hararetili bir tartışma başlatmış oldu. İlerleyen zaman içinde Kuhn'un eseri -ve alana kazandırdığı paradigma kavramı- bilim tarihi ve felsefesinin yanısıra özellikle sosyal bilimler alanında başat eserlerden biri olarak yerini aldı.

Eserin 1969 yılında tekrarlanan baskısı için yazılan sonsözde Kuhn, paradigma kavramının anlaşılmasında yaşanan zorluklara değinerek ayrıntılı bir açıklamaya girişmiştir. Kuhn, paradigma kavramını iki farklı anlamda kullandığını ifade eder. Kuhn'a (2006) göre paradigma "belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inaçların, değerlerin, tekniklerin bütününi temsil etmektedir" (s.282). Öte yandan paradigma "model yahut örnek olarak kullanılan ve gerektiği zaman olağan bilimdeki bütün diğer bulmacaları çözümleme temeli olarak kesin kuralların yerine kullanılabilen somut bulmaca çözümleri" olarak ifade edilmiştir.

Ben burada ilk ve aynı zamanda Kuhn tarafından *sosyolojik* olarak tanımlanan anlamı üzerinde daha fazla duracağım. Kuhn, paradigmayı bir bilimsel topluluk üyelerinin paylaştıkları değerler olarak tanımlarken, bilimsel topluluğu da belirli bir paradigmayı paylaşan kişilerin oluşturduğu *camia* olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla paradigma dediğimizde paradoksal bir kavramla karşı karşıya olduğumuzu söyleyebiliriz. Yani bilim yapan bir topluluğun paylaştığı ortak değerler, inaçlar ve teknikler bir tür çerçeve ya da referans noktası olarak görülebilir. Öte yandan yine belirli bir alanda bilim yapan, bilimsel bilgi üreten insanların davranışları, tutumları, bakış açıları ve alanlarına yaklaşımları ortak bir paradigmaya dayanır. Kuhn'un da ifade ettiği gibi bu tür bir paradoks "kısır döngülere" yol açabileceği için tanımlaması zordur. Yani paylaşılan ortak değerler ve inaçlar belirli bir alanda bilim yapanların tutum, davranış ve bakış açılarını belirlerken, tam tersi durum; belirli bakış açıları, tutumlar ve davranışlar da o alandaki değerleri, inançları ve yöntemleri belirleyebilir. Dolayısıyla kendi içinde kapalı, kendi kendini yeniden üreten bir sisteme dönme tehlikesi taşır. Kuhn (2006), algının oluşması için paradigmanın zorunlu olduğunu

söyler. Halloun (2017) ise değerler bütünü dediğimiz olgunun onu oluşturan bireylerden bağımsız olamayacağını ve “bütün insan deneyimlerinin paradigma yüklü” olduğunu ifade eder. Bir insanın ne gördüğü hem neye baktığına hem de ona neyi görmesi gerektiğini söyleyen görsel-kavramsal deneyimlere bağlıdır (Kuhn, 2007). Daha önce değindiğimiz gibi paradigma kişinin yaşadığı deneyimi kavramsallaştırmasını sağlayan bir çerçeve ise bu çerçevenin sınırları deneyimi de sınırlar. Eğer deneyim elde var olan çerçeveye sığmıyorsa çerçeveyi yani paradigmayı değiştirmek gerekir. Deneyim paradigmayla sınanarak kavramsal dönüşüm sağlayabilir ya da yeni bir paradigma oluşturabilir.

Halloun (2017)’a göre “paradigma bireyin deneyimini yönetir”. Yani bilimsel araştırma ya da bilimsel bilgi üretimi için koşulları belirler, kural ve ilkeleri ortaya koyar, gerekli kavram, kavramsal araç ve yöntemleri sağlar, önceki deneyimlerde işe koşulmuş zihinsel araç ve yöntemlerin geri çağrılmasını sağlayan anımsatıcı etkiyi yaratır (Halloun, 2017). Deneyim, öğrenme ve bilgi üretme süreçleri söz konusu olduğunda sıklıkla üzerinde durulan bir olgudur. Özellikle belirli bir fiziksel gerçekliğe yönelik yeni bir bilginin oluşturulması ya da öğrenilmesi söz konusu olduğunda deneyim içeren etkileşimsel bir durumun var olduğunu söyleyebiliriz. Bu yeni *deneyim* sayesinde oluşan bilgi hem bilenin hem de bilinenin geçekliği olarak karşımıza çıkar (Halloun, 2017). Bilen ve üzerinden bilgi edinilen arasında bir etkileşim söz konusudur. Bu etkileşim hem deneyimleyen bireyi hem de üzerinden bilgi edinilen fiziksel gerçekliği değişime uğratar. Yeni oluşturulan deneyimsel bilgi bireyin mevcut bilgisine, etkileşimde bulunduğu geçeklik ile çevresinin ontolojik durumuna, bireyin duyularına, bilişsel durumuna ve kullanılan enstrümanlara bağlıdır.

Kuhn'un ortaya attığı paradigma kavramının bilim tarihinden örneklerle bilim felsefesinde açmış olduğu çığır çok önemlidir. Paradigma kavramı bilimin basitçe bilgilerin birikimi, bilimsel devrimlerin ise yeni ve daha iyi kuramların ortaya çıkmasıyla oluştuğu algısını değiştirmiştir. Keller (2007)'a göre, paradigma kavramı birçok bilim insanı ve bilim tarihçisi tarafından kabul edilen "bilimin özerk ve mutlak anlamda ilerlemeci olduğu -gerçekliğin 'ta kendisinin' eksiksiz ve kesin bir tasvirine hep daha çok yaklaştığı- görüşü"ne bir alternatif oldu (s.29). Kuhn'un bilim felsefesine getirdiği yeni soluk öncelikle bilimin ve bilim insanlarının tamamen nesnel koşullarda, değerlerden inançlardan arınık bir biçimde bilgi ürettikleri ve üretilen bu nesnel bilginin gerçeğin özü olduğuna dair kabulü değiştirdi. Kuhn'un çalışmasıyla birlikte bilimsel kuramlar üzerinde bilim dışı etmenlerin etkisini inceleyen, bilimsel bilginin gelişimini etkileyen siyasal ve toplumsal kuvvetlerin neler olduğunu ortaya koyan yeni araştırmalar doğdu. Paradigma kavramı, sosyoloji başta olmak üzere birçok sosyal bilim alanını beslemiş, ancak aynı zamanda bir çok eleştiri de almıştır.

Bu noktada toplumsal cinsiyet bakış açısıyla sorulması gereken önemli sorulardan biri bilgi üretimi sırasında etkileşime girenin, bu yaşıntıyı deneyimleyen kim olduğu sorusudur. Üretilen bilginin bireyin sahip olduğu entelektüel, duyuşsal ve ekonomik şartlarla bir etkileşim sonucu oluşturulduğu ifade ediliyorsa, bu şartlara ve olanaklara kimlerin sahip olduğu, kimlerin deneyim sahibi olabileceğini ve bilgiyi kimin üreteceğini dolaylı olarak belirleyecektir. Paradigma belirli bir bilimsel alanda neyin çalışma ve/veya araştırma konusu olacağını, ne tür sorular sorulacağını, sorulan soruların yapısını ve doğasını, araştırma sonuçlarının nasıl yorumlanacağını belirleyen bir çerçeve ise kimin sorunları sorunsallaştırılarak bilimsel araştırma-

ların konusu haline gelebiliyor? Araştırma yapılacak konuyu belirleyen kişinin konumu, değerleri, inançları seçtiği konuyu, alanı ve soruları belirliyorsa bu konumlara erişimi olmayanlar için soruları kim sorabilir? Ezilenlerin, sesi bastırılanların, azınlıkların, ötekilerin sorunları araştırma konusu olma şansını nasıl elde edebilir? Kimin paradigması kullanılmaktadır, kimin deneyimi ve kimin bilgisi üretilmeye ve aktarılmaya değer geçerli bilgidir? Feminist bilim felsefecileri bilimin eril doğasını bir çok açıdan irdelerken bu sorulara da cevap verirler.

Bilimin Feminist Eleştirisi

1960lı yıllar feminist hareketin ve feminist kuramın geliştiği bir dönemi temsil eder. Feminist akademisyenlerin bu dönem içinde en çok sordukları sorulardan biri kadınların toplumsal ve siyasal düşünce alanındaki yokluğunun nedenleriydi. Tarih boyunca toplumsal ve siyasal alandaki gelişmelere başka bir gözle bakmayı amaç edinen feminist akademisyenler, “insan deneyiminin bir yönünü eril diğerini dişi diye adlandırmanın ne anlama geldiğini” irdelemeye başladılar (Keller, 2007). Doğa bilimleri söz konusu olduğunda feminist bakış açısı ile sorulan bu soruların sadece bilim tarihinde kadınların yok sayıldığını ortaya çıkarmaktan öte bütün toplumsal hayatın nasıl cinsiyetlendirildiğini gözler önüne serdiğini görebiliriz. Feministler bilim hakkındaki yerleşik anlatılarda kadınları “bilen öznelere” kategorisinin dışında bırakan ikili karşıtlıklar sistemine dikkat çekmişlerdir. Feminist düşünürler kadınlığın edilgenlikle eş tutulmasına ve erkekliliğin ise aktif ve kültüre içkin olanı temsil etmesine karşı çıkmışlardır (Tanesi, 2012). Keller (2007)’ın ifadesiyle feminist bakış açısı, doğa bilimlerinin nesnelliği, aklı ve zihni eril; özneliliği, duyguları ve doğayı ise dişi olarak nitelendiren

ve bilim tarihinin derinlerine uzanan köklere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Böylesi bir bölünmenin sonucunda kadınların kendileri ve sözleri kişisel, duygusal ve tikel, erkekler ve onların sözleri ise şahsi olmaktan uzak, akla ve mantığa dayalı ve genel olarak kabul edilmiştir. Üstelik bu niteliklerin temsil ettiği alanlar da cinsiyetlendirilmiş, kadınlara “özel/ev içi” alanlar uygun görülürken erkekler “genel/kamusal” alanların hakimiyetini elde tutmuşlardır (Keller, 2007).

Keller, doğa bilimlerine sırtını dayamış olan ikili karşıtlıklar sisteminin sadece kadınları bilim alanından dışlamakla kalmadığını, daha önemlisi bilim yapma “ayrıcalığını” insan soyunun belirli bir grubuna tanıdığını söyler. Özellikle batılı bilim söz konusu olduğunda bu ayrıcalıklı grup beyaz, aristokrat, Avrupalı erkeklerden oluşuyordu. Bu noktada paradigma kavramının belirli bir grup insanın üzerinde ortaklaştığı değerler, inançlar ve yöntemler olduğunu hatırlamamız gerekir. Dolayısıyla bilim yapma ayrıcalığına sahip beyaz, aristokrat –ya da en fazla orta sınıf- Avrupalı erkeklerden oluşan bir topluluğun ortaklaştığı değerlerin “eril” olması, doğayı insanın hizmetine sunmak üzere boyunduruk altına almayı hedefleyen bir felsefe ile bilim yapmış olmaları şaşırtıcı değildir (Keller, 2007).

Doğa bilimlerini şekillendiren ve özünde akıl ve doğa arasındaki bu ikili bölünme dünyayı da çeşitli kavramsal ve toplumsal ikiliklere bölmüştür. İkili karşıtlıklar olarak da tanımlanan bu bölünmeler kamusal olanla özel olanı, eril olanla dişil olanı, nesnel olanla öznel olanı ya da erk/tahakküm ile sevgiyi birbirinden ayırarak bütün bir toplumsal hayatın toplumsal cinsiyet temelinde kodlanmasına yol açar.

Modern Bilimin Kuruluğu ve Toplumsal Cinsiyet

Modern bilimin kurumsallağması on yedinci yüzyıla denk düşer. Modern bilim belirli bir toplumsal ve siyasal bağlam içinde evrilirken, toplumsal cinsiyet ideolojisi ile yakın bir temas içinde olmuş ve toplumsal cinsiyet ideolojisini de beslemiştir. Bilim tarihi araştırmalarında özellikle on yedinci yüzyılda “yeni bilimin” nasıl olması gerektiği üzerine yazılanlar incelendiğinde bilimin ne olduğuna ve nasıl işlemesine dair düşünce ve tahayyüllerde cinsiyetçi bir dilin hâkim olduğu görülebilir (Keller, 2007).

İngiltere’de 1662 yılında kurulmuş ve modern bilimin kurumsallaşmasında önemli rol oynamış Kraliyet Bilimler Akademisi (Royal Society of London for the Improvement of Natural Knowledge), doğa bilimlerinin ilerletilmesi için kalıcı bir çabayı temsil etmekle birlikte bilim felsefesi tartışmalarının da merkezi olmuştur. Kraliyet Bilimler Akademisi “yeni bilim” anlayışlarının gelişmesinde öncü bir rol oynamıştır. Özellikle bilimsel çalışmaların sadece Tanrı’ya hizmet etmenin ötesinde insanların da çıkarlarına hizmet edecek bir yön kazanmasında bu kurumdaki isyan noktasına ulaşan tartışmalar başı çekmiştir. Bu döneme kadar sembolik de olsa varlığını sürdüren simyacılık on yedinci yüzyılın sonlarına doğru gelindikçe popülaritesini kaybetmiş ve Kraliyet Bilim Akademisinin kurulmasıyla (1662) simyacılar “fanatik” olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Yeni bilim anlayışı doğrudan deneyim yoluyla elde edilen aydınlanmaya vurgu yapan ve döneminin dini ve siyasal arzularıyla örtüşen bir felsefeye sahipti. 1670’lerin sonuna gelindiğinde Kraliyet Bilimler Akademisinde Francis Bacon’ın düşüncelerinin temel oluşturduğu bir bilim anlayışının benimsendiği görülür. Bu dönem monarşinin yıkılması, kilise ve devlet otoritesinin sarsılmaya başlanması ve bireysel aydınlanma düşüncesinin

yaygınlaşması ile birlikte toplumsal reformu hedefleyen bir bilim anlayışına ortam hazırlamıştı. Ancak Kraliyet Bilimler Akademisi bilimin kurumsallaşması için bir alan açmış olsa da, bilimin hedefleri arasında insanlığın kurtuluşuna ya da iyiliğine yönelik bir iddia taşımıyordu (Keller, 2007).

Bilim anlayışına hakim olan cinsiyetçi dile gelecek olursak; Francis Bacon ve öncülerinden olduğu mekanik felsefe, kendinden önceki hermetik felsefeden özellikle insanın doğa ile olan ilişkisini tanımlamada kullandığı cinselliğe ve cinsiyete dair metaforlarla ayrılıyordu. Francis Bacon "*Zamanın Eril Doğuşu*" adlı eserinde, insanın doğayla ilişkisini dönüştürme gücüne sahip bir bilim öngörüsünde bulunurken, "bilimi erk olarak doğaya nüfuz edebilecek ve onu boyunduruk altına alabilecek kadar erkek bir güç olarak" tanımlar (Keller, 2007, s.73). Modern bilimin teori ve pratiğine işleyen bu düşünce sadece bilimin işleyişini değil toplumsal birçok olguyu da cinsiyet temelinde şekillendirmiştir. Bacon'ın düşüncesine göre insanın doğayı hâkimiyeti altına almasının, onu kölesi yapmasının yolu akıl ve doğa arasında gerçekleşecek "iffetli bir evlilikten" geçiyordu. Modern bilimin temelini oluşturan bu anlayış, akıllı eril, doğayı dişil olarak nitelemekte, akıl ve doğa arasında bir ayırım ve tahakküm ilişkisi olduğunu vurgulamaktadır. Mekanik felsefenin hermetik felsefeden ayrıldığı temel nokta kullanılan metaforlarla anlaşılabilir. Simyacıların benimsediği hermetik felsefe de de cinselliğe bir gönderme olmasına rağmen orada hermafrodit -tek bir beden üzerinde iki cinsiyetin varlığına işaret eden bir metafor kullanılmakta ve kadın ile erkeğin işbirliğine vurgu yapılmaktaydı. Oysa Bacon'ın mekanik felsefesinde ideal metafor heteroseksüel bir erkekliği ve tahakküm içeren bir ilişkiselliği temsil ediyordu. Francis Bacon'ı takip eden ve modern bilimin kurucuları arasında sayılan isimler de Bacon'ın bilim anla-

yışırın, özellikle de eril niteliklerle betimlenmiş bir bilim algısını devam ettirdiler. Bacon, bilimin amacını doğanın izini sürmek, onu fethetmek, boyunduruk altına almak, temellerine kadar sarsmak, kalelerini işgal etmek olarak tanımlıyordu. Kraliyet Bilim Akademisinde Bacon'ın görüşlerinin tamamının olmasa da özellikle ataerkil imgeler taşıyanlarının benimsendiğini görürüz. Yeni bilimin amacı akıl ile madde arasında bir birlik değil, insanın (eril) doğa (dişi) üzerinde tahakküm kurmasıdır. Bu zihniyetin izlerini Kraliyet Bilimler Akademisinin birçok üyesinin bilime ilişkin ifadelerinde görmek mümkündür. Keller (2007)'ın aktardığı üzere Kraliyet Bilimler Akademisi Sekreteri Henry Oldenburg kurumun amacının “eril bir felsefe oluşturmak... ve böylece insan aklının gerçek doğruların bilgisiyle yüceltilmesini” sağlamak olduğunu ifade eder. Buradaki örneklerde önemli olan nokta bilimde ulaşılmaya çalışılan “eril felsefenin” sadece kadınları bilim alanından dışlaması değil aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerini besleyen kadın olmak nedir, erkek olmak nedir sorularına verilen cevaptır. Akıl ve erillik arasında kurulan birlikteliğe karşı, dişi ve duygu arasında kurulan bağ, toplumsal cinsiyet açısından erkekliğin akılcı, nesnel, duygulardan arınık, mantıklı ve tutarlı gibi niteliklerle tanımlanması ile sonuçlanmıştır. Öte yandan bir bilinmez olan doğa ve doğaya ilişkin olgular kadınlık ile eş tutularak kadınların ve kadınlığın duygusal ve dolayısıyla güvenilmez, anlaşılmaz, öznel, tutarsız, kırılgan ve benzeri niteliklerle tanımlanmasına yol açmıştır. Özellikle duyguların aklın ulaşmaya çalıştığı hakikati gölgeleyeceği yönündeki inanışlara bir Baconcu olan Joseph Glanvill'in ifadelerinde rastlayabiliriz. Glanvill “istenç ya da tutkunun belirleyici olduğu yerde hakikate erişmenin mümkün olmayacağını” savunur. Duygularla hareket etmeyi kadınsı bir nitelik olarak görürken, duyguları akıllı ve idrak yeteneğini baş-

tan çıkaran bir kadına hatta insanın cennetten kovulmasına neden olan Havva'ya benzetir (Keller, 2007).

Feminist bilim felsefecileri tarihsel olarak nesnel olanın eril olanla ve buradan hareketle eril olanın bilimsel olanla bağdaştırıldığının önemle altını çizerler. Dile vuruluş biçiminde içselleştirilmiş bir erilliğin örnekleri açıkça görülürken bilim denen uğraş yıllar boyunca tarafsız ve nesnel olarak kabul edilegelmiştir. Günümüzde de toplumsal cinsiyet bakış açısının sosyal bilimler, ekonomi, tarih ve edebiyat gibi birçok alanda eleştirel analizleri daha sıklıkla araştırmalara konu edilse de özellikle doğa bilimleri bu eleştiriden nispeten daha az pay almaktadır. Bunun nedeni sadece fen ya da doğa bilimlerine toplumsal cinsiyet gözlüğü ile bakan araştırmacıların görece az olması değil, bilim alanının açıkça cinsiyetlendirilmiş olmasına rağmen bunun bir türlü kabul edilememesidir.

Bilimsel ve nesnel düşüncenin eril olarak nitelendirilmesi, akıl ve doğanın eril ve dişi olarak nitelendirilmesi, bilgi edinme eyleminin kendisini de cinsiyetlendirir (Keller, 2007). Özne ve nesne arasındaki ilişkiden temel alarak bilen, akıl yürüten, bilgiyi edinen ve bunu yaparken üzerinden bilgi edindiği “nesneye” nesnel olmak adına mesafeli duran “özne” erildir. Öte yandan bilinmeyen, üzerinden bilgi edinilen, incelenen, doğa ya da doğaya ait olan “nesne” dişidir. Bilen ile bilinen arasındaki ilişki birinin diğeri üzerinde söz söyleme hakkına sahip olduğu mesafeli bir ilişkiyi tasvir eder. Keller (2007) bu durumun yansımasını şöyle açıklar:

Dünyanın özne ve nesne şeklinde ikiye bölünmesiyle aynı anda bilgi biçimleri de “öznel” ve “nesnel” şeklinde bir bölünme yaşar. Bilimsel akıl bilinecek olandan, doğadan ayrıştırılır ve bilme biçimlerinin bu ikiliğin tehdit edildiği bilgi biçimlerinden ayırtmak suretiyle bilimsel aklın özerkliği –ve dolayısıyla nesnenin karşılıklı özerkliği- garanti altına alınır. Bu süreçte hem bilimsel

aklın hem de onun bilgiye ulaşma şekillerinin eril olarak nitelendirilmiş olması gerçekten manidardır. Burada eril, çoğu zaman olduğu gibi özerkliği, ayrılığı ve uzaklığı ifade etmektedir (s.105).

Öznellik ve nesnellik tartışması, feminist bilim eleştirisinin temel tartışmalarından biridir. Geleneksel epistemolojilerin bireyseldiğini söyleyen feminist eleştiriler özellikle eril bir nitelik olan nesnelliği irdelemişlerdir. Tanesini (2012), bireysellik ile bilen öznenin duygusal ihtiyaçlarının değerden arınmış olması düşüncesi arasında doğrudan olmasa da dolaylı bir bağlantı olduğunu söyler. Tanesini (2012), geleneksel epistemolojinin bilen öznesinin evrenselliği üzerine eleştirileri açıklarken evrenselliği temsil eden öznenin erkek olduğunu ifade eder. Feminist bilim tarihçileri ve felsefecileri nesnellik ve erilik arasındaki ilişkiyi psikanalitik bir temelde ele alarak irdelemişlerdir. Keller (2007)'a göre nesne ilişkileri teorisi, bilen öznenin sahip olması gereken öznelliği anlamak için önemlidir. Buna göre bireylerin çocuklukta duygusal ve bireysel özerkliğe kavuşabilmek için içinde bulundukları ortamdan bağımsızlaşarak özerkliklerini kazanmaları gerekir. Keller (2007), öncelikle annelerinden (bakım verenden) bağımsızlaşarak özerkliklerini kurmaya çalışan çocuklarda bu sürecin kız ve erkek çocuklar için farklı işlediğini söyler. Anneden ayrılarak farklı bir birey olarak kendini ortaya koyma erkek çocuklar için yeterli değildir, çünkü aynı zamanda farklı bir cinsiyete sahip bir birey olarak özerkleşme ihtiyaçları vardır. Tanesini (2012), ataerkil toplumlarda erkek çocukların "kadınsılığın tüm izlerinin ortadan kaldırılmasını gerektiren kültürel bir 'erkeklik geliştirme' baskısına maruz kaldıklarını" ifade eder. Dolayısı ile erkek çocukların bireyselleşme süreci sadece annelerinden ayrılmaları ile tamamlanmaz, aynı zamanda kadınsı olandan da tam olarak bağımsızlık sağlanana kadar devam eder. Tanesini (2012), bu tür bir

özerklik duygusunun erkek çocuklar için korunması gereken bir duygu olduğunu ve bu özerkliğin korunması için “kadınlığın hiçbir izinin olmadığı bir erkeklik inşası çabasına” ihtiyaç olduğunu söyler (s.73). Özerkliğin korunması çabası güç ile ilişkili bir konudur. Özerklik duygusu dışsal güçlerin kontrolü altında olmamayı, kontrol edebilen etkili bir fail olma duygusunu gerektirir. Bu güç duygusu hiyerarşik bir dünya düzeni içinde insan ilişkilerinin egemenlik ve itaat ekseninde kurulmasına yol açar (Tanesini, 2012). Öte yandan Lacancı psikanalitik teoriden yararlanan Irigaray, imgesel ve simgesel düzlemlerde inşa edilen erkeklik ve kadınsılık üzerinden bilime bakar. Irigaray, batılı toplumların tek cinsiyet (erkek) üzerine kurulu olduklarını, erkek ve kız çocuk şeklinde bir cinsiyet temsili olmadığını, bunun yerine “kusurlu” ve “tam erkek” temsiliyetlerinin var olduğunu söyler. Irigaray, Batının kültürel imgesinde hiçbir kadın imgesi olmadığını, imgesel olmadan simgesel olana sahip olunamayacağını ve bu nedenle dil içerisinde kadınlara özne konumunun yadsındığını ve kadınlara nesnelere indirgendiğini söyler. Bilim ideolojisi ise kültürel erkek imgeselinin en açık ve tehlikeli tezahürüdür (Irigaray, 1987’den aktaran Tanesini, 2012).

Bilimsel ve nesnel olanın eril olarak nitelendirilmesi, toplumsal yaşamı dolaylı olarak etkileyen önemli sonuçlar doğurmuştur. Bilimin tarımı ataerkil ve cinsiyetçi bir dil ile kurulduğunda, eril ve dişi olana dair nitelendirmeler ve değerlendirmeler de bundan payını alıyor. Eril olarak nitelendirilen tüm olgular daha değerli görülürken, dişi olarak kabul edilenler değersizleştiriliyor. Burada söz konusu olan sadece kadınlar ve erkekler değil elbette, örneğin kendi içinde fen bilimlerinin bazı dallarının daha “sert” bazılarının daha “yumuşak” kabul edilmesi –fizik ve biyolojide olduğu gibi- bu alanların birinin diğerinden daha üstün, önemli, esas olduğu düşüncesinin de yay-

gınlaşması sonucunu doğuruyor. Bazı meslek gruplarının – bilim de dahil olmak üzere- “erkek işi” olarak görülmesi, bilimin daha erkeksi, sanatın daha kadınsı olarak algılanması, bakım emeği gerektiren mesleklerin (öğretmenlik, hemşirelik, hasta ve çocuk bakıcılığı gibi) kadınlar için daha “uygun” bulunması ya da erkek işi olarak kabul edilen alanlarda çalışan kadınların çoğunlukla geri planda bırakılması ve daha az ücret alması gibi hayat pratiklerine yansıyan ikili cinsiyet ideolojisine dayalı ayrımcılık örneklerine hemen hemen dünya üzerindeki her toplumda rastlıyoruz. Öte yandan kadınlara biçilen toplumsal cinsiyet rollerinin temelinde eril bir felsefe ile şekillendirilmiş bilim anlayışı olduğunu söyleyebiliriz. Akıl ile erillik ve benzer biçimde özel alan ile kamusal alan arasında kurulan ve on yedinci yüzyıl bilim felsefesi ile desteklenen bu bağın izlerini antik Yunan dönemine kadar sürmek mümkün. Antik Yunanda Aristoteles’in ikili karşıtlıklar olarak ortaya koyduğu zorunluluklar ve sorumluluklar soyutlamasının somut karşılığı olan zorunluluklarından azade özgür insan, yükümlülüklerini kadınlara ve kölelere bırakabilen erkek bireyi işaret ediyordu (Lamoureux, 2009). Aynı zamanda Aristoteles tarafından ortaya konulan bir diğer ikili karşıtlık insanlar arasındaki siyasal bağlar ve doğal bağlardı. Aristoteles’e göre siyasal ilişkiler insanlığın doğal ereğiydi ancak bu ilişkiler özgür, kendi benzerleri ile olabilmek için aile dışına çıkabilen kamusal insanlar (erkekler) arasında kurulabilen ve karşılıklılığa dayalı olmayan bağlardı. Öte yandan doğal bağlar, özel insanlar arasında kurulurdu ve bu bağların merkezinde zorunluluklar vardı. Kadın ya da erkek özel insanlar, merkezinde fiziksel yeniden üretim ve maddi yaşamın idame ettirilmesi olan ilişkiler içinde olmak zorunluğunu taşıyorlardı. Siyasal bağlar kurabilenlerin yani erkeklerin oluşturduğu politik topluluk, tümüyle doğal olan heteroseksüel çift, aile ve kla-

nın oluşturduğu insan topluluklarından ayrılıyordu (Lamoureux, 2009). Dolayısıyla kamusal ve özel alanlarda kurulan ilişkiler, sürdürülen faaliyetler ve kimlerin bu alanlarda var olabileceği belliydi. Modern dönemdeki kamusal alan ve özel alan arasındaki ayırımı antik Yunandan gelen düşünceye dayanır. Modern toplumdaki kamusal alan; bağımsızlık, sorumluluk ve akıl olarak belirlenmiş özelliklere sahip bireyi odağına alan bir kamusal alan tanımı yapar. Özel alan ise aileye indirgenmiştir çünkü ekonomi artık hane dışına çıkmıştır ve toplumsallaşmıştır. Bu çerçevede toplumsal cinsiyet rolleri ile tamamen örtüşen bir kamusal alan/özel alan ayrımı ile karşı karşıya kalıyoruz. Lamoureux'un aktardığına göre (2009) bu ayrışmada, Rousseau'nun düşüncelerinin belirleyici etkisi olmuştur. Rousseau, modern yurttaş akl ve yaratıcı yeteneklerle donatılmış olması özelliği ile doğal yurttaştan ayırır ve üstün tutar. Bu mantık içerisinde kadınları tamamen doğal yurttaşlar, yani akıl ve yaratıcı yeteneklerden azade insanlar olarak nitelemekle beraber, kadın ve anne olgularını birbirleri içinde eriterek kadınların toplumsal görünmezliklerini inşa eder (Lamoureux, 2009). On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıl düşünürleri de Rousseau'nun izinden giderek kamusal ve özel alan ayrımını geliştirirler ve kadınların siyasal bağlar kurmasının, politik alanda yer almasının, dolayısıyla kamusal alana çıkmasının düşünsel engellerini hazırlamış ve kadınların özel alan olarak kabul edilen mekânlara (ev içi) ve toplumsal cinsiyet rollerine (anne, eş, bakım veren) hapsedilmesinin yolunu açmışlardır. Ancak burada dikkat çeken noktalardan biri kamusal ve özel alan ayrımlarının kadınlar için daha katı bir biçimde çizilirken, erkeklerin ise kamusal ve özel alanlar arasında geçiş yapabilmeleridir. Aile reisi rolü ile hem özel alanda hem kamusal alanda var olabilen erkeklere karşı kendilerine tahsis edilen özel alanlardan çıkmaya teşebbüs

eden kadınlar birçok tehditle karşı karşıya kalırlar (Lamoureux, 2009). Kamusal ve özel alan ayrımı cinsiyetler arasındaki “doğal” ve “bilimsel” olduğu iddia edilen farklıktan beslenir ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin söylemleri besler. Kadınların “doğal” olarak daha duygusal, yumuşak, tikel, öznel ve bakım vermeye uygun oldukları söylemleri gibi.

Bilimin cinsiyetlendirilmiş ve eril bir faaliyet olarak süregelmiş olması, sadece kadınların sayıca bilim alanında daha az olmaları sonucu doğurmamıştır. Aynı zamanda cinsiyetçilik ve kültürel önyargılar bilim insanlarının araştırmalarına yön vermiş, araştırma sonuçlarının önyargılar çerçevesinde yorumlanmasına neden olmuştur. Zekânın biyolojik temelleri üzerine yapılan araştırmaların bazıları erkeklerin kadınlardan ve yahut beyazların beyaz olmayanlardan zekâca üstün olup olmadıklarını ortaya çıkarmaya çalışır (Tanesini, 2012). Bu tür araştırmalar, verilerin ırkçı ve cinsiyetçi bir bakış açısı ile yorumlanmasını beraberinde getirebilir. Eğitim öğretim alanındaki araştırmalarda cinsiyetin bir değişken olarak kullanılması ve ortaya çıkan sonuçların sadece biyolojik cinsiyet temelinde değerlendirilerek kız ve oğlan çocukları arasında toplumsal cinsiyet bağlamını göz ardı eden bir “fark” olduğunun iddia edilmesi, bir kasıt olmasa bile eksik bilgi ve yanlı yorumlara yol açabilir. İlaç dozlarının belirlenmesine yönelik araştırmalara regl döngülerinin hormonal durumlarında yarattığı değişiklikler gerekçe gösterilerek kadınların dâhil edilmemesi cinsiyetçi bir tercih olduğu kadar, kadınların yalnızca erkek denekler üzerinde denenmiş ilaç dozlarına maruz kalmaları gibi sağlığı da doğrudan etkileyen sonuçlar doğurmaktadır. Kadınlar için ayrı erkekler için ayrı araştırmalar yüksek maliyetleri nedeniyle muhtemelen desteklenmeyeceği için tek bir biyolojik cinsiyet üzerinden devam eden araştırmalarda kadınların varlığının yok sayılması ancak

cinsiyetçi bir bilim topluluğunda yadsınabilir bir durumdur. Benzer bir şekilde insanlarda döllenme araştırmalarında üreme hücrelerinin aktif ve pasif imgelerle açıklanması cinsiyetçi önyargıları besleyen sonuçlar doğurabilir. Uzun yıllar boyunca dişi üreme hücresi olan yumurtanın sabit ve durağan, erkek üreme hücresi olan spermin ise aktif ve hareketli olduğu ifade edildi. Oysa güncel araştırmalar döllenme sırasında spermin yumurta içine girmediğini, yumurtanın aktif bir biçimde spermi yakaladığı ve edilgen olmadığı sonucunu ortaya koyuyor. Üstelik spermlerin hareketinin dişi genital bölgedeki salgılar tarafından harekete geçirildiğine ilişkin varsayımlar mevcut olmasına rağmen bu konu kadınsı edilgenlik önyargılarına uygun olmadığı için araştırılmıyor. (Biology and Gender Study Group'tan aktaran Tanesini, 2012).

Cinsiyetçilik bilimsel araştırmalar için hangi konuların araştırmaya değer hangilerinin değmez olduğunun belirlenmesine, araştırma sürecinde bazı veri kaynaklarının (kadınlar, çocuklar, lgbtiler, ötekiler) göz ardı edilmesine, görülmemesine ve aynı zamanda araştırma sonuçlarının cinsiyetçi bir biçimde yorumlanmasına da neden olur (Tanesini, 2012). Örneğin; bazı kültürlerde sadece kadınlara ait regl kulübeleri gibi alanlara erkek antropologların girememeleri kadınların bu alanlarda gündelik işlerinden uzaklaşmak için uzun süre vakit geçirdikleri bilgisine ulaşamamalarına ve bunun yerine bu durumu yerli kadınların regl süresinin uzun olduğu gibi yersiz çıkarımlarla açıklamaları gibi (Tanesini, 2012).

Feminist hareket ve toplumsal cinsiyet çalışmaları, bilim tarihine getirdikleri bakış açıları ile "bilimin eril bir proje olmaktan çıkartılıp insanı bir proje olarak yine bilimin içinden kişilerce düzeltilmesi ve duygusal emek ile düşünsel emek arasındaki bilimin erkeklere tahsis edilmiş bir alan olarak kalmasını sağla-

yan iş bölümünün reddedilmesini" hedeflemektedir (Keller, 2007). Bu hedef doğrultusunda sadece bilim alanında varlıkları ve emekleri yok sayılmış kadın bilim insanlarını gün yüzüne ı-karmak yeterli değildir. Toplumsal cinsiyet temelli bakış açısı, bilim tarihinden modern bilim uygulamalarına kadar tüm alan-ların cinsel ilişki, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları etra-fında değerlendirilmesi gerektiğini söyler.

Kaynakça

- Hallour, İ.A. (2017). Bir Epistemolojik Yaklaşım Temelinde Fen Eğitimi: Model, Model Teori, Paradigma ve rnt Kavramları. Zeki Apaydın (ev.). *Eleştirel Pedagoji*, 9(49), 72-80.
- Lamoureux, D. (2009). Kamusal/zel. Hirata, H., Laborie F., Le Doaré H. ve Senotier (Eds.) Gülnur Acar Savran (ev.). *Eleştirel Feminizm Sözlü-ğ* içinde (s.243-248). *Dipnot Yayınları*.
- Keller, F. E. (2007). *Toplumsal Cinsiyet ve Bilim zerine Düşünceler*. Ferit Bu-rak Aydar (ev.). İstanbul: Metis
- Kuhn, T. (2006). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. Nilüfer Kuyaş (ev.). İstanbul: Kırmızı
- Tanesini, A.(2012). *Feminist Epistemolojilere Giriş*. Gülhan Demiriz, Berivan Binay, mit Tatlıcan (ev.). İstanbul: Sentez

NORMALLIĞI SARSMAK: QUEER PEDAGOJİNİN İMKÂNLARI ÜZERİNE BİR GİRİŞ DENEMESİ¹

Remzi Altunpolat

“Lanetlenmiş geçmişimiz, normalleştirilmiş
bütün geleceklere bedeldir.”

Jean-Louis Bory & Guy Hocquenghem

“Norm” ve “normal” kavramları modern toplumsal hayata hâkim olan temel kavramlardır. Birbiriyle yakından ilintili olan bu iki kavram çerçevesinde tanımlanmamış ve yapılandırılmamış hiçbir alan yok gibidir. Norm olan bir şey sıklıkla normal addedilir, zaten normal olduğu için norm hüviyetini kazanmıştır. Toplumsal yaşam üzerine odaklanan biyo-iktidar bir normalizasyon toplumu

¹ Bu yazının bir bölümü daha önce *Toplum ve Hekim Dergisi*’nin “Cinsel Yönelimler, Cinsel Kimlikler ve Sağlık” dosya konulu Temmuz-Ağustos 2014 (Cilt: 29, Sayı:4) sayısında yayınlanmıştır. Bu yazıyı elden geçirerek yeniden kaleme almamdaki ısrar ve sabırları ile dostlukları için çok sevgili Işıl Ünal hocama ve Yeşer Torun’a müteşekkirim.

oluşturur yani insanları normlara uymaya zorlayan, onları normalleştiren bir toplumu örgütler (Foucault, 2011). Toplumu oluşturanların büyük çoğunluğu da normal olmaya ve belirli normallik ölçütlerinin dışına çıkmamaya çalışır. Zygmunt Bauman, "normalle anormal, düzenliyle kaotik, sağlıklıyla hasta ve akıllıyla deli arasında kesin sınırlar çizmek hep iktidarın icraatıdır. Böyle sınırlar çizmek tahakküm demektir. Norm ya da sağlık maskesini takan, kâh akıl kâh sağlıklılık olarak, kâh yasa ve düzen olarak karşımıza çıkan şey tahakkümdür." der. Bu anlamda normativite kuşatıcı bir tahakküm düzenidir. Normal insanın, toplum/topluluk normlarına uygun davranan insan demek olduğu fikri gündelik hayatın ve pratiklerin bütününe kuşatır. Norm ve normal olarak tanımlanan üzerinden "istisnai" ve "anormal" olan kurumsallaştırılır. Norm(al) olmayan sapkın, günahkâr, hasta yahut suçlu olarak damgalanır. Ancak "damga" sabitlenmiş bir vasıf olmaktan ziyade toplumsal bir ilişkidir. Damga; damgalayana, normal varsayılan, normal rolünü oynayanaya ihtiyaç duyar. Engelliler, akıl hastaları, uzuvlarını kaybetmiş olanlar, uyuşturucu bağımlıları, alkolikler, eski hükümlüler, işsizler, yoksullar, belli etnik, dinî veya sınıfsal aidiyetlere mensup olanlar ve elbette (!) egemen cinsel kimliğe dâhil olmayan eşcinsel, biseksüel, trans, interseks ve aseksüeller "anormal damgası"nı yemekten kaçamayacaklardır (Goffman, 2014). Söz konusu figürler ya farklı tertibatlarla rehabilite edilerek normalleştirilmeli yahut ikincil olmaya, aşağıda kalmaya razı olmalıdır.

Heteronormativite; bütün bir toplumun ve kültürün "doğallaştırılmış", "idealleştirilmiş" ve "normal" varsayılan heteroseksüel cinsel yönelim doğrultusundaki yaşam tarzı ve değerlere göre tanımlandığı, heteroseksüellik dışında kalan cinselliklerin/cinsel hallerin marjinalleştirildiği, sapkın kategorisine so-

kulduğu, görmezden gelindiği, baskı ve şiddete maruz bırakıldığı yahut uysallaştırılarak hizaya sokulduğu bir iktidar sistemini ifade etmektedir. Söz konusu sistem, biyolojik ve toplumsal olarak birbirlerinden tamamen ayrı oldukları, birbirlerini aile ve üreme vasıtası ile tamamladıkları düşünülen kadın ve erkek kategorilerini içeren ikili cinsiyet rejimi üzerinde yükselir (Çakırlar, 2012). Bu anlamda heteronormativite, salt heteroseksüellik dışındaki yönelim ve kimliklerin yok sayılmasını, bastırılmasını ve dışlanmasını işaretlemeyi, aynı zamanda kadın-erkek dikotomisine dayalı toplumsal cinsiyet matrisini yeniden üreterek, bireyleri "kadın" ve "erkek" olarak yaratır. Heteronormatif kültür kendisini sadece "normal" olarak değil, aynı zamanda insanlık, toplum, ilişkisellik, üreme konularında da anlaşılabilirlik sağlayan yegâne model olarak dayatmakta diğer bütün cinsel ve cinsiyete dayalı formları en iyi ihtimalle yan rollerle hapsederek kıyıya itmiş, çoğunlukla da ortadan kaldırılması gereken birer tehdit olarak kodlamıştır (Luhmann, 2014).

Heteronormalleştirme süreçleri bireylerin toplumsal düzen içinde hareketlerini kontrol etmeye yönelik baskı ve disiplin mekanizmaları vasıtasıyla işler. Bunların başında eğitim gelmektedir. Verili toplumda eğitim, kurulu toplumsal düzenin ve egemen ideolojinin yeniden üretimini sağlama gayesine hizmet eder. Eğitim, mevcut düzenin yarattığı ve derinleştirdiği asimetrik farklılaşmaların yeniden tesisini ve onların görünmezliğinin sürdürülmesini sağlayacak bir amaç, yapı ve işleyişe sahiptir. Eğitim, yapı ve işleyiş olarak ayrıcalıklı konumları pekiştirip bunların "normalleştirilmesini" sağlarken; içerik olarak, iktidar ilişkilerinin içselleştirilmesini sağlayan, bu nedenle de toplumdaki egemen olmayan toplumsal kesimler açısından bir tahakküm aracı olma niteliği gösterir (Ünal, 2010). Eğitim sistemi verili konumları, kimlikleri, değerleri, tercih edilen görüntüleri

ve sesleri destekler nitelikte bir yeniden üretim merkezidir. Egemen olmayan kesimlerin seslerini duyurabilecekleri ve bir yer edinebilecekleri biçimde eğitim sisteminin parçası olmaları mümkün değildir. Eğitim sadece sesi ve görüntüsü “değerli” addettiklerini içermekte ötekileri sisteme dâhil etse bile eşitsiz başlangıçların figüranı haline getirmektedir (Komşuoğlu, 2014). Michel Foucault; okulun toplumsal normalizasyon için biyo-iktidarı gerçekleştirmeye çalıştığına vurgu yapar. Bedene bir makine olarak yaklaşan disiplinci biyo-iktidarın amacı; insan bedenini disipline etmek, daha verimli ve uysal kılmak ve ekonomik denetim sistemleriyle bütünleştirmektir. Okullar toplumları normalleştiren, gözetleyen ve nesneleştiren kurumlar olarak toplumun disipline edilmesi için üretilmiş ve biçimlendirilmişlerdir (Foucault, 2011).

Okul toplumsallaşmayı dolayısıyla (hetero)normalleştirmeyi üç temel araçla gerçekleştirmektedir. Bunlardan birincisi ders kitapları ve müfredattır². Özellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler,

² Müfredat; eğitim sistemi içerisinde biçim ve içeriği egemen tarafından tanımlanan; eğitim materyallerinin ve eğitim süreçlerinin üzerine kurulduğu; konu, bilgi ve değerlerin dil, söylem, ideoloji ve bilim anlayışı çerçevesinde tarif ve tasnif edildiği resmi pedagojik şablon olarak tanımlanabilir. Müfredat, içerik, amaçlar, yetiştirme ve kültür kavramlarına işaret eder. Müfredat önemli ve meşru olarak görülen belli bilgileri ve bir dünya görüşünü temsil eder. Bir toplumsal kontrol aracı olarak işletilen müfredatta sunulan bilgiler ve değerlerin dışında alternatif bilginin olmadığı zmnî olarak kabul edilir. İktidar tanımladığı müfredatla eğitim sisteminden belirli bir insan tipini yetiştirmesini bekler. Ancak belli bir insan tipinin yetiştirilmesi sadece müfredatın konusu değildir; bu noktada gizli müfredat devreye girer. Gizli müfredat açık müfredatta eksik ve belirsiz kalan bilgileri ve değerleri daha ayrıntılı biçimde tanımlayarak egemen siyasal sisteme ve kültüre uygun biçimde sosyalizasyonu derinleştiren, öğrenci tipini daha dar kalıplar içinde kristalize etmeye çalışan, yazılı-formel olmayan müfredattır. Öğrencilere okulda eğitsel rutinler içinde empoze edilen toplumsal, kültürel ve etik davranış gizli müfredatın konusunu oluşturur (İnal, 2014). Bu bağlamda hem

vatandaşlık gibi dersler doğrudan doğruya egemen değerlere uygun insan tipinin yetiştirilmesi amacına hizmet eder. İkincisi; gizli müfredat ve okul iklimi olarak adlandırılabilir. Bu kapsamda okulun eğitim ve sosyal pratikleri örneğin öğrenci etkileşimi devreye girmektedir. Öğretmenler ise üçüncü toplumsallaşma ajanıdır. Öğretmenler hâkim değerlerin öğretilmesini sağlayarak ve sınıfın atmosferini belirleyerek düzene uygun kafaların yetiştirilmesinde başat rol oynar (Beşirli, 2013). Bu anlamda okulun, toplumsal normların çocuğa kabul ettirilmesi amacıyla okul idaresi ile öğretmenin denetiminde ve gözetiminde müfredatla ve gizli müfredatla hegemonik söylemin dayatıldığı önemli bir merkez olduğunun altını çizmek gerekir (Çankaya, 2014). Heteronormativitenin belkemiğini oluşturan kurumlardan biri olarak eğitim, toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin sürekli kılınmasını ve alternatif cinselliklerin marjinalleştirilerek çemberin dışında bırakılmasında başat rol oynar. Eğitim süreçleri, cinsiyetler ve cinsel kimlikler arasında hiyerarşik bir farklılık modeli kurarak çocukluktan itibaren cinsiyetli bedenlerin toplumsal olarak üretilmesine yol açar. Yani eğitim tam anlamıyla bir heteroseksüellik fabrikası³ olarak işlev görür. Okulda heteroseksüellik “doğal”dır, dolayısıyla üzerine konuşulmasına gerek dahi yoktur.

müfredat hem gizli müfredat idealizasyon ve normalizasyon süreci olarak işlevi görür.

³ Okulu bir fabrika olarak değerlendiren görüşleri doğrular nitelikte Türkiye’den verilecek şu örnek oldukça çarpıcıdır: Eserleri yıllarca özellikle ilköğretim kitaplarında okullarında tavsiye edilen, şiirlerine, öykülerine, denemelerine ders kitaplarında yer verilen, bir bakıma resmî ideolojinin çocuklara zerk edilmesi görevini üstlenmiş Rakım Çalapala’nın kendisi de öğretmen olan eşi Nimet Çalapala ile birlikte kaleme aldığı *87 Oğuz* adlı kitabında şu ifadeler yer almaktadır: “Biz burada çocukları sadece okutmuyoruz. İnsan yapıyoruz. Okul bir insan fabrikasıdır.” (Yıldırım Kaya, 2012).

Eğitimin zorunlu heteroseksüelliği imal eden bir heteroseksüellik fabrikası olması onun egemen olandan farklı cinsel kimlikler ve yönelimler (lezbiyen, gey, biseksüel, trans, interseks/LGBTİ) için bir şiddet biçimi olmasını da beraberinde getirir. Mevcut eğitim bir “şiddet”, hatta bir “tecavüz” olarak niteleyen André Gorz, eğitimin, kendimizi içsel deneyimimizle tamamen uyuşmayan, önceden belirlenmiş düşünsel ve davranışsal kalıplara uydurmamız için yapılan bir zorlama olduğuna işaret eder. Bir toplumsallaşma süreci olarak eğitim, tamamıyla kendimize ait olmamızı engeller. Eğitim süreci içinde, hem kendimiz olmaya mahkûm olduğumuzu, hem de kendimiz olmanın imkânsızlığını öğreniriz. Simgesel şiddetin bize meşru varoluş zemini bırakmayan pratiklerine maruz kalınız. Farklılıkları bastıran/dışlayan değerlerin içselleştirilmiş olması, eğitim süreci içinde dayatılan hâkim kültürün şiddet olarak algılanmasını engeller (Ünal, 2010).

Paulo Freire’nin aslında tüm ezilenleri kapsayan şu tespiti eğitim sürecindeki LGBTİ+’ların konumları ile birebir örtüşür: “Ezilenlere (LGBTİ+’lara), tekil vakalar gibi, iyi, örgütlü ve adil toplumun genel dış görünüşünden sapan marjinal kişiler muamelesi edilir. Ezilenler (LGBTİ+’lar) sağlıklı toplumun patolojisi olarak değerlendirilir; bu nedenle de bu yetersiz ve tembel kişilerin zihniyetleri değiştirilerek toplumun kalıplarına uygun hale getirilmelidir. Bu marjinallerin (LGBTİ+’ların), terk etmiş oldukları sağlıklı topluma entegre edilmeleri kazandırılmalı” gerekir (Freire, 2006).

Bu çerçevede Türk eğitim sistemine bakıldığında; cinselliğin, toplumsal cinsiyet sorununun ve cinsel kimliklerin okulun resmi söyleminden dışlandığı görülmektedir. Ancak bu durum Türkiye’de eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretiminde rol oynamadığı anlamına gelmez. Türkiye’de

eğitim sistemi, bir yandan bu olguların mevcudiyetini görünmez kılarken bir yandan da verili cinsiyetçi pratikleri ve kimlik rollerini kullanmakta ve yeniden üretmektedir (Özkazanç ve Sayılan, 2009). İlköğretimden yükseköğretime, temel eğitimin-den yetişkin eğitimine, genel liselerden mesleki ve teknik eğitime, devlet okullarından özel okullara ve dershanelere kadar tüm tür ve düzeyler açısından Türkiye eğitim sisteminde heteroseksüellik dışındaki bütün cinsel kimlikler vatandaş kurgusunun dışında bırakılmıştır.

Ancak cinsel kimlik ayrımcılığını ve heteroseksüel kimliğin inşasını salt farklı cinsel kimliklerin açıkça olumsuzlanmasına bakarak kavramak mümkün değildir. Eğitim sisteminin her düzeyinin heteroseksist ideolojiyi nasıl yansıttığı ve sürdürdüğü, toplumsal cinsiyet, cinsel kimlik, cinsellik ve cinsel davranış ile ilişkili kalıp yargı ve stereotipleri destekleyen politika ve edimlerin müfredat, eğitim ortamları ve okul kültürü içerisinde nasıl şekillendiği açığa çıkarılmalıdır (Sayılan, 2012). Okullara hangi bilginin neden girdiğine, neyin meşru bilgi ve değer olarak görüldüğüne, müfredatta anlatılan ve öğretilenler kadar anlatılmayıp öğretilmeyenlere de projektör tutmak gerekir. Zira "ideoloji metinde, zarif sessizlikler biçiminde yer almaktadır. Öğretmenler ne söyledikleriyle olduğu kadar ne söylemedikleriyle de öğrencilerinin düşüncelerinin, değerlerinin ve tercihlerinin şekillenmesine yardımcı olur (Ergün, 2013). Tarihsel ve toplumsal kökleri olan okul bilgisi kesinlikle yansız ve nesnel değildir. Belirli yollarla düzenlenir ve yapılandırılır. Bilgi iktidar-tahakküm ilişkilerinde çok derin kökleri olan bir toplumsal yorumdur ve yapıdır (Tezcan, 2005). Eğitim müfredatı, disiplin mevzuatı, öğretmen-öğrenci etkileşimi, kıyafet-kıyafet, gözetim-

denetim gibi birçok uygulama, okuldaki ritüeller ve hatta okulun fizik mekânı mesela tuvaletler⁴ toplumsal cinsiyet farklılaşmasını belirginleştirerek heteronormatif yapının devamlılığını sağlarlar. Okulda heteroseksüellik öylesine “doğal”laştırılmıştır ki üzerine kelâm edilmesine dahi gerek yoktur.

Queer teorisinin öne gelen isimlerinden biri olan Eve Kosofsky Sedgwick “kültürün herhangi bir veçhesini, modern homoseksüel/heteroseksüel tanımının eleştirel bir çözümlemesini kapsamadan anlama girişimlerinin tümünün sadece eksik değil, özünde hasarlı kalmaya mahkûm” olacağını söyler (Öztürk, 2011). Bu bağlamda hem verili eğitimin heteronormatif yapısının ifşa edilmesi, verili düşünce yapılarını sarsılması, ötekilere/madûnlara yönelik dışlama, dışarıda bırakma, talileştirme, yok sayma pratiklerinin tersyüz edilmesinde, yeni ihtimallerin kapısının aralanmasında “Queer Pedagoji” nirengi noktası olarak alınabilecek bir yaklaşımdır.

Queer, kelime anlamı itibariyle garip, “tuhaf”, “acayip”, “sıra dışı”, “eksantirik”, “şüpheli”, “dengesiz”, “normal olmayan”,

⁴ Queer teorisyenlerinden Judith Jack Halberstam, *Female Masculinity* (1998) adlı kitabında “tuvalet sorunu”nun gündelik hayatta toplumsal cinsiyet ikiliğinin nasıl yeniden üretildiğinin göstergelerinden biri olduğunu söyler. Tuvaletler, insanlara açıkça kadın mı erkek mi olduklarının sorulduğu yerlerden biridir. Tuvalet sorununun karmaşıklığı cinsiyetleri muğlak olan, açıkça kadın veya erkek olarak gözükmeyen insanların sıklıkla yaşadıkları bir deneyimdir. Bu insanlar tuvalete girdiklerinde genelde sorguya ve kötü davranışa maruz kalır. Tuvalet sorunu, hâkim toplumsal cinsiyet temelli varoluşun en önemli kurallarından birinin, cinsiyetin diğerleri tarafından anlaşılması gerektiğini gösterir. Herhangi bir muğlaklık ve belirsizlik korkuya, öfkeye ve bazen şiddete yol açar. Bu sorun ayrıca gündelik hayatta egemen olandan farklı cinsel kimliklere sahip insanların yaşadığı endişelerin de altını çizer. Bu sorunla karşılaşmak istemeyen LGBTİ bireyler umumi tuvaletleri kullanmaktan kaçınabilirler. Bu durum bize heteroseksüel hayatın doğal karşılanan ayrıcalıklarını gösterir. Heteroseksüeller kamusal alanda rahattır. Heteroseksüel olmayan bireyler ise kamusal alanı kendi varoluşlarına direnen ve bunun kıvrıran bir yer olarak tecrübe eder.

“yamuk” gibi anlamlara gelmektedir. Bunun yanında önceleri İngilizce argoda aşağılayıcı/dışlayıcı biçimde Türkçe’deki “ibne” ya da “top” kelimelerinin karşılığı olarak kullanılan Queer, ABD’de ana akım LGBT hareketi dışında kalan gruplar – Queer Nation- tarafından bilinçli ve politik bir stratejinin parçası olarak sahiplenilmiş; olumsuz/negatif içeriğinden sıyrılarak kullanılmaya başlanmıştır.

Fransız filozof Michel Foucault ile diğer Postyapısalcı düşünürlerden, Feminizm’den, Gey-Lezbiyen Çalışmaları’ndan ilham alan Queer Teori, “normal”i inşa eden normların kuruluş ve işleyiş yapısını (normativite) sorgular. Cinsiyet, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsel pratiklerle ilgili her tür stigmatizasyona, dolayısıyla da cinsel kimliklerin üzerine kurulduğu her tür kategoriye karşı durur. Kadınlık/erkeklik, eşcinsellik/heteroseksüellik gibi taksonomilere, bu yapıların beraberinde getirdiği uyumluluklara karşı, cinsiyet/toplumsal cinsiyet/cinsel yönelim kimliklerinin hiçbirinin “doğal” ve “normal” olmadığını, tarihsel, kültürel ve toplumsal olarak inşa edildiğini ve dolayısıyla da iktidar ilişkilerinden bağımsız düşünülemediğini savunur; hakikat rejiminin cinsel kimlikleri nasıl düzenlediği ve bu kimliklerle özdeşleşmelerin bireyleri nasıl mümkün kıldığı ve kısıtladığı etrafında yoğunlaşarak yıkıcı bir politika önerir. Özellikle egemen olandan farklı cinsel oluşlar üzerine odaklanarak, hâkim cinsiyet tarafından belirlenen ‘normal’ ve ‘sapkın’ kategorilerinin cinsel davranışlara/eylemlere ve kimliklere yaptığı atıfların politik eleştirisini ortaya koyar (Yardımcı, 2013).

Patrick S. Cheng, Queer’in kullanımları bakımından üçlü bir tasnif yapmaktadır:

a. Ötekileşmiş cinselliklere ve/veya cinsel kimliklere sahip bireyleri altında toplayan “şemsiye/çatı” bir terim olarak

b. Özellikle cinsellik ve cinsiyet kimliği konsepti içerisinde sosyal normların sorgulanmasına ve bu normlara karşı saldırgan bir tutum sergilenmesine tekabül eden “saldırgan” bir eylem olarak

c. Sınırları silen bir teori ve akademik bir disiplin olarak (Boef, 2014).

Queer pedagoji de kaynağını hem Queer teoriden hem de Freire’nin kurucusu olduğu eleştirel pedagoji geleneğinden alır. Bir iktidar mekanizması olarak eğitimin ve eğitimsel süreçlerde kültürel rıza üretiminin deşifre edilmesi queer pedagojinin ana hedefidir (Şahin, 2018). Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-okul yöneticisi arasındaki güç ilişkilerinin ve bu doğrultuda bilginin nasıl elde edildiğinin, cinsiyete ve cinselliğe dair hâkim söylemler kapsamında öğretme ve öğrenmenin nasıl yapılandırıldığının araştırılmasını içerir. Cinsiyet, cinsel kimlik ve cinsel yönelimler bağlamında özcü yapılar üzerine oluşturulmuş eğitim paradigmasını otopsi masasına yatırır. Heteroseksüelliğin normal ve doğal kabul edilmesinden yapı bozuma uğratılabileceği, tartışılabileceği ve incelenebileceği sınıf ortamları yaratılması için fırsatlar sunar ve bizi hizanın⁵ dışına çıkarmaya davet eder. Öğrenme süreçleri, toplumsal olarak dayatılan her türlü kavramın ve yargının sorgulanması, yıkılması ve bunların yerine yeni/alternatif kavramların türetilmesi zemininde gelişmelidir. Cinsiyet ve cinsellik gibi

⁵ Tuna Erdem, “Bu coğrafyada doğup büyümüş herkes, zorunlu ilk eğitimi sırasında, sıraya girme, bu amaçla önündekinin omuzlarından hiza alma deneyimini defaatle yaşamıştır. Heteronormatif düzen de aynen bu şekilde oluşmaktadır. Hiza alarak, önündekine göre kendi konumunu ayarlayarak, çıkıntılık yapmayarak, hareket etmeyerek, düz ve ince bir çizgide donarak. Tekrar eden ve Foucaultcu anlamda disipline edici bu teknik, kişiyi hayatı boyunca içinde yer alabileceği her türlü toplulukta, göze batmayacak biçimde farklı, ayrıksı, çıkıntı durmamayı, hizayı, düzeni bozmamayı belletmeyi amaçlar.” (Erdem, 2012).

konular ve bu konulara dair tartışmalar biyoloji ve sağlık gibi derslerin dışında diğer derslerin müfredatlarında da yeniden gözden geçirilerek yer almalıdır. Böylece öğrenciler sadece biyoloji ve sağlık temelinde verilen bilgilerin ötesinde cinsiyete ve cinselliğe ilişkin çok yönlü bakış açıları geliştirebilirler. Derslerde öğrencilere heteroseksüel ilişkilerden ve varoluşlardan farklı ilişki ve varoluşların mevcudiyeti, cinsiyet rollerinin farklılaşabileceği, alternatif aile yapılarının mümkün olabileceği öğretilmelidir. Ancak bunun için evleviyetle öğretmenlerin kendilerinde var olan kalıplaşmış yargılar ve kullanageldikleri ayrımcı dil hakkında düşünümsel bir çaba içerisine girmeleri gerekmektedir. Sonrasında ise tabu olarak görülen konuların sınıf içerisinde açıkça tartışılabilmesi için uygun sınıf ortamı yaratılmalı ve öğrencilerin söz konusu tartışmalara katılımı desteklenmelidir. Geleneksel eğitim sisteminin susturduğu sesler, öğretmenler tarafından keşfedilmeli, öğretmenler susturulan sesleri hem açığa çıkarmalı hem de bir bakıma susturulanların sesi olmalıdır. Queer pedagojiden ilham alan öğretmenler, okulları bilginin kesin ve değişmez olduğu bir uzam olarak değil alternatif patikalar açarak, birlikte dönüşümün vasıtası olarak kavrar (Şimşek Aksin, 2019). Okulda, sınıfta, sokakta cinsiyet kimliğini, cinselliği, hazzı ve cinsiyetlendirilmiş bedeni sorgulatacak; LGBTİ+ öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, yalnız ve yalnız hissetmeyecekleri ortamları sağlayacak tüm çabalar bu sürecin birer ayağını oluşturur (Çankaya, 2014).

Temelde cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve cinsel kimlikle ilgili normalleştirme süreçlerini analiz etmek, eleştirmek ve sonsallaştırmakla ilgili görünse de Queer pedagoji, cinsellikleri veya kimlik tanımları ne olursa olsun eğitim sistemi içerisindeki bütün normallik kurgularını örneğin; sağlıklı beden-engelli beden dikotomisi bağlamında sağlamlılık ideolojisini problemati-

ze etmeye yarayan bir alet-edavat kutusu olarak görülebilir. Heteroseksüel-eşcinsel, erkek-kadın, erkeksi-kadınsı, sağlam-en-gelli, beyaz-siyah, Türk-Türk olmayan- Müslüman-Müslüman olmayan, öğretmen-öğrenci gibi ikili sistemleri yıkmayı hedefler. Zira Queer pedagoji, baskın düşünüş biçimlerini, inanç sistemlerini ve kavram setlerini sarsma ihtiyacından hareketle her zaman “neden?” ve “nasıl?” sorularını sorar. Hem bireysel hem de toplumsal düzlemde inandığımız ve sıklıkla sorgulamadığımız şeylere neden inanıyoruz? Varsayımlar, önyargılar ve kalıp yargılar nasıl oluyor da doğru ve gerçek olduğundan şüphe duymadığımız bilgi sistemlerinin doğasında mevcudiyetini sürdürebiliyor? Hakikâtin belirli görüngülerine neden daha fazla bağlanıyoruz ve hakikât anlayışımız zaman-mekân ekseninde nasıl değişimler arz edebiliyor? (Hall, 2014). Eğitimde hangi başlık ve mevzular normallik kategorisi içerisine alınırken, hangileri normallik kategorisinin dışında bırakılmış ve anormal tanımı içerisinde yerleştirilmiştir? O halde bizler buna nasıl müdahale ederek normalin işleyişini sekteye uğratabilir, normallik ve anormallik tanımlarını yapı-bozumuna uğratabiliriz?

Dilek Çankaya, Queer teori ile Queer pedagojinin aynı şey olmadığını, aralarında aç bulundüğünü ileri sürer. Queer teori imal edilmiş kimlikleri ve bunlardan türeyen kimlik politikalarını reddederken Queer pedagojinin okul-sınıf ortamına hegemon olandan farklı kimlikleri, bu bağlamda LGBTİ+ kimliklerini ve deneyimlerini getirmek istediğini savunur (Çankaya, 2014). Kuşkusuz Queer teorinin eğitimsel süreçlere ve pratiklere uyarlanması açısından bu tür bir gerilimin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Queer pedagoji LGBTİ+ kimliklerin tanınması ve güçlendirilmesi stratejilerini içermek durumundadır. Ancak Queer pedagojinin muradı, heteroseksüel olduğu varsayılan çoğunluğun gözünde LGBTİ+’ları “normal” veya “tolere edile-

bilir unsurlar" kalmak da değildir. Queer pedagoji, LGBTİ+'lara rol modeller, öz-saygı, ve güvenli alanlar sunmak isteyen, iyi niyetli bir çaba olsa da LGBTİ kimliklerin normalleştirilmesini hareket noktası seçen "kapsayıcı eğitim"⁶ modelinin sınırlarının dışına taşar. Zira normal tanımlamaya yönelik tüm gayretler, her seferinde birilerini dışarıda bırakacağından kapsayıcı eğitim hiçbir zaman tam anlamıyla kapsayıcı olamayacaktır. Oysa Queer pedagojinin derdi, normal kurgusunu her defasında sorgulamak, queerce düşünmek ve bilgiyi, bilme biçimlerimizi queerleştirmektir. Belki de bu anlamda odaklanmamız gereken Queer pedagoji değil "pedagojiyi/eğitimi queerleştirmek"tir. Eğitimi queerleştirmek Salt LGBTİ+ öğrencileri LGBTİ+ olmayan okul bileşenlerince (öğrenci-öğretmen-idareci-görevli) tolerans gösterilmesi gereken unsurlar olarak kuran, heteroseksüelliği "merkezde-içeride" konumlandırırken, LGBTİ+'ların söz konusu merkeze dâhil olabilmeleri için önce açılmasına/dışarıya çıkmasına, ardından imtiyazlı bir konumda bulunan heteroseksüeller tarafından LGBTİ+ dostu bir iklim yaratılabilmişse müsamaha gösterilerek içeriye alınmasına dayanan (Demir,2015)

⁶ Kapsayıcı eğitim, UNESCO tarafından; "Eğitime, kültüre ve topluma katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı/dışlamayı azaltarak öğrenenlerin gereksinimlerinin çeşitliliğini ele alma ve yanıt oluşturma süreci" olarak tanımlanmaktadır (Baykara Özyaydınlık, 2019). Kapsayıcı eğitim, ilk olarak ileri derecede engelli ve/veya özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için gündeme getirilmiş, bu öğrencileri "normal eğitim süreçleri"ne dâhil etmeyi amaçlayan bir kavramdır. Sonrasında dini, etnik ve kültürel azınlıklara mensup çocuklar, göçmen, mülteci ve sığınmacı statüsündeki çocuklar, kız çocukları, LGBTİ+ çocuklar, yoksul ailelere mensup çocuklar gibi dezavantajlı toplumsal grupları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimi ve/veya engeli olsun veya olmasın, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlara tüm toplum üyeleri ile eşit düzeyde erişimde güçlük yaşayan bütün çocukları kapsamakta ve bu çocukların diğer akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkını vurgulamaktadır.

sıradüzeni bozmaktır. Michael Warner'ın deyimiyle "kimlik, davranış, görünüş, ilişkiler vb. alanlarda normatif idealleri barmndan normallik rejimlerine direndiğimizde" (2000) eğitimi queerleştiririz.

Kaynakça

- Bauman, Z. (2014). *Modernlik ve Müphemlik*, İsmail Türkmen (Çev.). 3. Basım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Özaydınlık, B. (2019). Kapsayıcı Eğitime Giriş. *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* Pervin Oya Taneri (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beşirli, H. (2013). *Gençlik Sosyolojisi (Politik Toplumsallaşma ve Gençlik)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Boef, I. C. (2014). Eğitimdeki Sınırlara Meydan Okumak: Hollanda'daki Cinsel Çeşitliliğe Queer Pedagojik Yaklaşım. *Kaos Gl Dergisi (Queer Pedagoji Sayısı)*, 135, s. 20-24.
- Çakırlar, C. ve Delice, S. (2012). Yerel ile Küresel Arasında Türkiye'de Cinsellik. *Kültür ve Toplumsallık. Cinsellik Muamması: Türkiye'de Queer Kültür ve Muhalefet* (Ed: Serkan Delice ve Cüneyt Çakırlar), İstanbul: Metis Yayınları, s. 11-34.
- Çankaya, D. (2014). Eleştirel Pedagojiden Queer Pedagojiye: Queer Pedagoji Ne Kadar Mümkün? *Kaos Gl Dergisi (Queer Pedagoji Sayısı)*, 135, s. 26-27.
- Demir, A. A. (2015). Pedagojileri Queerleştirmek. *Eleştirel Pedagoji*, 23, s. 50-53.
- Erdem, T. (2012). Hizadan Çıkmaya, Yoldan Sapmaya Ve Çıkıntı Olmaya Dair. *Kimlik Değil, Cinsellik! Tektip Cinsellik Değil, Cinsel Çeşitlilik! Cinsellik Muamması: Türkiye'de Queer Kültür Ve Muhalefet* (Ed: Serkan Delice & Cüneyt Çakırlar), İstanbul: Metis Yayınları, s. 37-71.
- Ergün, M. (2013). *Eğitim Felsefesi: Eleştirel Pedagoji*, Son Erişim Tarihi: 1 Ekim 2014, <http://www.Egitim.Aku.Edu.Tr/Ef.Htm>.
- Foucault, M. (2011). *Özne ve İktidar- Seçme Yazılar 2*. Işık Ergüden ve Osman Akinhay (Çev.). 3. Basım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev: Dilek Hatıtoğlu ve Erol Özbek). 5. Basım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Goffman, E. (2014). *Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar*. Levent Ünsaldı - Şerife Geniş - S. N. Ağırnaslı (Çev.). Ankara: Here-tik Yayınları.
- Halberstam, J. (1998). *Female Masculinity*. Duke University Press, 1998.
- Hall, D.E. (2014). Pedagojiyi Queerleştirmek, *Kaos Gl Dergisi (Queer Pedagoji Sayısı)*, 135, s. 16.
- İnal, K. ve Kaymak, M. (2014). Eğitim Sosyolojisi. *Eğitim Sosyolojisi Çağatay Özdemir (Ed.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Komşuoğlu, A. (2014). *Birlikte Yaşamayı Öğrenmek (Politik Dostluk Ve Eğitim)*. İstanbul: H2o Kitap.
- Luhmann, S. (2014). Sochi (Queer) Pedagojileri. *Kaos Gl Dergisi (Queer Pedagoji Sayısı)*, 135, s. 48-49.
- Özkazanç, A. ve Sayılan, F. (2009). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi. *Toplum ve Bilim*, 114, s. 51-73.
- Öztürk, Ş. (2011). Sunuş Yazısı. *Cogito (Cinsel Yönelimler ve Queer Kuram Sayısı)*, 65-66, s. 1-2.
- Sayılan, F. (Ed.) (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanak ve Sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Şahin, M. (2018). *Türkiye’de Erkekliğin Dönüşümü: Eğitim, Kültür, Etkileşim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Şimşek Aksin, M. (2019). *Queer ve Feminist Pedagojiler Temelinde Ankara’da Li-se Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Kadın Ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tezcan, M.(2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, L. I. (2010). Çokkültürlülüğü Hak Temelinde Anla(mlandır)mak: Eğitimde Çokkültürlülük İçin Bir Çerçeve, *Uluslararası Katılımlı Ana Dili Sempozyumu 2 Bildiriler Kitabı*, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Warner, M. (2000). *The Trouble With Normal: Sex, Politics, And The Ethics Of Queer Life*. Harvard University Press.
- Yardımcı, S. ve Güçlü, Ö. (Ed.) (2013). *Queer Tahayyül*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Yıldırım Kaya, A. (2012). Ders Materyalleri: Bir Fasit Daire Olarak Rakım Çalapala, *Birikim*, 280-281, s. 133-138.

**EĞİTİM POLİTİKALARINDA
CİNSİYET VE CİNSEL YÖNELİM**

EĞİTİM SİYASALARI VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Yeşer Torun

Türkiye’de 80’li yıllardan sonra hayata geçirilen neo-liberal politikaların ve siyasal-toplumsal alanda yükselen muhafazakarlığın eğitim alanındaki izdüşümleri yapılan çalışmalarda gündeme gelmektedir. Küresel kapitalizmin artık ulus devlet “engel”ini aşmaya başladığı 1990’lı yıllarda eğitimde ticarileş(tir)me ve piyasalaştırma stratejileri ivme kazanmış, özel öğretim kurumlarındaki artış ile birlikte eğitim kurumlarının yönetim, işleyiş ve istihdam biçimlerinde kritik değişiklikler yapılmıştır. 2000’li yıllardan sonra da aynı doğrultuda iktisadî/politik tercih ve uygulamaların sürdüğü ve eğitim siyasa-larına yön verdiği görülmektedir. Her kademe ve düzeydeki eğitim hizmetlerinin sunulmasında ticarileşmenin giderek öne çıkması, performans dayalı değerlendirmelerin, bireysel rekabetin ve güvencesiz istihdam biçimlerinin yaygınlaşması bu süreçte meydana gelen gelişmelerdir.

Küresel eğilimlere paralel olarak, devletin yeniden yapılan-dırılması suretiyle etkinlik alanlarının sınırlandırıldığı ve piya-sanın ise alabildiğine genişlediği bu süreç, aynı zamanda siya-sal-toplumsal hayatta bireylerin ya da grupların devlet müda-halesinin dışında kendi alanlarını düzenleme çabalarının daha

güçlü biçimde ifade edildiği yıllardır. Böylelikle siyasal toplumsal alan kimlik kategorileri lehine genişlemiştir. Feminist hareket ve örgütlenmeler bu iklimde yükselmiş; kurumsallaşmış ayrımcılığa ve cinsiyetçiliğe karşı etkili bir mücadele hattı oluşturmuşlardır.

Bu dönemi karakterize eden temel olgulardan biri de İslamcı muhafazakarlığın yıllar içinde daha çok güçlenmesi ve etkili olmasıdır. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren eğitim müfredatına dair değişiklikler ile eğitim kurumlarının yapılanması, işleyişi ve düzenlenmesine ilişkin kararlarda dindar muhafazakar tonun açıkça kendini gösterdiğini söylemek mümkündür.

Yukarıda değinilen toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmelerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin kritik sonuçlar doğurduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada, 1980’li yıllardan itibaren eğitim alanında öne çıkan siyasalara odaklanarak günümüzdeki durumun toplumsal cinsiyet eşitliği açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede ilk olarak, şimdiye değin eğitim siyasalarının şekillenmesine yol açan ekonomik, siyasal ve toplumsal arka plana kısaca değinilecektir. 1980 ile 2000’li yıllar arasında dikkat çeken gelişmelerin toplumsal cinsiyet ilişkisi içinde ele alındığı ilk bölüm “Cinsiyetin Toplumsal Niteliği ya da Cinsiyetlendirilmiş Eğitim” başlığı altında yer almaktadır. 2000’li yıllardan günümüze değin eğitimi şekillendiren gelişmelerin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından değerlendirildiği bölümler ise sırasıyla “Okul Seçim İdeolojisi ve Toplumsal Cinsiyet” ile “Muhafazakar Yükseliş ve Toplumsal Cinsiyet Meselesine Özcü Yaklaşım” alt başlıkları altında ele alınmaktadır.

Cinsiyetin Toplumsal Niteliği ya da Cinsiyetlendirilmiş Eğitim

Modern ve seküler bireyin yetiştirilmesi için eğitimin kilit bir rol oynadığı cumhuriyet modernleşmesinden, ekonomik liberalleşmenin damga vurduğu 70-80'li yıllara değin eğitim alanında cinsiyet meselesinin sosyolojik bir kategori olarak sistemli bir analizi yapılmamıştır. Bunun gerçekleşmesi, küreselleşmenin etkisini genişlettiği ve feminist hareketin güçlendiği 80'li yılların siyasi atmosferinde mümkün olmuştur.

1980 yılı siyasi, ekonomik ve toplumsal hayatta meydana gelen dönüşümler açısından kritik bir dönüm noktası sayılabilir. 1980 askeri darbesi sonrası siyasal olarak İslam ile Türk milliyetçiliğinin harmanlandığı Türk İslam Sentezi olarak adlandırılan yeni bir resmi ideoloji gündeme gelmiştir (Karapehlivan, 2019, s.2). Seküler ve modern ulusal kimlikten adım adım yeni bir ulusal kimliğin inşasına yol alınmaktadır ve "Türk İslam Sentezi" bu uğrağın adı olmuştur (Kandiyoti ve Emanet, 2017, s.2). Bu yeni ulusal kimlik, aynı zamanda, devletin eğitim politikalarını şekillendirmesinde ona yön veren temel unsurlardan biridir.

Ekonomik olarak ithal ikameci politikaların terk edildiği ve ekonominin küresel ekonomiye entegre edildiği 80'li yıllardan itibaren, kamu kurumları da yapısal uyum politikaları ile yeniden düzenlenmiştir. Bu yıllar, eğitim alanında tüm düzeylerde özelleştirme, piyasa kurallarının -eğitim kurumlarının işleyişinde- geçerli kılınması, istihdam biçimlerinde dönüşüm, toplumsal ayrışmanın hızlanması (merkez ve çevre bölgelerdeki eğitim olanaklarında farklılaşma, kent içinde eğitimsel ayrışma ve sosyo-mekansal bölünme) (Ünal vd., 2010) gibi gelişmeler ile karakterize olmuştur. Giderek daha piyasa odaklı bir sisteme evri-

len eğitim kurumları istihdam için gerekli nitelik ve becerileri kazandırma hedeflerini merkeze almıştır.

1980’li yıllardan itibaren tüm Dünya’da ve Türkiye’de iktisadi ve siyasi liberalleşme rüzgarları eserken, sosyolojik ve siyasal bir kategori olarak kimlik de gündemde merkezi bir yer edinmiştir. Bu dönem, dinsel, etnik ve cinsiyet ile ilgili aidiyetlerin kamusal alanda daha görünür olduğuna, bu aidiyetlere ilişkin taleplerin politikada önem kazandığına tanıklık etmiştir.

Cumhuriyetin toplumsal cinsiyet eşitliği kavrayışının feminist eleştirisi, bu siyasi atmosferde gerçekleşmiştir. Feminist hareket, toplumsal cinsiyet örüntülerine dayalı eşitsizlikleri, toplumun ataerkil yapısını ele alarak çözümlenmiştir. Cumhuriyetin modernleşme projesini de kadın ve erkeği yasal düzlemde “ayrını”laştırdığı ve ataerkil yapıyı görmezden geldiği, toplumsal cinsiyet ilişkilerindeki (özellikle özel alanla ilgili olan) eşitsizlikleri sorgulamadığı ve cumhuriyet reformlarının dışında bıraktığı için eleştirmiştir (Acar ve Altunok, 2017, s.81).

Kadın hareketi bir taraftan devletin toplumsal cinsiyet eşitliği kavramsallaştırmasının sınırlılığını ortaya koyarken, diğer taraftan özellikle büyük kentlerde yürüttükleri aktivizm ile toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin görünürlük kazanmasını ve kavramın genişlemesini sağlamıştır (Acar ve Altunok, 2017, s.82). 1980’li yılların sonu ve 90’ların başı, Türkiye’de ilk kez üniversitelerde “Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet” yüksek lisans bölümlerinin açıldığı yıllardır. Böylece, bu alanda akademik bilgi üretecek ve ileriki yıllarda toplumsal cinsiyetin anaa-kımlaşmasına katkıda bulunacak önemli bir birikimin de temelleri oluşturulmuştur.

1980’li yıllardan önce eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitliği, öğrencilerin demografik bilgileri ışığında eğitime erişim, okula devamlılık ve okul başarı farklılıkları üzerinden elde edi-

len niceliksel verilerle değerlendirilen bir meseledir. Öte yandan cinsiyetin toplumsal niteliğine vurgu yapan “toplumsal cinsiyet” kavramının gündeme gelmesi, eğitimdeki eşitlik ile ilgili niceliksel olarak değerlendirilmesi mümkün olmayan bazı parametreleri ve yapısal mekanizmaları gözler önüne sermiştir.

Bu dönemde, okul dışındaki etmenlerin yanı sıra okul içi süreçlerin de toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemi üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Kız ve oğlan çocukların aynı eğitimsel süreçlerden geçmelerine rağmen nasıl olup da kategorik olarak farklı eğitimsel başarılar elde ettiklerini araştıran bu çalışmalar, literatürde “gizli müfredat” olarak adlandırılan sürecin nasıl işlediğini incelemişlerdir. Yapılan araştırmalarda, okulların organizasyonunda yönetim kademelerinde kadınların oldukça az sayıda temsil edildikleri görülmüştür. Bu, kadınların çoğunlukta olduğu ilköğretim okullarında bile geçerlidir (Ünal, 2003; İnandı, 2009). İkinci olarak, öğretim materyallerinde kadın ve erkeğin eşitsiz bir şekilde yer aldığı, toplumsal cinsiyet kimliklerine dair çeşitli varsayımların ve önyargılı ifadelerin bulunduğu, kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet kalıp-yargıları ile betimlendiği ortaya konulmuştur (Gümüşoğlu, 2008; Güngör ve Prins, 2011). Üçüncüsü, yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere karşı kalıp yargılara dayalı inanç ve tutumları olduğunu göstermiştir (Baç, 1997). Bununla birlikte, sınıf içinde öğretmen ve öğrenci etkileşimlerinin gözlemlendiği çalışmalar, öğretmenlerin çocuklara attettikleri toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıpyargıları nedeniyle kız ve erkek öğrencilerle farklı etkileşim şekillerinin olduğunu (Torun, 2002) göstermiştir. Söz konusu çalışmalar, toplumsal cinsiyete dair eşitsizliklerin yalnızca okul dışındaki süreçlerde gerçekleşmediğini ve eğitim kurumu içinde dahi örtük ya da açık biçimde bu eşitsizliklerin yeniden üretilbildiğini ortaya koymuş ve eğitim kurumlarının

inde toplumsal cinsiyet eşitliğini gözeten bir yaklaşımın benimsenmesi için katkı sağlamıştır.

1980’li yıllardan 2000’li yıllara gelindiğinde yukarıda değindiğimiz neo-liberal ekonomik ve siyasal politikaların sürdüğü ve bunların kamusal eğitimin altını oyduğu görülmektedir. Günümüze gelinceye değin, Türkiye’de eğitim alanındaki gelişmelere damga vuran -ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dair doğurgulan açısından burada üzerinde durulacak olan- iki tema (i) okul seçim ideolojisi ve (ii) yükselen muhafazakarlıktır.

Okul Seçim İdeolojisi ve Toplumsal Cinsiyet

Son 30-40 yıldır alanyazında, eğitimsel olanın politik, ideolojik ve sıkça da yapısal olarak “seçim” (“tercih”) teması ile karakterize olduğu görülmektedir. Okullar ticari işletmeler gibi hizmet sunmaya, öğrenci ve aileler ise bu hizmetin alıcıları olarak en iyi “seçim”i yapmaya yönelmişlerdir. Seçimi arttırmak, standartların yükseltilmesi söylemleri ile kamusal eğitimden, tüketici, müşteri odaklı bir anlayışa doğru ivme kazanan süreç aynı zamanda sağ yönelimli politikaların da hakimiyeti altındadır (Lynch ve Moran, 2006, s.221).

Beck (1992)’in “risk toplumu” kavramından hareket eden Ball (2003), günümüzde okul seçim “risk”inin özellikle orta sınıf ailelerin açısından anlamına odaklanmakta ve bu riskin Britanya’da “ihtiyatlı” orta sınıflarca nasıl yönetildiği sorusunu yanıtlamaktadır. Ball (2003), eğitimdeki piyasalaşma ve rekabetin getirdiği yeni koşullarda orta sınıf ailelerin kendi ayrıcalıklı konumlarını sürdürmek için daha fazla çabaladıklarını ortaya koymaktadır. Bu, aynı zamanda devletin bireyin sorumluluğuna dair vurgusu ile yakından ilgili bir süreçtir çünkü ebeveynler yaptıkları seçimlerin sonundaki riski bertaraf etmeye ya da as-

gariye indirmeye çalışmakta ve bunun için en "iyi" eğitim olanaklarına sahip olabilecekleri en iyi okulu seçmek gibi bir eğilim içindedirler. Çalışmada, özellikle çocukların okul seçimleri ile ilgili süreçlere odaklanılmakta ve tüm kaynaklarını, becerilerini ve sermayesini bu amaçla kullanmaya çalışan ailelerin riski nasıl bertaraf etmeye çalışadıkları ortaya konulmaktadır. Nihayetinde bu süreç toplumsal yeniden üretime ve toplumsal kapanmaya yol açmakta ve orta ve üst sınıfların sahip oldukları sosyal avantajların devamlılığını sağlamaktadır. Dolayısıyla, sınıfsal eşitsizlikler, sahip olunan ayrıcalıkların orta ve üst sosyal sınıflar tarafından yeni nesillere aktarılmasıyla ve bu aktarım için önlemler alınarak veya stratejiler geliştirilerek sürdürülmektedir. Bu sınıflar, çocuklarını aşağı doğru sosyal hareketlilik riskinden korumak için ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerini seferber etmektedir (Kennedy ve Power, 2010, s.232-240) ve okul seçiminde gösterdikleri hassasiyet bu stratejilerden sadece biridir.

Diğer taraftan eğitimde hakim olan güçlü meritokratik ideoloji -süreçte etkili olan- sınıf farklılıklarının isimlendirilmesini engellemekte ve hatta "başarı", "çalışma" ve "liyakati" vurgulayarak bu farklılıkların gizlenmesine katkıda bulunmaktadır. Kennedy ve Power (2010) çalışmalarında meritokrasi fikrinin seçkin okullarda okuyan öğrenciler tarafından geniş ölçüde desteklendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle neo-liberal dönemde öne çıkan "seçim ideolojisi", benzer şekilde bir fırsat yanılması yaratan ve sınıfın yeniden üretimini meşrulaştıran meritokratik bireyselliğin bir uzantısı (Lynch ve Moran, 2006, s.222) olarak anılmaktadır.

Türkiye için de aynı eğilimin geçerli olduğunu ve orta ve üst sınıf ailelerin ayrıcalıklı toplumsal konumlarını sürdürme çabası içinde olduklarını söylemek mümkündür. Aile arka planı de-

ğışkenleri halen, eğitimsel başarıdaki eşitsizliğin en önemli belirleyicilerden biridir ve bu zaman içinde süreklilik gösteren bir eşitsizlik örüntüsüdür (Tansel, 2015, s.1). Neo-liberal dönemdeki özelleştirme politikaları ve bireyselci meritokratik söylemler ile ailelerin eğitim sürecine dahil için daha fazla alan ve imkân açılmıştır. Birincisi, eğitime yapılan kamu yatırımlarının neo-liberal anlayış çerçevesinde yıllar içinde azaldığı bilinmektedir (Gök ve Ilgaz, 2007, s.132). Dolayısıyla hanehalkı tarafından özellikle ilk ve orta öğretime yapılan harcamalar önemli hale gelmiştir. Üst ve orta sınıflar, eğitim için yapılan kamu harcamalarındaki düşüşü kendi cebinden harcayarak telafi etmektedir, ancak bu seçenek daha yoksul kesimler için geçerli değildir. Bu da, üst ve alt sınıflardan gelen hanehalkı çocukları arasındaki başlangıç farklılıklarını arttırmıştır (Duman, 2008: s.372). İkincisi, farklı toplumsal sınıflardan öğrencilerin farklı eğitim rotalarını –okul seçimleri ve üniversite tercihleri açısından – izledikleri alanyazındaki çalışmalarda ortaya konulmuştur (Buyruk, 2008). Eğitim alanındaki özelleştirmelerin de etkisi ile eğitim tür ve düzeylerinin bu kadar çeşitlendiği bir ortamda toplumsal sınıflarla ilgili bu tablonun daha da belirginleştiği, ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerin öğrencilerin eğitim rotalarındaki önemini daha da netleştirdiği söylenebilir. Özellikle orta ve üst sınıftan ailelerin sahip oldukları ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye ile okul içinde ve dışında öğrencilerin kişisel, bilişsel ve entelektüel gelişimlerinde etkili olacak birçok eğitimsel materyal, kurs, seminer vb. ile onları destekledikleri bilinmektedir.

Sonuç olarak, günümüzde eğitim rotalarının belirlenmesinde atılacak adımlar–çocukluktan itibaren alınan tüm kararlarda, hangi dilin/dillerin öğrenileceği, hangi sosyal becerilerin kazanılacağı, kültürel ve sanatsal olarak çocukların hangi olanaklara

sahip olduğu, hangi okul türünün seçileceği gibi- ebeveynlere çok daha fazla bırakılmış durumdadır. Alanyazında “seçim ideolojisi” olarak adlandırılan düşünce ise bunun teorik altyapısını ve politik meşruiyetini oluşturmaktadır.

Öte yandan, seçim ideolojisinin, toplumsal cinsiyete dair aidiyetler açısından çok katmanlı bir eşitsizlik örüntüsü oluşmasını perdelemek için işlevsel bir argüman olduğu savlanabilir. Bilindiği gibi Türkiye’de toplumsal cinsiyet rolleri, önyargıları ve kalıpyargıları yaygın olarak kabul görmektedir. Bu ise dolaylı olarak, kız çocukların özel alanda kalmalarına, ev içi işlere yönlendirilmelerine ve erken yaşta evlenmelerine neden olabilmektedir. Kadın bedeni ve cinselliğinin namus kavramı ile adeta özdeşleştiği (Kalav, 2012, s.158) ve kadınların ikincil görülmesi (Smith ve Hoşgör, 2006, s.548) de yapılan çalışmalarda ortaya çıkan bulgulardır. Tüm bu etmenler kızların eğitime erişimleri önünde engel oluşturmaktadır. Kız çocukları, eğitime erişebilseler dahi, yüksek eğitime devam etme bakımından en önemli risk grubunu oluşturmaktadır. Çalışmalar, kızların okulu daha erken yaşta ve tüm seviyelerde erkeklerden çok daha yüksek oranda terk ettiğini göstermektedir (Tan, Ecevit, Üşür ve Acuner, 2008).

Düşük sosyoekonomik koşullara sahip olmanın, çocukların ve özellikle kızların okula devamını kesintiye uğratan bir faktör olduğu bilinmektedir (Ereş, 2016, s.35; Duman, 2010, s.10). Özellikle Türkiye’nin doğu bölgelerinde ekonomik gelir kaynağı olan tarımsal üretim nedeniyle ortaya çıkan çocuk işçiliği talebi, ulaşım sorunları ve geleneksel işbölümüne dayalı aile yapısı okullaşmada ve akademik başarı açısından önemli farklılıklara yol açmaktadır (Gümüş ve Gümüş, 2013; Smith ve Hoşgör, 2006). Kırsal kesimde tarımsal faaliyetlerde bulunan çocukların okula devam etmesi işgücü kaybına neden olduğu ve aileye

mali yük getirdiği için, bazı aileler kız ve erkek arasında seçim yapmakta ve sadece bazılarını okula göndermektedir. Bu durumda “seçim” erkek çocuğun lehinedir (Smith ve Hoşgör, 2006,s.549)

Çocuklarına ne tür bilişsel, sosyal ve kültürel faaliyetler yaptırabildikleri, belirli bir yaşı geldiklerinde -geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle- oğlan çocuk için daha fazla harcama yapmayı göze alabilmeleri, (özel ders takviyesi, özel okul gibi harcamalarda oğlan çocuklar lehine davranma eğilimi göstermeleri), cinsiyetlerine atfettikleri özellikler nedeniyle kız/erkek çocuklarını belirli okullara, belirli bölümlere ve alanlara yönlendirmeleri ya da bir üst öğrenim kurumuna göndermekten kaçınmaları, bunların hepsi artık çok daha fazla ebeveynlerin inisiyatifindedir çünkü okul seçim ideolojisi vardır.

Görüldüğü gibi, öğrencilerin cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik durumlarına, yaşadıkları bölgelerin özelliklerine, ailelerinin kültür, eğitim, inanç vb. özelliklerine göre çok katmanlı bir eşitsizlik tablosu ortaya çıkabilmektedir ancak “seçim” teması bu tabloyu çok işlevsel biçimde perdeleyebilmektedir.

Muhafazakar Yükseliş ve Toplumsal Cinsiyet Meselesine Özcü Yaklaşım

Türkiye’deki 2000’li yıllardan sonraki süreçte siyasal gelişmeler eğitim siyasalarını çok derinden etkilemiştir. 2002’den günümüze kadar, okul yönetiminden müfredata kadar birçok yönden dönüşümlerin yaşandığı iki dönemden bahsetmek mümkündür. İlk dönem küresel eğilimlere paralel olarak neo-liberal siyasaların etkisinin sürdüğü, devletin yeniden yapılandırıldığı, Avrupa Birliği’ne tam üyelik için talep edilen adımların atıldığı 2011 yılına kadarki dönemdir. Bu yıllarda hayata geçirilen siya-

salar geçmişte uygulanan eğitim politikalarıyla ve onları belirleyen ilkelerle süreklilik göstermektedir (Kandiyoti ve Emanet, 2017, s.2).

2011'den sonraki ikinci evre ise AB'ye uyum perspektifinden uzaklaşmakla birlikte, tüm eğitim kurumları ve siyasalarında neo-liberal yapılandırmaya ek olarak dini ve muhafazakar anlayışın giderek hakimiyet kazandığı bir döneme sahne olmuştur. Bu dönem 2012 yılında yapılan yasa ile eğitim kurumlarına 4+4+4 düzenlemesi getirilmiştir. Bu düzenleme ile seçmeli din dersleri müfredata eklenmiş, daha önce kapatılan imam hatip ortaokulları açılmıştır. Uygulamaya geçirildiği dönem çetin tartışmalara konu olan bu düzenleme, destekçileri tarafından eğitimde "seçme özgürlüğü" (Ünal, 2012; Bolat, 2012) ve esneklik getireceği (Akyol, 2012), ailelerin çocuklarına istekleri doğrultusunda mesleki ve dini eğitim verebilecekleri (Şahan, 2012; Hakan, 2012) argümanlarıyla savunulmuştur.

İlgili yasal düzenlemeler sonrasında, ilköğretim kademesinde kız öğrencilerin net okullulaşma oranlarında artış gözlemlenmiş ve oğlan çocukları ile benzer düzeye gelmesi 2007-2008 öğretim yılını bulmuştur. Ortaöğretim düzeyinde ise kız öğrencilerin okullulaşma oranları artmış olsa da kız ve oğlan çocukları arasındaki okullulaşma eşitsizliği giderilememiştir. Bölgeler arasında ise -özellikle Güneydoğu Anadolu ve Orta Doğu Anadolu Bölgelerinde -ortaöğretimde net okullulaşmada cinsiyet farklarının sürdüğü kaydedilmektedir (ERG, 2019).

Özellikle bölgesel ve toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizlikler nedeniyle kız çocukların okul terkinin ve erken yaşta evlenmelerini engellemek ve okullulaşma oranlarını yükseltmek için çeşitli projeler hayata geçirilmiştir. Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi uluslararası kuruluşlar ve MEB tarafından finanse edilen "Haydi Kızlar Okula",

"Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi"(KEP-1 ve KEP 2), "Baba Beri Okula Gönder", "Eğitim-de Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi" (ETCEP I) adlı projeler bunlardan bazılarıdır (ERG, 2019).

Diğer taraftan, eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik iki ayrı proje/uygulama muhafazakar çevrelerde giderek şiddetlenen eleştirilere ve tartışmalara konu olmuş ve geri çekilmiştir. Bunlardan biri, MEB'in "Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi" (ET-CEP)'nin çıktısını yaygınlaştırmak için uygulamayı planladığı "Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartlarının Yaygınlaştırılması Projesi"dir. İkincisi ise YÖK'ün (Yüksek Öğretim Kurulu'nun) Mart 2016'da tüm bileşenlerinde toplumsal cinsiyet eşitliği ve adaletine duyarlı olarak hareket edileceğini taahhüt etmesi ve tutum belgesinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yer vermesidir. Bazı sivil toplum kuruluşları, sendikalar ile medya organları, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen söz-konusu proje ve uygulamaların öğrencileri cinsiyetsizleştireceğini ve geleneksel değerlere aykırı olduğunu, aynı zamanda aile yapısını ortadan kaldıracadığını iddia etmişlerdir. Ek olarak, bu yayınlar toplumsal cinsiyet eşitliğinin batı kaynaklı olduğunu ve "fıtrata (yaratılışa) aykırılık" taşıdığını öne sürmüşlerdir (BBC News, 2019). Nihayetinde, muhafazakar çevrelerden gelen bu gibi tepkiler karşısında MEB projesi geri çekilmiş, YÖK ise tutum belgesini web sitesinden kaldırmıştır. Nitekim, muhafazakar anlayışın toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki bu müdahalesi eğitim alanında yapılan müfredat değişiklikleri ve uygulamalar ile ters düşmeyecektir.

Eğitim müfredatı içeriğini araştırmak üzere ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinden 26 ders kitabını inceleyen Aratemur ve Bayhan (2018), ders kitaplarında cinsiyetçi öğelerin yoğun bir

biçimde var olmaya devam ettiğini belirtmişlerdir. Kitaplarda, kadınların edilgen ve çoğunlukla anne olarak tasvir edildiği, aile içinde iken “saygın” kabul edildikleri, erkeklerin ise “milli kültürümüz”, “erdemler” ile “sağlık ve spor” temalarının ana karakterleri olarak betimlendikleri ve ataerkil aile yapısına vurgu yapıldığı görülmektedir. Raporun ortaya koyduğu sonuç, genel olarak kitaplarda kalıplaşmış toplumsal cinsiyet normlarını pekiştiren örneklerin olumlu örneklerden çok daha fazla olduğunu göstermektedir.

2010 yılından sonra kapsamlı bir şekilde müfredata eklenen “Değerler Eğitimi”nin içerik ve uygulanışı dikkat çeken hususlardan bir diğeridir. Tunçel (2017, s.13), henüz planlama sürecindeki tartışma ve çalışmaları aktardığı araştırmasında, değerler eğitiminin dini bir referans ile şekillendirildiğini belirtmektedir. Ek olarak, değerler eğitimi olarak uygulamaya konulan içerik ise öğrencilerin, millî, manevi ve ahlaki değerlerini tanımalanna, korumalanna ve geliştirmelerine dair vurgusuyla zımnen mevcut değerlerin benimsenip sürdürülmesi mesajını vermektedir. Nitekim, milli ve manevi, ahlaki değerlerle örf ve adetlerin devamına dair yapılan “göndermeler kız çocukların ve kadınların ikincil konumunu sürdüren gelenek ve değerlerle ilgili herhangi bir sorgulamaya yer bırakmamakta” (Tan, 2018, s.218), bu suretle geleneksel toplumsal cinsiyet normlarını sürdürmekte etkili olmaktadır. Heteroseksist bir anlayışla biçimlenmiş bu değerler, kadın ve erkeklerin verili “doğa”ları olduğu ve bu doğalarına uygun biçimde yaşantı sürmeleri gerektiği gibi görüşler çerçevesinde oluşturulur. Böylece eril tahakküme dayanan eşitsiz ilişki örüntüleri meşrulaştırılır.

Özetlemek gerekirse, 2000’li yıllardan itibaren eğitim alanındaki en tartışmalı siyasalardan biri olan 4+4+4 düzenlemesinin gerekçelerine bakıldığında “esneklik”, okul “tercih ve seçme

özgürlüğü” gibi argümanların dikkat çektiği ve bu anlamda “seçim” temasının etkili olduğu görölmektedir. Yapılan müfredat değişiklikleri ile okutulan kitapların ve “değerler eğitimi”nin içeriğine bakıldığında ise cinsiyetçi ve muhafazakar içeriğin sürdüğu izlenmiştir. Ek olarak, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin projelere getirilen eleştirilerin gerekçelendirildiği argümanların (yaratılış ya da fıtrat vurgusu, verili “kadın” ve “erkek” kurgusu, “aile” vurgusu) ise eğitim alanında toplumsal cinsiyete dair özcü bir yaklaşımın sonucu olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç Yerine

Siyasi ve ekonomik liberalleşmenin damga vurduğu 80’li yıllardan günümüze gelinceye değin uygulamaya konulan eğitim siyasalarını şekillendiren toplumsal ekonomik ve siyasal gelişmelerin temel olarak iki ana aks üzerine oturduğu görölmektedir. Bu akslardan birisi Türk-İslam Sentezine dayanan muhafazakar bir öz iken, ikincisi de neo-liberal seçim ideolojisidir.

Türkiye’deki İslamcı muhafazakar yükselişin getirdiği dönüşüm, öğretim programındaki değişiklikler ile eğitim kurumlarındaki bazı uygulamalarda izlenebilmektedir. Müfredat içeriğine bakıldığında verili ve basmakalıp bir “kadın” ve “erkek” algısı ile geleneksel cinsiyetçi işbölümünün sürdüğu ve toplumsal cinsiyet eşitliği için atılan adımlar olumsuzlayan yaklaşımın etkili olduğu görölmektedir. Bunun yanı sıra, değerler eğitiminin amacı, içeriği ve işlenişi verili güç ilişkilerini ve eril tahakkümü sorgulamayı değil; aksine dolaylı olarak içinde yetiştirdiği değerler dünyasını kabullenmeyi salık vermektedir. Kısacası, özellikle 2010’lu yıllardan itibaren daha hızlı bir ivmeyle yükse-

len muhafazakar anlayışın eğitim siyasaları toplumsal cinsiyete dair "özcü" bir yaklaşım ile şekillenmektedir.

Türkiye'deki eğitim politikaları, seçim teması bağlamında değerlendirildiğinde ise kız/oğlan çocuklarının eğitimlerinde yeni bir eğilimin öne çıktığı söylenebilir. Çocukların eğitimlerinin, gerek seçeceği rota açısından –okula gönderilip gönderilmeyeceği, bir üst eğitim kurumuna devam edip etmeyeceği, hangi tür okulu ya/da hangi alanı tercih edeceği vb.– gerekse eğitime verilen anlam/önem açısından –ne okutulacağı, neden okutulması gerektiği vb– ebeveynlerinin inisiyatiflerine terkedildiği görülmektedir.

Eğitim rotasının ne olacağı ebeveynlerin çok küçük yaştan itibaren çocuğunun eğitimi için hangi maliyetleri göze alabileceği ve hangilerinden kaçınacağı ile şekillenmeye başlamaktadır. Toplumsal sınıf kökeni ya da ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerin etkisinin yanı sıra, bir de toplumsal kesimler arasındaki siyasal farklılıkların belirgin biçimde okul seçim tercihlerine yansıdığını söylemek mümkündür. Yaptığın seçimler sonucu "risk"leri bertaraf edebilirsen –ki orta ve üst sınıfların bu anlamda avantajlı olduğu aşikardır– doğru zamanda doğru eğitime "yatırım" yaparsan, doğru rotayı seçer vb. tedbirler alırsan, ayrıcalıklı konumunu sürdürebilirsin.

Sonuçta, neo-liberal seçim ideolojisinin Türkiye'de görünümü istediğin okulu "seçme" şansı olarak sunulmaktadır. Buna göre, sınıfsal durumuna göre; özel ya da devlet okullarını ya da meslek liselerini seçebilirsin; siyasal/dinsel görüşüne göre imam hatip okullarını tercih edebilirsin vb. Bu noktada ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerine göre cinsiyetin alınan eğitim açısından çok temel bir belirleyici olduğunu söylemek abartılı olmayacaktır. Kız çocukları açısından geleneksel rollerine ve özel alana mahkum edilme ihtimalinin giderek daha çok ailesi-

nin inisiyatifine bırakıldığı, bu tablodan ıkanlabilecek bir sonuç olarak karşımızda durmaktadır. Bir başka deyişle, devlet kamusal bir hak olan eğitimin sorumluluğunu ebeveynlere/bireylere ylemektedir. Bu anlayış ise meritokratik bireyciliğin bir diğer tasviri olarak ifade edilebilir -ve toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliğin olduğu gibi- toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin de "seçim" teması ile perdelenmesine katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

- Acar, F. ve Altunok, G. (2017). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Taleplerini Anlamak: Türkiye’de Kadın Hareketinin Temelleri ve Sınırları. S. Dedeoğlu ve A.Y. Elveren (Ed.), Türkiye’de Refah Devleti ve Kadın. İstanbul: İletişim .
- Akyol, T. (2012, 24 şubat). 4+4+4. <https://www.hurriyet.com.tr/4-4-4-19987654>
- Aratemur imen, C., ve Bayhan S. (2018). Değişen Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar, 36, s.72-102
- Ba, Gözde. (1997). A Study on Gender-bias in Teachers’ Behaviors, Attitudes, Perceptions, and Expectations Toward Their Students. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ball, S. J. (2003). The Risks of Social Reproduction: The Middle Class and Education Markets. London Review of Education, 1(3), s.163-175.
- BBC News (2019). Toplumsal cinsiyet eşitliği nedir, Türkiye’de neden tartışma yaratıyor?. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-49679143>
- Beck, U. (1992). Risk Society: Towards a New Modernity. London: Sage Publications.
- Bolat, . (2012, 9 Mart). 4+4+4 ve Anadilde Eğitim. <https://www.hurriyet.com.tr/4-4-4-ve-anadilde-egitim-20086741>
- Brown, P. (2013) ‘Education, Opportunity and the Prospects for Social Mobility’ in British Journal of Sociology of Education 34(5–6), s.678–700
- Buyruk, H. (2008). Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizliklere İlişkin Biyografik Bir Araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Duman, A. (2008). Education and Income Inequality in Turkey: Does Schooling Matter? *Financial Theory and Practice*, 32 (3), s.369-385
- Duman, A. (2010). Female Education Inequality in Turkey: Factors Affecting Girls' Schooling Decisions. *International Journal of Education Economics and Development*, 1(3), s. 243-258.
- Ereş, F. (2016). Educational Inequality in Turkey Girls Only. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(4), s.31-39
- ERG (2019). Eğitim Reformu Girişimi Eğitimin İçeriği Eğitim İzleme Raporu <https://www.egitimreformnugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2019-egitimin-icerigi/>
- Gök, F. ve İlgez, D. (2007). The Right to Education. *Kabasakal Araştırma*, Zehra F (Ed.). *Human Rights in Turkey*, 123-136.
- Gümüsoğlu, F.(2008).Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (4), s.39-50.
- Gümüş, S. ve Gümüş, E. (2013). Türkiye’de “Haydi Kızlar Okula” Kampanyası Yardımı ile İlköğretimde Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması. *Education*, 38 (167).
- Güngör, R. ve Prins, E. (2011). Reproducing Gender Inequality: A Critical Discourse Analysis of a Turkish Adult Literacy Textbook. *Research Brief# 7. Goodling Institute for Research in Family Literacy*.
- Hakan, A. (2012, 27 Mart). 4+4+4’ü din eğitimi açısından destekliyorum. <https://www.hurriyet.com.tr/4-4-4-u-din-egitimi-acisindan-destekliyorum-2012588>
- İnandı, Y. (2009). The Barriers to Career Advancement of Female Teachers in Turkey and Their Levels of Burnout. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(8), s.1143-1152.
- Kalay, A. (2012). Namus ve Toplumsal Cinsiyet. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), s.151-163.
- Kandiyoti, D. ve Emarat, Z. (2017). Education as Battleground: The Capture of Minds in Turkey. *Globalizations*, 14(6), s.869-876.
- Karapehlihan, F. (2019). Eğitim Yoluyla “Yeni Bir Türkiye” Yaratmak. *AKP Dönemi Eğitim Politikalarına Bir Bakış*. Heinrich Böll Stiftung Derneği Türkiye Temsilciliği <https://tr.boell.org/tr/2019/10/01/egitim-yoluyla-yeni-bir-turkiye-yaratmak>
- Kennedy, M. ve Power, M.J. (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.

- Lynch, K. ve Moran, M. (2006). Markets, Schools and the Convertibility of Economic Capital: the Complex Dynamics of Class Choice. *British Journal of Sociology of Education*, 27(02), s.221-235.
- Smits, J. ve Hoşgör, A. G. (2006). Effects of Family Background Characteristics on Educational Participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26(5), s. 545-560.
- Şahan, F. (2012, 6 Ocak). Eğitimde cesur adım 1+4+4+4. <https://www.yenisafak.com/gundem/egitimde-cesur-adim-1+4+4+4-360782>
- Tan, M., Ecevit, Y., ÜŞÜR, S. S., ve Acuner, S. (2008). Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri. Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset Raporunun Güncellemesi. Yayın No: TÜSİAD T/2008-07/468.
- Tan, M. (2018). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması. CEID Yayınları 3, Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık.
- Tansel, A. (2015). Intergenerational Education Mobility in Turkey. ERF Working Paper Series, 1528. http://eaf.ku.edu.tr/sites/eaf.ku.edu.tr/files/erf_wp_1528.pdf
- Torun, Y. (2002). Öğretmen Öğrenci Etkileşiminde Cinsel Kimlik Önyargıları ve Bunun Cinsiyet Rollerinin Sırufta Yeniden Üretilmesine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Tunçel, Ö. (2017). Akp Dönemi Eğitim Politikalarına İlişkin Bir Örnek: Değerler Eğitimi. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 33, s.3-26
- Ünal, I. (2003). İlköğretim Okullarında Demokratik Okul Ortamının Oluşturulmasına Kadın Yöneticilerin Katkısı, *Eğitim Bilim Toplum* Bahar-Yaz Sayısı.
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., Çankaya, D. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ünal, T.(2012, 24 Mart). 4+4+4 sistemi: Avantaj ve dezavantajları. <https://www.yenisafak.com/yerel/4+4+4-sistemi-avantaj-ve-dezavantajlari-374285>

TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN CİNSİYETİ VE MİLLİYETÇİLİK

Tuba Kancı

Örgün eğitim, tarihsel olarak, siyasi sosyalleşme, nüfusların disiplini, ulus oluşturma süreçleri ve cinsiyetlendirilmiş vatandaşların yaratılması için bir araç olarak kullanılmıştır (Arnot, 2009; Foucault, 1991; Gellner, 1983; Weber 1976). Eğitimin içeriğini belirleyen müfredatlar ve ders kitapları, ulus-devlet sisteminin sosyal ve politik söylemlerinin ana taşıyıcıları arasında yer almaktadır (Apple, 2004). Türkiye’de de örgün eğitim benzer işlevleri üstlenmiş; siyasi sosyalleşme, makbul vatandaşların kurgulanması ve yaratılması, ulusal kimliğin belirlenmesi, sınırların çizilmesi ve yeniden üretimi ile ulus-devletin inşası süreçlerinin temel unsurlarından biri olagelmıştır (Gök, 1999; Kaplan, 1999; Üstel, 2004; Keyman ve Kancı 2011). Ders kitapları ise bu sosyal ve siyasal söylemlerin taşıyıcısıdır; siyasi otorite tarafından detaylı bir şekilde belirlenen örgün eğitim müfredatlarına sıkı sıkıya bağlı bir şekilde yazılmakta ve kontrol edilmektedirler. Bu yazıda, örgün eğitimin bu temel materyallerine, ders kitaplarına odaklanılacak, Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak günümüze kadar kul-

lanılan ilköğretim ders kitaplarının söylemsel analizi yapılacak, değişiklikler ve süreklilikler ele alınacaktır.

Cumhuriyet dönemi boyunca kullanımında olan ilköğretim ders kitaplarına bakıldığında, söylemsel alt yapılarını, müfredat değişikliklerine rağmen, milliyetçilik ideolojisinin oluşturduğu görülür. Ders kitaplarında sunulan toplumsal cinsiyet rejimi ise bu milliyetçilik ideolojisinin içselleştirilmesi sürecinin en önemli unsurlarındandır; resmî ideolojinin uygun gördüğu milliyetçiliğin doğallaştırılmasına ve yeniden üretimine hizmet etmektedir. Milliyetçilik, ders kitaplarında etnik köken, düşman ve savunma söylemleriyle iç içe geçmiş bir vatan kavramı ile şekillenmekte, yine bu söylemler ekseninde betimlenen ideal erkek-ideal kadın kurguları üzerinde inşa edilmektedir.

1980'lerin sonlarından bu yana, feminist sosyal kuramcılar hem vatandaşlık hem de ulusal kimlik meseleleriyle ilgili devlet uygulamalarını incelemeye yönelmişlerdir (Arnot & Dillabough 1999). Yuval-Davis (1997), klasik çalışması olan *Cinsiyet ve Millet*'de cinsiyet kimliklerinin oluşturulmasında ulusal retorik ve sembolizmin rolü hakkında sorular ortaya atar. Sosyal bilimlerde, milliyetçiliğin teorik incelemesini yapan çalışmaların çoğunun, analizlerinin bir parçası olarak toplumsal cinsiyeti dikkate almadığının altını çizer. Millet kurgularının belirli kadınlık ve erkeklik kurgularını içerdiğini vurgular ve farklı milliyetçilik tipolojilerinin- kültür ve etnik köken temelli olanlar ile vatandaşlık temelli olanlar- toplumsal cinsiyet ilişkileri düzeyinde de farklılaştığına dikkat çeker (Yuval-Davis, 1997, s.21).

Buradan hareketle, ilerleyen sayfalarda, ilk olarak Türkiye'de 1920'lerin sonundan çok partili hayata geçişe kadar olan dönemde kullanılan ders kitapları, toplumsal cinsiyet rejimi ve milliyetçilik ideolojisi arasındaki ilişkilere odaklanılarak incelenecektir. Sonrasında ise, bu ilişkilerdeki değişimler ve sürekli-

likler dikkate alınarak, ders kitaplarının analizi günümüze kadar taşınacaktır. 1928-2012 yılları arasındaki veriler, bu yıllarda ilköğretimde kullanılan, Türkçe kitapları/okuma kitapları, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarının söylem analizine dayanmaktadır. Ayrıca araştırmacılarından biri olarak yer aldığım, ilköğretimin üst sınıflarında (6. ve 7. sınıflar) 2012 yılında kullanılan ders kitaplarını kapsayan *Future Citizens in Pedagogical Texts and Educational Policies* projesinin¹ bulgularından da yararlanılacaktır. Ders kitapları ile ilgili son gelişmelerin ve değişikliklerin değerlendirilmesi için ise 2014-2018 yılları arasında kullanımda olan ilköğretim Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler kitaplarının söylem analizinden ve bu yıllarda kullanılan kitapları inceleyen ikincil kaynaklardan faydalanılacaktır. Bu çalışmada, ders kitaplarının yanı sıra, 1920'lerin sonlarından günümüze kadar ulusal müfredat ve örgün eğitimle ilgili ulusal politika belgelerine de yer verilmiştir.

Ulus-Devletin Kuruluş Yıllarında İlköğretim Ders Kitapları

Milliyetçilik modern erkeklığe paralel olarak ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Mosse'un (1985) da belirttiği üzere Avrupa'da orta sınıf değerleri yeni ulus devletlerin önde gelen normlarını oluşturur. Mosse söz konusu çalışmasında, burjuva ailesi ve ahlâkının yükselişi ile milliyetçiliğin yükselişi arasındaki bağlantı ve paralelliklerin altını çizer. Cumhuriyetin ilk dönemlerindeki ders kitapları karşımıza benzer bir resim çıkar; orta sınıf değerleri 1920'lerden itibaren yeni ulus-devletin önde gelen norm-

¹ *Future Citizens in Pedagogical Texts and Educational Policies: Examples from Lebanon, Sweden and Turkey* projesi, 2011-2014 yılları arasında Swedish Research Council tarafından desteklenmiştir.

ları olarak sunulur. Mosse'un çalışması eğitimle ilgili olmasa da Bourdieu'nun eğitimle ilgili çalışmaları benzer bir noktaya işaret etmektedir. Bourdieu, orta sınıf kültürünün herkesin sahip olduğu veya sahip olması gereken kültür olduğu varsayımının eğitim süreçlerine hkim olduğunu belirtir (Bourdieu ve Passeron, 1990). Türkiye'de cumhuriyetin ilk dönemlerinde ilköğretimde kullanılan ders kitaplarında kültürel ideal olarak yapılandırılan "orta sınıf erkek"inin, yeni düzenin temelini olduğu grlmektedir. Bu hegemonik erkek bilge, eğitimi ve aydınlanmış bir insan olarak tasvir edilir. Orta sınıf erkeğinin temel özelliği aile babası olmasıdır. Mesleği olan, kamusal alanda bu meslek dolayısıyla gördüğümüz bir baba ve aile reisi rolünü üstlenir. Bu erkek aynı zamanda alışkan olmalı, işini iyi yapmalı ve ulus devlet için ekonomik bir fayda haline gelmelidir. Okuma kitaplarında "Anne ev işlerini bitirir, baba vazifesinden döner" gibi cümlelere rastlanır (Ertaylan, 1934-1935, s.25).² Orta sınıf erkeği aile içinde, bütünün rasyonel kısmını temsil etse de bu bütün ulus olduğunda, romantik ve askeri bir ruha sahip olarak görünmekte, erkeklik ise asker-savaşçı-koruyucu kavramları etrafında şekillenmektedir.

Enloe (2000), kadınların yaşamlarını militarize etme politikalarını tartışırken, kadınların -ve çocukların- korunmasına odaklanan erkeklik kurgularının eşitiz ve militarize edici bir toplumsal cinsiyet rejimi yaratmadaki önemini vurgular. Nitekim ders kitaplarında erkek, savaşçı-koruyucu ve eyleyen olarak sunulurken, kadın ve metaforlarla söylemsel düzeyde kadın olarak kurgulanan vatan bu koruma eyleminin nesneleri olarak sunulur. Erkek, askerlik hizmetiyle ulusun ve devletin maddi sürekliğini sağlayan öznedir. Askerlik hizmeti ve savaşçı-

² Ders kitaplarından başka örnekler için bkz. Kancı (2009b).

koruyucu nitelikler erkekliğin belirleyeni olarak 1920'lerden beri ders kitaplarında yer alsada 1930'lardan itibaren bu özellikler kültürel/etnik bir özellik olarak da sunulmaya başlar. Altınay (2004), Türk Tarih Tezi'nin benimsenmesiyle birlikte, 1930'lardan itibaren, askeri ruhun Türklüğün ulusal/kültürel bir özelliği haline geldiğini savunmaktadır. Türk Tarih Tezi, temelde, Türk milletinin ezelden beridir var olduğunu ve medeniyetin temelini oluşturan millet olduğunu iddia eder. 1930'ların ilköğretim ders kitaplarına bakıldığında da askeri ruhun ulusal tarihin ve kültürün temel parçası olarak sunulmaya başladığı görülebilir (örneğin, Çığraçan, 1934-1935b, ss.26-27). Askerliğin kültürel özele ilişkilendirilmesi, milletin eril olarak tahayyül edilmesi demektir; ders kitaplarının söylemlerinde "Türk", tanım itibarıyla "erkek"tir. Bu ilişkilendirme ordu-millet kavramsallaştırılması ile tamamlanır ve günümüze kadar ders kitaplarının değişmeyen söylemlerinden biri olarak gelir (Kancı ve Altınay, 2011; Keyman ve Kancı, 2011).

Milletin asıl üyesi olmaktan dışlanan, ancak bu asıl üyelerin koruma görevlerinin nesnesi olan kadın ise milletin biyolojik yeniden üretiminin temel unsurudur. Ancak kadının ailenin bir parçası olmak dışında varlığı söz konusu değildir. Yeni ideal kadın, orta-sınıf kadını, hegemonik cinsiyet olarak sunulan orta-sınıf erkeğine tâbi, onunla ortaklık içinde ve ancak aileyle ilişkilendirilerek tanımlanır. Kadınlık annelik ile eşleştirilir; annelik, doğadan hikayelerle, biyolojik ve fizyolojik bir doğal ve zorunlu durum olarak gösterilir (örneğin, Emre, 1929, ss.50-51; İçsel & İçsel, 1928, ss.75-76).

Yuval-Davis ve Anthias (1989) kadınların etnik toplulukların biyolojik üreticileri olmalarının yanı sıra, ulusal süreçlere katılmalarında, topluluğun ideolojik yeniden üretiminde merkezî bir rol alarak ve kültürün aktarıcısı olarak temel bir rol üstlen-

diklerini belirtir. Ayrıca, kadınlar etnik ve ulusal grupların sınırlarının yeniden üreticileri; etnik, ulusal farklılıkların sembolleri; ulusal, ekonomik, siyasal ve askerî mücadelelerin katılımcıları olarak da karşımıza çıkmaktadırlar (Yuval-Davis ve Anthias, 1989, ss.7-8). Türkiye’de örgün eğitimde, ilkokul düzeyinde kullanılan ders kitaplarının incelenmesi de karşımıza benzer bir tablo çıkarmaktadır. İdeal kadın olarak sunulan orta sınıf kadını, milletin biyolojik yeniden üretiminin ve etnik grubun sınırlarının yeniden üreticisi olmanın yanı sıra milletin kültürel yeniden üretiminin ve sosyalizasyonun temel unsuru olarak da karşımıza çıkar.

Cumhuriyetin ilk yıllarında kullarındaki ders kitaplarının kadınları, modaıya uygun ama mütevazı giyinmiş, eğitimli orta sınıf kadın-annelerdir. Ders kitaplarındaki orta sınıf anneler modernliği sembolize eder ve modernliğin sınırları onların üzerinden belirlenir; bu modernlik vurgusu daha sonraki yıllarda görölmez. İdealleştirilmiş orta sınıf kadını, 1920’lerden 1940’lara kadarki ders kitaplarında uygarlığın hem sembolü hem de misyoneridir. Ders kitaplarında çocuklarına bir şeyler öğretirken, evin özel alanında misafirleri ağırlarken, aile yürüyüşlerine ve ziyaretlerine giderken görölürler. Sosyal olarak kabul edilebilir davranış kuralları, görgü kuralları -sokakta nasıl yürüneceğinden, başkalarını nasıl selamlayacağına, misafirlere nasıl bir yemek masası hazırlayacağına kadar- ayrıntılı bir şekilde gösterilir. Ev işi yapmak da anneliğin ayrılmaz bir parçası olarak sunulur ve böylece doğallaştırılır (örneğin, Ertaylan, 1934-1935, ss.7-8; İçsel ve İçsel, 1929a, ss.78-79, ss.119-123). Kamusal alanda meslek sahibi olarak ise gösterilmezler. Orta sınıf annesinin sahip olması gereken ahlaki nitelikler de ders kitaplarında belirlenmektedir; çalışkan olmak, fedakâr olmak, herkesi ve kendisi dışındaki her şeyi öncelemek (örneğin, Çığraçan, 1934-1935a, ss.15-16).

Ders kitaplarına hâkim cinsiyetçi iş bölümü çerçevesinde resmedilen orta sınıf-anne-ev kadını, milliyetçiliğin öngördüğü erkekliğin oluşmasını ve yeniden üretimini sağlayandır. Kız çocuklarına aile ve sosyal yaşamda verilen eğitim, daha iyi nesiller yetiştirmelerini ve oğlan çocuklarını geleceğin askerleri olarak büyütmelemlerini hedeflemektedir. Örneğin, 1929 tarihli bir ders kitabında yer alan *Neslin Islahı* başlıklı okuma parçasında, bir anne kızına yazdığı mektupla kadınların bedensel eğitiminin gelecek nesillerin fiziksel dayanıklılığı için önemli olduğunu vurgular; bunun da dayanıklı askerler yetiştirilmesi için gerekli olduğunu belirtir (İçsel ve İçsel, 1929b, ss.44-48).

1945-2000 Yıllarında İlköğretim Ders Kitapları

1940'ların ikinci yarısından itibaren ilköğretimde kullanılan ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rejimi ve kadınlık-erkeklik kurguları önceki yıllarla süreklilik göstermektedir. Hegemonik erkeklik, asker-savaşçı-koruyucu eksenlerinde kurgulanmaya devam eder. Erkek, kamusal alanın meslek sahibi öznesi ve temel ekonomik aktör olarak sunulur. Millete ait temel bir kültürel nitelik olarak sunulan askerlik ile erkeklik arasında kurulan bağ devamlılığını korur. Örneğin 1950'ler ve 1960'larda ilköğretimde kullanılan tarih ders kitaplarında Türklerin "doğuştan" ve "her şeyden önce asker bir millet" olduğu vurgulanmaya devam eder (Akşit ve Eğilmez, 1954, s.60)³; bu ise milletin asıl üyelerinin erkekler olarak belirlenmesini destekler. Ders kitaplarında kadınlar anne ve ev kadınları olarak resmedilmeye devam edilir; öğretmenlik, hemşirelik ve terziilik dışındaki meslek dallarında temsil edildikleri görülmez. Örneğin, 1950'lerde kul-

³ Bu tarih kitabı 1960'larda da kullanımdadır.

lanulan hayat bilgisi kitabındaki bir okuma parçasında çocukların büyüyünce ne olacakları anlatılırken içlerindeki tek kız çocuğuna meslek olarak terziilik uygun görülmüştür (İrge, 1953, ss.10-11)⁴. 1970'lerden itibaren, nadir de olsa, kamusal alanda yer alan meslek sahibi kadınları görmek mümkündür; ancak, cinsiyetçi iş bölümünde herhangi bir değişiklik olmaz. Ders kitaplarındaki temel değişiklik ise, orta sınıf erkek ve kadınların dışındaki aktörlerin ders kitaplarında daha görünür hale gelmesidir.

İlköğretim ders kitaplarında görülen bir diğerk değişiklik ise Türk Tarih Tezi'nin kitapların belirleyici söylemi olmaktan çıkmasıdır. 1950'lerde ve sonraki on yıllarda Türk Tarih Tezi'nin geçerliliğini yitirmesiyle kitaplarda etnik kökene yapılan vurguların azaldığı söylenebilir; ancak tez hala bir alt dil olarak ders kitaplarının söyleminde yerini korumaktadır. Etnik köken; akıncı atalar, akıncı ruhu ve askerliğe yapılan vurgularda ortaya çıkar; milletin kültürel özünün bu şekilde belirlenmeye devam etmesi, erkeklik ve millet arasında kurulan ilişkinin de aynı şekilde devam etmesini sağlar. 1940'ların ikinci yarısında ve sonraki yıllarda kullanılan ders kitaplarında gördüğümüz bir diğerk önemli nokta ise ders kitaplarında önceki yıllarda sıklıkla görülen savunma vurgusuna güvenlik söyleminin de eklenmesidir (Unat ve Su, 1947, s. 211; Unat ve Su, 1954, s.121). Ülkenin jeopolitik önemine yapılan vurgu ve millî güvenlik söylemi bu yıllardan itibaren ders kitaplarındaki hâkim söylemlerden biri haline gelir.

1980'lerde, Türk Tarih Tezi'nin hâlâ bir alt söylem olarak ders kitaplarında yerini koruduğu, savunma ve güvenlik söy-

⁴ Terziiliğin kadınlar için meslek olarak gösterildiği benzer bir örneğe 1930'lu yıllarda da rastlamak mümkündür (Çığraçarı, 1934-1935a, s.44).

lemelerinin ders kitaplarındaki vurgusunun arttığı görülmektedir (Kancı, 2009a; Keyman ve Kancı, 2011). Ancak bu ve bundan sonraki yılların ders kitapları öncekilerden yeni bir söylem ve köken tezi ile farklılaşmaktadır. Bu söylem, Türk-İslam Sentezi, eski Türklerin pagan dinleri ile İslam arasında ve ayrıca eski Türk kültürü ile İslam medeniyeti arasında benzerlikler icat eder; burada amaç İslam'ı Türk kimliğinin temel bileşeni, Türk-lüğün ayrılmaz bir parçası olarak sunmaktır (Copeaux, 1998). Özellikle sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk-İslam beyliklerinin ve devletlerinin akınları ve Anadolu'yu "Türkleştirmele-ri"nden bahsedilir.

1980'ler ve sonraki yılların ders kitaplarında görülebilecek değişikliklerden biri de ideal kadının artık orta sınıf kadını olarak gösterilmemesidir; ancak bu farklılık ideal kadın kurgusunda temel bir değişikliğe yol açmaz. İdeal kadın 1990'larda kullanılan üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında şöyle tarif edilir:

Kadın ailenin temelidir. Anneler, çocukların beslenmesi, eğitimi, sağlığı gibi hususlarla yakından ilgilenirler. Evin temizliği, yemeğin pişirilmesi, çamaşırların yıkanması gibi işler de anne tarafından yapılır.

Kadın, aile hayatını düzenler. Kadın ailenin mutluluğunda önemli görevler üstlenmiştir. ...

Türklerde aile kutsaldır ve toplumun temelidir. Aile bireylerini birbirlerine sevgi ve saygı ile bağlayan kadındır. Çünkü, Türk kadını fedakardır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 1991, s.186).

Bu alımtıda da görüldüğü üzere, kadın birey ve özne olarak değil aileyle ilişkilendirilerek tanımlanmakta, aile ise milletin temel kültürel özelliklerinden biri olarak sunulmaktadır. Milleti bir aileye benzetme eğilimi ve bunun kadınlar için getirdiği yükümlülükler ve kısıtlamalar çeşitli feminist araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (örneğin, McClintock, 1991). Türkiye örneğinde ise, ilkökul ders kitaplarının analizinin gösterdiği üze-

re, millet, çekirdek aile ve millet arasında bir benzetme yapılarak hayal edilmiştir. Çekirdek aile (ki bu Cumhuriyet'in ilk yıllarında orta sınıf ailesidir) toplumun en önemli unsuru olarak sunulmuş ve ders kitaplarında tarihsel olarak Türk kültürünün ve değerlerinin korunmasına yardımcı olduğu öne sürülmüştür.

Artık kadını kamusal alanda meslek sahibi olarak görmek mümkündür; ancak çalışmaları aileye “destek” olarak sunulur ve birincil görevlerinin çocuk yetiştirme ile ev işi yapmak olduğu vurgulanır. Örneğin, 1995 yılına ait dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında *Aile Hayatı* başlıklı okuma metninde şöyle denmektedir:

Babanın temel görevi ailesini bir arada tutmak onlara barınacak bir yuva bulmaktır. Ailesinin giyim, beslenme, konut ve diğer sorunlarını çözmektir. Bütün bunları karşılamak için para kazanmak dolayısıyla çalışmak zorundadır. Baba ailesini her türlü kötülüklerden de korumalıdır. Bu bakımdan babanın görev ve sorumlulukları çok ağırdır. ...

Anne babanın yardımcısı ve can yoldaşdır. Çocukların yetişmesinde en fazla fedakârlık gösteren odur. ... Yemek, bulaşık, temizlik, kısıcası bütün ev işleri annenin omuzlarındadır. Annemiz ev bütçesine katkıda bulunmak için iş hayatına da atılmıştır (Şahin ve Şahin, 1995, s.5).

Kitabın ilerleyen sayfalarında benzer argümanları içeren başka metinlere de rastlamak mümkündür.⁵

2000'li Yıllarda İlköğretim Ders Kitapları

2000'lerin başlarında ders kitapları geçen on yılın sonunda kullananlarla aynı çizgileri izlemeye devam eder. Savunma ve

⁵ Benzer argümanları içeren diğer metinler için bkz. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı (1991, s.188, s.28).

güvenlik söylemleri hâlâ milliyetçilik söyleminin belirleyenleridir; etnik ve kültürcü vurgularda da bir değişiklik gözlenmez. Ancak ders kitapları, yine bu yılların başlarında (2003-2007 yılları arası) gerçekleştirilen örgün eğitimdeki müfredat değişiklikleri ile Avrupa Birliği normlarını eğitime yansıtma temelinde ve dünyada yaşanan gelişmeler ekserinde yeniden tasarlanırlar (Carlson ve Kancı, 2016, ss.5-6).

Yeni müfredata göre hazırlanan ders kitaplarına bakıldığında ilk göze çarpan, önceki yılların ders kitaplarından farklı bir tarzda yazılmış olduklarıdır. Çocuklar kitaplardaki anlatıların ve faaliyetlerin temel aktörleri olarak sunulmaktadırlar. Kimlik ve farklılıklar, demokrasi, çevre gibi konular kitapların yenilikleri arasındadır. Aile ve önemi sıklıkla vurgulansa da kadın sadece aileyle ilişkilendirilerek tanımlanmamaktadır; sosyal, ekonomik ve siyasal hayattaki varlığının altı çizilmektedir (örneğin, Komisyon, 2011, ss.168-169). Kitaplardaki rol modelleri arasında kadın ve erkek bilim insanları, filozoflar, sanatçılar, sporcular, politikacılar gösterilmektedir. Kadınların kamusal alanda farklı mesleklerde (örneğin, akademisyen, arkeolog, bakan, doktor, girişimci, kaymakam, makinist, milletvekili, mühendis, savcı, sanatçı, sporcu, yargıç, yönetici) gösterildiği bu yeni ders kitaplarında, ev işi yapan erkeklere rastlayabileceğimiz resim ve metinler de bulunmaktadır (örneğin, Karagöz vd., 2005, s.15).

Öte yandan, bu yeni ders kitaplarının eski müfredatın ve kitapların tortularını barındırdığı da görülmektedir. Söylemleri çok katmanlı ve hatta bazı noktalarda tutarsızdır. Ailede iş bölümüyle ilgili eşitlikçi olmayan ve cinsiyetçi resim ve anlatılara, hatta bazı kitaplarda erkeğin ailenin reisi olarak tanımlandığı metinlere rastlamak mümkündür (örneğin, Kolukısa vd., 2006, ss.147, 27). Etnik kökenli lineer tarih anlayışından ve İslam vurgusundan tamamen vazgeçildiği söylenemez. Türk Tarih Te-

zi'nin tortulan ve Türk İslam Sentezi özellikle sosyal bilgiler kitaplarının tarih konularıyla ilgili bölümlerinde belirgindir. Örneğin, 4. sınıf sosyal bilgiler kitabında yer alan *Geçmişimi Öğreniyorum* başlıklı ünite (Koyuncu Kaya vd., 2011, ss.32-57), 6. sınıf sosyal bilgiler kitabında yer alan *İpek Yolunda Türkler* ünitesi (Komisyon, 2011, ss.60-99), 7. sınıf sosyal bilgiler kitabında yer alan *Türk Tarihinde Yolculuk* başlıklı ünite (Polat vd., 2011, ss.50-93). Yeni ders kitaplarında savaşçı atalara dayanan etnik köken ve Türklük anlatısına yapılan vurgu, askerliğin milletin kültürel bir özelliği olarak değerlendirilmeye devam etmesi ve metaforlarla söylemsel düzeyde vatanın kadın olarak kurgulanması⁶, erkekliğin savaşçı-koruyucu imajı etrafında şekillenen toplumsal cinsiyet rejimini yeniden üretir. Kadınları ordu-milletin bir parçası, ya da ulusal mücadelelerin katılımcıları olarak görmek de mümkündür; ancak buralardaki konumları fedakâr “yardımcılar” olarak tanımlanır (örneğin, Kolukısa vd., 2006, s.59).

Yakın zamanda, 2017-2018 yıllarında, gerçekleşen müfredat değişiklikleri ise “değerler ve değer eğitimi” ile güvenlik konularına odaklanır (Çimen ve Bayhan, 2018, s.8). Yenilenen müfredata göre yazılan ders kitaplarında her iki köken tezini de Türk Tarih Tezi ve Türk İslam Sentezi- özellikle “milli kültür” ve “geçmişimiz” temalı bölüm ve anlatılarda, önceki yıllara ait kitaplardan daha belirgin bir şekilde görmek mümkündür. Değerler vurgusu ise özellikle Türk-İslam Sentezini öne çıkarmakta ve muhafazakâr değerlerin altını çizmektedir.⁷ Ders kitapla-

⁶ Örneğin, 7. sınıf sosyal bilgiler kitabında yer alan *Ülkeler Arası Köprüler* başlıklı üniteye Çanakkale Savaşıyla ilgili bölümlerde görülebilir (Polat vd., 2011).

⁷ Örneğin, 2018 tarihli 6. sınıf sosyal bilgiler kitabının *Kültür ve Miras* başlıklı ünitesinde Anadolu'nun “Türkleştirilmesinden” bahsedilir ve şöyle denir: “Türk beylikleri fetihler yaparak Anadolu'nun Türklere yurt olmasına katkıda bulunmuşlardır. Haçlılarla, Ermenilerle ve Gürcülerle mücadele ederek Anadolu'yu

rına 15 Temmuz 2016'daki başarısız darbe girişimi ile ilgili eklenen kısımlar ise 1980 ve 1990'ların ders kitaplarındakine benzer bir güvenlik vurgusunu geri getirir.

Yenilenen ders kitaplarında, önceki yılların kitaplarında kadın hakları, kadınların ekonomik ve politik alanlara katılımı, aile içindeki iş bölümü açısından gözlemlenen olumlu gelişmeler görülmez. Kadınlar kitaplarda öncelikle anne olarak sunulur. Kadının varlığının aileye bağlı olduğu ve ailenin bir parçası olmadan saygı göremeyeceği vurgulanır. Kadınlar ve erkekler arasındaki eşitlik ifadeleri ve kadın hakları üzerindeki vurgular ders kitaplarından çıkarılmıştır. Yeni ders kitaplarında kadın hakları ve cinsiyet eşitliği açısından geriye dönüş olduğu söylenebilir. Örneğin, 2016 yılında kullanılan beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında -aile merkezi bir konumda olmasına rağmen- toplumsal cinsiyet eşitliğinden bahsetmek mümkündür (Özensoy ve Aynacı, 2016, s.20); ancak 2017 yılının beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili bir argümana rastlanmaz. Kitabın meslekleri tanıtan bölümünde de herhangi bir meslek icra eden kadın imgesi bulunmamaktadır (Özkan, Öztürk, Özduval, 2017).

koruma görevini de üstlenmişlerdir" (Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar ve Evin, 2018, s.74). Aynı ders kitabının ilerleyen sayfalarında "yeni yurt Anadolu"daki sosyal hayat ve kültürle ilgili ise şunlar belirtilmektedir: "Anadolu'ya yerleşen Türkler kendilerine özgü bir şehir yapısı meydana getirdiler. Fethedilen şehirlerde öncelikle camiler yapıldı, şehre ilk gelenler bu cami etrafına yerleşerek yeni mahalleler oluşturdular. Birer Cuma camisi niteliğinde olan bu camiler, zamanla şehirlerin sembolü haline geldi. Şehrin büyümesiyle yeni mahalleler de aynı şekilde cami etraflarında yeni merkezler oldular. Camilerin ve zamanla oluşturulan diğer sosyal yapıların giderleri vakıflar tarafından karşılandı. Vakıflar, şehirlerin gelişmesinde ve Anadolu'nun bayındır hale gelmesinde önemli katkılar sağladı. Anadolu'nun Türkleşmesiyle vakıf ve vakıf eserlerinin sayısı zamanla arttı" (Yılmaz vd., 2018, s.81).

Sonuç

Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar kullanımında olan ilköğretim ders kitaplarının analizi, müfredat değişikliklerine rağmen, örgün eğitimin söylemsel alt yapısını milliyetçilik ideolojisinin oluşturduğunu göstermektedir. Ders kitaplarında sunulan toplumsal cinsiyet rejimi ise resmî ideolojinin uygun görüldüğü milliyetçiliğin doğallaştırılmasına ve yeniden üretimine hizmet eder. Etnik köken, düşman ve savunma söylemleriyle iç içe geçmiş ideal kadın-ideal erkek kurgularında, erkek, savaşçı-koruyucu kültürel öze sahip ve milletin asıl üyesi olarak sunulurken, kadın ancak aile ile ilişkilendirilerek tanımlanır. Yirmi birinci yüzyılın ilk on yılında, ders kitaplarında cinsiyet ayrımcı ifadelerin azalması/kaldırılması ve eşitlikçi iş bölümü sunulması yönünde bazı olumlu değişiklikler olmasına rağmen, kitapların söylemsel alt yapısı değişmez. Hatta son yıllarda bu sınırlı gelişmeleri tersine çeviren değişiklikler de görülmektedir. Bu değişiklikler, kadın haklarına ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin yaygınlaştırılmasına karşı dünya çapında gelişmekte olan muhafazakâr tepkiyle benzerlikler gösterir (Kandiyoti, 2019).

Burada da görüldüğü üzere, ders kitaplarının söylemsel alt yapısını oluşturan hâkim milliyetçi ideoloji ve öngördüğü toplumsal cinsiyet rejimi değişmediği sürece, kadınların sosyal, ekonomik ve siyasal hayattaki varlıklarının vurgulanması, ev içinde eşitlikçi bir iş bölümünün sunulması en fazla kozmetik değişiklikler olarak kitaplarda yerlerini almaktadır. Eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet rejimi ve bunun üzerine inşa edilecek bir örgün eğitim ise ancak milliyetçi ideolojinin bakış açısına, tartışılmaz ve doğal kabul ettiği iddialarına, mitlerine, ideal kadınlık ve erkeklik kurgularına eleştirel olarak yaklaşılır, tüm bunlar yeniden gözden geçirilip sorgulanır ve yeniden kurgulanırsa mümkün olabilir.

Kaynakça

- Akşit, N. ve Eğilmez, O. (1954). *Tarih, Sınıf 4*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Altnay, A. G. (2004). *The Myth of the Military-nation: Militarism, Gender, and Education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3. baskı). New York, London: Routledge Falmer.
- Arnot, M. (2009). *Educating the Gendered Citizen: Sociological Engagements with National and Global Agendas*. London: Routledge.
- Arnot, M. ve Dillabough, J. A. (1999). Feminist Politics and Democratic Values in Education. *Curriculum Inquiry*, 29 (2), 159-189.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londra: Sage Publications.
- Carlson, M. ve Kancı, T. (2016). Nationalized and gendered citizen in a global world: Examples from textbooks, policy and steering documents in Turkey and Sweden. *Gender and Education*, 29(3), 313-331.
- Çimen, C. A. ve Bayhan, S. (2018). *Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması Sonuç Raporu*. Karşılaştırmalı Eğitim Derneği.
- Çığraçan, İ. H. (1934-1935a). *Hayat Bilgisine Göre Resimli İlk Kıraat, Sınıf 2*. İstanbul: Resimli Ay Matbaası.
- Çığraçan, İ. H. (1934-1935b). *Hayat Bilgisine Göre Resimli İlk Kıraat, Sınıf 5*. İstanbul: Resimli Ay Matbaası.
- Copeaux, E. (1998). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk -İslam Sentezine*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Emre, A. C. (1929). *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat, Sınıf 1*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi.
- Enloe, C. (2000). *Manoeuvres: The International Politics of Militarizing Women's Lives*. Berkeley: University of California Press.
- Ertaylan, İ. H. (1934-1935). *Kıraat Dersleri, Sınıf 1*. İstanbul: Resimli Ay Matbaası.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of Prison* (A. Sheridan, Çev.). London: Penguin.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gök, F. (Ed.). (1999). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- İçsel, P. ve İçsel, N. (1928). *Kız ve Erkek Çocuklara Kıraat Kitabı, İlk Mektep, Sınıf 2*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi.
- İçsel, P. ve İçsel, N. (1929a). *Kız ve Erkek Çocuklara Kıraat Kitabı, İlk Mektep, Sınıf 3*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi.

- İçsel, P. ve İçsel, N. (1929b). *Kız ve Erkek Çocuklara Kıraat Kitabı, İlk Mektep, Sınıf 5*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi.
- İrge, Ş. (1953). *Hayat Bilgisi Okuma Parçaları, Sınıf 3*. Ankara: Güney Matbaacılık.
- Kancı, T. (2009a). The Reconfigurations in the Discourse of Nationalism and National Identity: Turkey at the turn of the twenty-first century. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 9(3), 359-375.
- Kancı, T. (2009b). Erken Cumhuriyet Dönemi (1928-1945) Ders Kitaplarında Kadınlık ve Erkeklik Kurguları. G. Pultar (Ed.), *Kimlikler Lütfen: Türkiye Cumhuriyeti'nde Kültürel Kimlik Arayışı ve Temsili* (ss. 105-120). Ankara: ODTÜ.
- Kancı, T. ve Altınay, A. G. (2011). Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek: Ders Kitaplarında Askerileştirilmiş ve Cinsiyetlendirilmiş Vatandaşlık. M. Carlson, A. Rabo, F. Gök (Ed.), *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç Deneyimleri* (ss. 47-72). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Kandiyoti, D. (2019, 25 Eylül). Prof. Dr. Deniz Kandiyoti: Toplumsal cinsiyet eşitliği krizi tüm dünyada var. E. Kepenek, *Bianet*. Erişim tarihi: 25 Eylül 2019. <http://bianet.org/bianet/toplumsal-cinsiyet/213510-prof-dr-deniz-kandiyoti-toplumsal-cinsiyet-esitligi-krizi-tum-dunyada-var>.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*. İstanbul: İletişim.
- Karagöz, D., vd., (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Keyman, E. F. ve Kancı, T. (2011). A Tale of Ambiguity: Citizenship, Nationalism and Democracy in Turkey. *Nations and Nationalism*, 17(2), 318-336.
- Kolukısa, E. A., vd. (2006). *Sosyal Bilgiler 4, Ders Kitabı*. Ankara: A Yayınları.
- Komisyon. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6, Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Koyuncu Kaya, M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T., Ünal, M. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4, Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- McClintock, A. (1991). No Longer in a Future Heaven: Woman and Nationalism in South Africa. *Transition*, 51, 104-23.
- Mosse, G. (1985). *Nationalism and Sexuality: Respectability and Abnormal Sexuality in Modern Europe*. New York: Howard Fertig, Inc.
- Özensoy, A. U. ve Aynacı, C. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler, 5.Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Berkay Yayıncılık.

- Özkan, J., Öztürk, S. ve Özduval, Z. (2017). *İlköğretim Sosyal Bilgiler, 5.Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Polat, M. M., vd. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler, 7. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Şahin, N. ve Şahin, A. (1995). *İlköğretim Sosyal Bilgiler, 4. Sınıf Ders Kitabı*. İstanbul: Salan Yayınları.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. (1991). *Hayat Bilgisi İlkokul 3*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Unat, F. R. ve Su, K. (1947). *Tarih, 5. Sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Unat, F. R. ve Su, K. (1954). *Tarih Dersleri, V. sınıf*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- Üstel, F. (2004). *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Yılmaz, F. G., Bayraktar, H., Özden, M. K., Akpınar, M., Evin, Ö. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 6*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yuval-Davis, N. (1997). *Gender and Nation*. Basingstoke: Macmillan.
- Yuval-Davis, N. ve Anthias, F. (Ed.). (1989). *Woman-Nation-State*. London: Macmillan.

DEĞİŞEN İLKÖĞRETİM DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET: KADINLIK VE ERKEKLİK KURGULARI¹

*Canan Aratemur Çimen
Sezen Bayhan*

Türkiye’de eğitim sisteminde son dönemde yapılan en kapsamlı değişikliklerden biri, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 1., 5. ve 9. sınıflarda, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ise tüm kademelerde “değerler ve değer eğitimi” odaklı olduğu ileri sürülen müfredatın uygulanması ve buna göre ders kitaplarının da yenilenmesi oldu. Bu çalışma, değişiklik sonrası ilköğretim düzeyindeki ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve ilgili kavramların ele alınışında herhangi bir değişim olup olmadığını ve varsa ne tür

¹ Bu yazının “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarına Genel Bakış” bölümü, “Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar” dergisinin Ekim 2018 tarihli 36. sayısında yer alan “Değişen Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet” adlı makalede yayınlanmıştır. Diğer bölümlerdeki analizler ise 2018 ve 2019 yıllarında hazırlanan “Değişen Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması I ve II” raporlarındaki verilerden derlenmiştir.

farklılıklar olduğunu tartışmayı amaçlıyor. Yazının ilk bölümünde Türkiye’de ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konusunu karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar özetlenirken, ikinci bölümde müfredat değişikliği öncesi ve sonrası ilköğretim düzeyinde basılan toplam 28 kitabın karşılaştırmalı analizi sonucu elde edilen bulgulara yer veriliyor. Araştırma kapsamında incelenen kitaplar şu şekildedir: 1-8. Sınıf Türkçe, 1-3. Sınıf Hayat Bilgisi, 4. Sınıf, 5. Sınıf ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler².

Ders Kitaplarında Karşılaştırmalı Toplumsal Cinsiyet alışmalarına Genel Bakış

Devlet tarafından merkezi olarak hazırlanan ders kitapları, milli bir kimlik ve vatandaşlık inşa etme sürecinde toplumsal cinsiyette dair kurguların aktarıldığı en önemli araçlardan biridir (Gümüşoğlu, 2008; Helvacıoğlu-Gümüşoğlu, 1994, Kancı, 2007; Kancı ve Altınay, 2011). Müfredat değişikliklerine bağlı olarak yeniden yazılan ders kitapları, ilgili dönemin ekonomik, politik, sosyal ve kültürel özelliklerine bağlı olarak açık veya örtük söylemler aracılığıyla ideal kadınlık ve ideal erkeklik kurguları temelinde toplumsal cinsiyet normlarını yaratmaya ve yeniden üretmeye de katkıda bulunurlar. Buna karşılık, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar olan dönemi kapsayarak ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konusunu analiz eden çalışma sayısının oldukça az olduğu ve bu çalışmaların çoğunlukla ilköğretim ders kitaplarına odaklandığı görülür. 1928-1994 yılları arasındaki ilkokul ve ortaokul ders kitaplarını inceleyen Helvacıoğlu-Gümüşoğlu (1994), 1928-2000 yıllarındaki ilköğretim

² 6. Sınıf Sosyal Bilgiler kitabı, 2018-2019 eğitim ğretim yılında yenilenmediği için araştırma kapsamına alınmamıştır.

ders kitaplarını inceleyen Kancı (2007) ve 1928-1994 arasındaki çalışmasını 2008 yılına kadar genişleterek ilköğretim ders kitaplarını inceleyen Gümüšoğlu (2008) tarafından yürütülen araştırmalar konuyla ilgili en kapsamlı çalışmalardır. Uzun dönemli çalışmaların yanı sıra, Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesi kapsamında konuyu belirli yıllara ve kitaplara odaklanarak inceleyen birbirinin devamı niteliğindeki araştırmalar da mevcuttur (Çayır, 2014; Güvenli ve Tannöver 2009; Tannöver, 2003). Bu araştırmalara göre, ders kitaplarının içeriklerinde yıllar boyunca hem süreklilik gösteren hem de değişen toplumsal cinsiyet kurgularının bulunduğu, ideal kadınlık ve ideal erkeklik ile ilgili benzer bazı içerikler olmakla birlikte kimi noktalarda da farklılıklar olduğu sonucu ortaya çıkar.

Cumhuriyet döneminden itibaren özellikle 1950'li yıllara kadar kadınlar modernleşen Türkiye'nin simgesi olarak görülürler. Kancı'ya (2007) göre bu dönemde, Batılılaşma çabaları ile birlikte ders kitaplarında ideal kadın ve ideal erkek kurgusu orta sınıf normları ile ilişkilendirilirken kadınlar daha çok anne ve onun doğal bir unsuru olarak da ev kadını olarak tanımlanırlar. Helvacıoğlu-Gümüšoğlu (1994) ise, Cumhuriyetin ilk yıllarından 1945 yılına kadar ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin çok daha eşitlikçi bir tablo olduğunu öne sürer, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki ders kitaplarında kadınların büyük çoğunluğunun kısa zamanda meslek sahibi olamayacağı ve kamusal alanda çalışamayacağı fikriyle genel olarak ev kadını olarak temsil edildiklerini ifade eder. Bu dönem ders kitaplarındaki kadınlar çoğunlukla modern giyimli, şık, bakımlı ve eğitimlidir (Helvacıoğlu-Gümüšoğlu, 1994; Kancı, 2007). Kancı'nun öne sürdüğü gibi, modaya uygun kıyafeti, uzun topuklu ayakkabıları ve makyajı ile görselleştirilen kadın, modernliğin simgesidir. Bu bağlamda Cumhuriyetin ideal kadınları hem görün-

tüleriyle medeniliğin simgesidir hem de medenileştirme misyonunu yüklenmiş olmaları nedeniyle bilimsel yöntemlerle çocuk yetiştirmek ve çocuklarına ahlaki eğitim vermekle görevlendirilmişlerdir (Kancı, 2007). Diğer yandan, meslekler ve iş hayatı daha çok erkeklerle ilişkilendirilirken, kadınlar modernleşme misyonuna paralel olarak genellikle öğretmenlik mesleğinde temsil edilirler. Kancı'ya göre bu dönemde erkeklik, eğitimli ve profesyonel meslek sahibi bir aile babası olarak tanımlanan hegemonik orta sınıf erkeklik vurgusu ile ön plana çıkar. Ayrıca, sadece kadınların değil, erkeklerin dış görünüşü de ideal erkeklik tanımına uyan Batılı ve medeni bir imaj yaratabilmek için son derece önemli olduğundan, erkekler de çoğunlukla takım elbise, kravat ve şapka gibi kıyafetler ile ön plana çıkarılırlar.

Cumhuriyetin ilk yıllarında modern Türkiye'nin yaratılmasında önemli misyonlar yüklenen kadınlık ve erkeklik kurgularının 1940'lı yılların ortalarından itibaren değişmeye başladığı ifade edilir. Helvacıoğlu-Gümüsoğlu (1994), 1945-1950 yılları arasındaki ders kitaplarında cinsiyetçi işbölümü örneklerinin bir önceki döneme göre arttığını öne sürer; bu dönemden sonra ailenin akşam saatlerinde bir araya gelerek kadınların mutfakta, erkeklerin ise gazete okurken görselleştirildiği örneklerin ders kitapları için vazgeçilmez hale geldiğini vurgular. 1945'e kadar ders kitaplarında kadınlara, çocuklarına ve yeni kuşağa uygarlığı öğretme görevi yüklenirken, kadınların bu dönemden sonra ailenin hizmetçisi olarak gösterildiği dile getirilir. Helvacıoğlu-Gümüsoğlu, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde toplumda ve aile içinde dayanışma vurgusunun ön plana çıkarıldığını, kadın ve erkeğin birbiriyle dayanışma ve yardımlaşma içinde olduklarını ve bu dayanışmanın niteliğinin 1945 yılından sonra değişmeye başladığını, aile içi işbölümünde kadın işi ve erkek işi ayrımının

çok daha fazla vurgulandığını ifade eder. Kancı (2007) ise bu dönemle ilgili olarak önemli bir farklılığın altını çizer; Cumhuriyetin ilk döneminde yeni ideal kadının yeni ideal erkekle ortaklık içinde ancak ona tabi olarak kurgulandığını, ev kadınlığının doğallaştırılması sonucunda cinsiyetçi toplumsal işbölümüne hizmet eden bir tablo oluştuğunu ve bu şekilde erkek egemenliğinin de sorunsuzlaştırıldığını öne sürer. Bu çalışmaya göre, 1948-1968 yılları arasında kullanılan ders kitaplarında da bir önceki döneme göre kadınlık ve erkeklik kurgularında çok önemli değişimler yoktur. Kadın ve erkeğin dış görünüşleri, görevleri ve aile içi rolleri orta sınıf değerlerine uygun olarak resmedilmeye devam eder. Çalışan kadınlar daha çok eşleri olmayan ve maddi ihtiyaçları nedeniyle çalışmak zorunda kalmış şekilde gösterilirler.

Kancı (2007) tarafından dile getirildiği üzere, 1970'li yıllarda ders kitaplarında norm olmamakla birlikte kadınlar öğretmenlik dışında doktorluk, hemşirelik ve hosteslik gibi mesleklerde de gösterilmeye başlarken, kadının temel görevleri olan annelik ve ev kadınlığı rolleri ile orta sınıf değerleriyle örtüşen eğitimli ve aydın erkeklik kurgusunda yine büyük bir değişiklik olmaz. 1981-2000 dönemine gelindiğinde ise, ders kitaplarında artık ideal aydın orta sınıf bir erkeklik kurgusunun olmadığı görülür; köylü/çiftçi, işçi, memur, tüccar gibi mesleklerin ön plana çıkar (Kancı, 2007). Buna göre, erkeğin aile reisi olarak babalık rolüne yapılan vurgu ve kadınların öncelikle anne ve ev kadını olmasına ilişkin bir değişim ise söz konusu değildir. Ancak ailede artık başörtüsü takan büyükanneler ve büyükbabalar da yer alırken, erkeklerde modern bir görünümün simgesi olan takım elbise, kravat ve şapka gibi kıyafetlerden, kadınlarda da şık ve modern giyimden vazgeçilmeye ve kadınlarda başörtüsü artmaya başlar. Kadınlar öğretmen, doktor, hemşire, polis, hâkim

ve memur gibi mesleklerde gösterilirken kadının ev dışında çalışır olması yine de "destek" olarak ifade edilir. Gümüsoğlu (2008) da son dönem ders kitaplarında kadınların daha çok kendilerine uygun görülen mesleklerde gösterilmeleri nedeniyle mesleklerden dışlandıkları sonucuna varır.

1990-2006 yılları arasında Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde okutulan 70'e yakın ders kitabını incelediği araştırmasında Güneş (2008), 1998 yılı ve sonrasında basılan kitaplarda kadının kamusal alanda daha fazla temsil edilmeye başladığını, ev işinin sadece kadınların görevi olmaktan çıkarıldığını ve bu durumun iktidar değişikliğinin gerçekleştiği 2002 yılından sonra basılan kitaplarda da devam ettiğini belirtir.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi kapsamında, ilköğretim ve lise ders kitaplarındaki cinsiyet ayrımcılığı konusunu inceleyen çalışmasında Tannöver (2003), açık ve örtük söyleme göre cinsiyet ayrımcılığının en fazla yoğunlaştığı alanların "aile içi işbölümü" ve "meslek/etkinlik ayrımı" olduğunu gösterir. Projenin devamı niteliğinde olan İnsan Hakları Projesi II çalışmasında, ilköğretimde en fazla görülen ayrımcılığın "eşitsiz, cinsiyetçi bir rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi", "cinsiyetçi dil kullanımı" ve "ataerkil aile kavrayışı, erkek ege men aile tasvirinin" olduğu; ortaöğretimde ise "dildeki cinsiyetçilik" alanının ön plana çıktığı belirlenir (Güvenli ve Tannöver, 2009). Karşılaştırmalı olarak varılan en önemli sonuç ise 2002-2004 yılları arasında gerçekleştirilen ilk projede incelenen kitaplarla, 2004 yılı müfredat reformu sonrası incelenen kitaplar arasında toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda çok büyük bir farkın olmadığıdır. Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi III kapsamında, 2012-2013 eğitim öğretim yılında kullanılan ders kitapları incelenirken, toplumsal cinsiyet rollerine dair farklı görsellere ve toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulayan ifadelere

çok daha fazla yer verildiği ortaya konulur (Çayır, 2014). Ayrıca, meslek temsilleri açısından kadınların doktor, mühendis, polis, okul müdürü gibi farklı mesleklerde resmedildiği pek çok örneğin olduğu dile getirilir. Diğer yandan, çalışmada ifade edildiği gibi, iyi örneklerin daha fazla olmasıyla birlikte eşitsiz rol dağılımı temsiline ve cinsiyetçi mesajların tamamen ortadan kalktığını söylemek mümkün değildir.

Yapılan bu karşılaştırmalı çalışmalar, Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar geçen sürede ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konusunun özellikle aile içi işbölümü, kadın ve erkeğin dış görünümüne yapılan vurgu, meslekler ve etkinlikler ile bağlantılı olarak konu edilip görselleştirildiğini gösteriyor. Genel olarak kitaplarda, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik olumlu örneklerin az sayıda ve yetersiz içerikte olduğu görülüyor. Bu durum, ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığının yaygın ve genel olduğuna (Tanrıöver, 2003) işaret ediyor.

Bu arka plan bilgisi ile bundan sonraki bölümde, yapılan çalışmaların devamı olarak 2017 yılındaki müfredat değişikliği sonrası yenilenen ders kitaplarının değişiklik öncesi basılmış kitaplarla karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucu toplumsal cinsiyete dair ortaya çıkan bulguların paylaşılması hedefleniyor.

2017 Sonrası Değişen İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet

İlköğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konusu ile ilişkili içerikler çoğunlukla Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler kitaplarında karşımıza çıkıyor. 2018 ve 2019 yıllarında gerçekleştirdiğimiz "Değişen Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet" başlıklı araştırmamızın sonuçları, özellikle ilkokul Hayat Bilgisi ve ortaokul Türkçe kitaplarının bir kısmında toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda olumsuz yönde de-ği-

şikliklerin olduğunu, yeni kitaplarda daha sorunlu içeriklere yer verildiğini ve daha cinsiyetçi bir yaklaşım olduğunu gösteriyor. Müfredat değişikliği öncesi kullanılan kitaplarda konuya dair olumsuz örneklerin ierilmediğine dair bir iddiamız olmasa da, yeni kitaplarda daha ayrımcı ve eşitsizlikleri artırıcı bir söylem kullanıldığı görülüyor. İlkokul kitapları aile içi işbölümü konusundaki cinsiyetçi yaklaşımları, ortaokul Türkçe kitapları ise eril içerikleri nedeniyle toplumsal cinsiyet meselesine duyarlı olmaktan oldukça uzak görünüyorlar.

Aile içi işbölümünde Cinsiyetçilik ve Kadınlık Kurgusu

Aile içi işbölümü konusu, kitaplarda cinsiyet ayrımcı mesajların en fazla yoğunlaştığı alanlardan biri (Tanrıöver, 2003). İlkokul kitaplarının genelinde özellikle aile merkezli konu anlatımının yoğun olması nedeniyle cinsiyet ayrımcılığı da çoğunlukla bu kitaplarda karşımıza çıkıyor. Araştırmamızda, 2017 sonrasında yenilenen 1. Sınıf Türkçe ve 2. Sınıf Hayat Bilgisi kitaplarında hem bir önceki dönem kullanılan kitaplara, hem de diğer ders kitaplarına göre konuyla ilgili çok daha fazla cinsiyetçi ögeye yer verildiği görülüyor. Bu kitaplarla kıyaslandığında, 3. Sınıf Hayat Bilgisi ve 5. Sınıf Türkçe kitaplarındaki farklılıklar daha az olmakla birlikte bu kitapların yenilerinde de cinsiyetçi işbölümünün eskilere göre daha fazla vurgulandığı gözleniyor.

Müfredat değişikliği öncesinde ve sonrasında kullanılan ilkokul Türkçe ve Hayat Bilgisi kitaplarında göze çarpan ortak özellik, gerek metinlerde gerekse de görsellerde kadınlar için sunulan ideal kadınlık kurgusunda özellikle anneliğin ve onun doğal uzantısı olarak kabul edilen ev kadınlığının ön plana çıkarılması. Bu anlamda kitaplarda bir süreklilik olduğunu sy-

leyebiliriz. Bununla birlikte, yenilenen kitaplardaki görsellerde daha fazla sayıda türbanlı anneye yer verilmiş olması, eski ve yeni kitaplar arasındaki önemli bir farka işaret ediyor. Dolayısıyla, kadınların dış görünümü ile bağlantılı olarak ideal kadınlık kurgusunda bir değişim olduğunu görüyoruz.

İlköğretim ders kitaplarının tamamı için genellenebilecek bir sonuç olmasa da, özellikle yenilenen ilkokul kitaplarının bir kısmında kadınlar anne olarak ev ve mutfak işleriyle uğraşırken veya aile büyüklerine hizmet ederken daha fazla görülüyorlar. Bu konuda, eski ve yeni kitaplar arasındaki farkın oldukça görünür olduğu 2. Sınıf Hayat Bilgisi kitabı bir örnek olarak verilebilir. Müfredat değişikliği öncesi kullanılan kitapta, kadınların mutfak işleriyle tek başlarına uğraştıkları veya kızlarının onlara yardım ederken görüldükleri herhangi bir örneğe yer verilmiyor; tam tersine, aile üyelerinin birlikte yemek hazırladıkları bir görsel kullanılıyor. Yeni kitapta ise kadınlar çoğunlukla ev içi bakım süreçleri ile bağdaştırılmış durumdalar. Ayrıca eski kitapta baba, yeni kitapta anne ütü yaparken görülüyor. Eski kitapta anne olmadan babanın kızıyla birlikte iş yaparken görülmesi ise, olağan dışı bir örneğe yer vermiş olması nedeniyle bu kitabı, hem yeni kitaptan hem de diğer ders kitaplarından farklı kılıyor. Özet olarak, eski kitapta yer alan toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili olumlu temsillerin, yeni kitapta yerini kadınlar aleyhine daha cinsiyetçi örneklerle bırakmış olduğu görülüyor. Bununla birlikte, her iki kitapta aile üyelerinin birlikte ev işi yaptığı görsellerin içeriliyor olması tekil de olsa olumlu bir durum olarak karşımıza çıksa da, yeni kitabın içindeki bu olumlu anlatımlar, tutarlılık ve süreklilik konusunda sorunlu gözüküyorlar. Benzer cinsiyetçi yaklaşım, yenilenen 1. Sınıf Türkçe kitabında da ön plana çıkıyor ve çocuk bakımı, ev işleri ve evin düzenin devamı gibi konularda cinsiyete dayalı geleneksel rol

dağılımı kitap boyunca farklı temalarda sıkça vurgulanırken, kadınlar bu işlerin asli sorumlusu olarak temsil ediliyorlar.

Bu örneklerden yola çıkarak, özellikle yenilenen ilkökul kitaplarının bir kısmında kadınların muhafazakâr görünimleri ve ev içi bakım emeğini merkeze alan annelik rolleri ile daha fazla idealize edildiğini söylemek mümkün. Diğer yandan, müfredat değişikliği öncesi ve sonrası kullanılan ilkökul kitaplarında kadınların dış görünüşleri konusundaki değişiklikler daha belirgin olsa da, ev içi emek süreçleri ile bağdaştırılmalarını eski ve yeni kitaplarda bir süreklilik olarak görmek mümkün.

Erkek Egemen İçerikler ve Erkeklik Kurgusu

Yenilenen ders kitaplarında cinsiyetçilik, bir yandan ev içi işbölümü ile bağlantılı olarak ilkökul kitaplarında gözlemlenirken, diğer yandan erkek egemen bakış açısıyla hazırlanmış içeriklerin artması ve kadın görünürlüğünün azalmış olması nedeniyle ortaokul Türkçe kitaplarında karşımıza çıkıyor. Bu cinsiyetçi yaklaşım, en çok “Erdemler” ile “Sağlık ve Spor” temalarında görülüyor.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlkokul ve Ortaokul için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018), “Erdemler” teması altında ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb. gibi kavramların ele alındığı belirtiliyor (2018). Kitaplarda bu kavramların anlatımında kadınlara, güncel bağlamı olan anlatılara, karakterlere ve mekânlara çok daha az yer verildiği görülüyor. Kadınlar, kendilerine yer verilen çok az sayıdaki metinde, çoğunlukla geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri içinde gösteriliyorlar. Aynı za-

manda, tema boyunca erdemlilik konusunda alıntılanmış metinlerin çoğunlukla erkek yazarlardan seçilmiş olduğu görülüyor. Konu anlatımlarında çoğunlukla padişah, kral, vezir, şehzade, medrese hocası vb. gibi karakterler ile medrese ve dergâh gibi mekânların kullanıldığı metinlere yer verilmiş olduğu görülüyor. Bu şekilde erdemlilik, dini öğelerden de faydalanılarak geçmişe yönelik bir özlem duygusu ile anlatılırken, erkekler de erdem timsali insanlar olarak temsil ediliyorlar. Diğer bir ifadeyle erkekler, dini içerikli mesajların aktarıcısı olarak otorite pozisyonlarında ve bilge insanlar olarak konumlandırılıyorlar, kadınlar ise bu bağlamda görünür değiller. Dolayısıyla, erkekler ve kadınlar arasında hem eşitsiz bir temsiliyet söz konusu, hem de erkekler ideal olarak tanımlanan özellikleriyle kadınlardan üstünmüş gibi sunuluyorlar.

Spor, yenilenen Türkçe ders kitaplarının müfredat öncesi kullanılan kitaplara göre daha cinsiyetçi bir yaklaşımla hazırlandığını gösteren konulardan bir diğeri. Bu kitapların önemli bir bölümünde cirit ve güreş gibi geleneksel sporları içeren anlatımların arttığı, sporun daha eril görseller kullanılarak çoğunlukla oğlan çocukları ve erkeklerle özdeşleştirilerek aktarıldığı görülüyor. Ayrıca, 4. ve 5. Sınıf kitaplarında kullanılan cirit ve güreş görsellerine erkekliği kutsayan ve agresyonun içkin olduğu bir tür kahramanlıkla özdeşleştiren bir dil eşlik ediyor. Bu kitapların bir önceki yıl kullanılan versiyonları da toplumsal cinsiyet rollerine dair kalıpyargılar içermekle birlikte, spor temasında bu tarz eril görseller ve dil barındırmıyor. Spor konusunda göze çarpan diğer bir fark ise kalıpyargıları kırmaya yarayacak bir içeriğe eski dönem 4. Sınıf Türkçe ders kitabında yer verilirken, yeni dönem Türkçe kitaplarında bu tarz bir örneğe hiç yer verilmemesi, futbol konusunun tamamen erkeklerle özdeşleştirilerek aktarılması. Örneğin, eski dönem 4. Sınıf kitabında

yer verilen bir hikayede, bir kız çocuğu babası ve abisi ile gittiği futbol maçını aktarıyor. Kitap, eski dönem kitabından radikal bir farklılık göstermemekle birlikte, bu örneğe yer vermesi bakımından kalıpyargıları kırmaya dönük çok küçük bir çaba emaresi içeriyor. Yenilenen ders kitaplarında böylesi tekil örneklerin dahi yer almadığı dikkat çekiyor. Futbol konusuna yer verilen yenilenen 2. Sınıf kitabında, konu bir oğlan çocuğunun gözünden aktarılırken, metinlere salt erkeklerden oluşan pek çok eril görsel eşlik ediyor. Kitaplar arasındaki bu türden bir farkın aile içi işbölümü konusunda da görülmesi, yeni kitapların toplumsal cinsiyete dair kalıpyargıların tersine işleyen örneklerden büyük ölçüde arındırıldığı, tekil örneklerle dahi yer vermeyen bir yaklaşımla yenilendiği çıkarımını doğuruyor. Bu farklara ek olarak, eski dönem 4. ve 5. Sınıf kitaplarında kız ve oğlan çocuklarının spor bağlamındaki metin ve görsellerde daha dengeli bir biçimde yer bulduğu söylenebilir. Buna karşın, yenilenen 4. Sınıf ders kitabında “Sağlık ve Spor” konusunda erkekler ve oğlan çocukları ana karakterler olarak öne çıkarken kız çocukları ikinci planda kalıyor. 5. Sınıf ders kitapları arasında da benzer bir fark bulunuyor. Bir önceki yılın ders kitabı, yenilenen kitaba göre kız ve oğlan çocuklarını farklı spor etkinliklerinde, görece dengeli bir biçimde ve bir arada görselleştiriyor. Yukarıda belirtilen farklar nedeniyle spor konusunu içeren anlatımlarda, kız çocuklarının ve kadınların yeterince temsil edilmedikleri sonucu ortaya çıkıyor. Ayrıca, eski 4. Sınıf Türkçe kitabında yer alan cinsiyetçi kalıpyargıları kırmaya hizmet eden bir örneğin yenilenen kitaptan çıkarıldığı görülüyor.

Sonuç

Ders kitapları konusunda bugüne kadar yapılan araştırmalar, Cumhuriyet tarihinin hiçbir döneminde kitapların toplumsal cinsiyet eşitliği söylemini tam anlamıyla hayata geçirecek bir içerikte olmadığını gösteriyor. 1928'den 1945'e kadar olan dönemde ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında kullanılan ders kitaplarının diğerlerine göre daha olumlu örnekleri içerdiğini gösteren çalışmalar olsa da, genel olarak kitaplarda kalıplaşmış toplumsal cinsiyet normlarını pekiştiren örneklerin çok daha fazla olduğu görülüyor. Diğer yandan, 2012-2013 eğitim öğretim yılı kitapları ile ilgili yapılan bir çalışmada temel sorunlar devam etmekle birlikte, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda kayda değer bir ilerleme olduğu belirtilmişken (Çayır, 2014), aradan geçen kısa zamana rağmen konuyla ilgili önemli bir geriye gidişin olduğu söylenebilir.

2017 müfredatı öncesi ve sonrası kullanılan ilköğretim kitapları karşılaştırıldığında en belirgin fark Türkçe kitaplarında, özellikle Erdemler ve Spor temalarında ortaya çıkıyor. Yeni kitaplarda, Erdemler temasında erkek karakterler bilgelik ve erdemlilik ile özdeşleştirilen insanlar olarak öne çıkarılırken, kadınlar bu temada geri planda kalıyor ve görünmez kınıyor. Kadınların bilgelik kavramsallaştırmasından dışlandığı bu tarz bir anlatım halihazırda var olan cinsiyetçi kalıpyargılar ile örtüşüyor ve onları besliyor. Benzer şekilde, spor konusunda da, özellikle yeni dönem 4. ve 5. Sınıf kitaplarında, sporun iddialı bir kahramanlık sergileyen erkeklik ile özdeşleştirilmesi kadınları geri planda bırakıyor. Bu tarz bir söylem, kitaplara bütüncül bakınca, sadece spora dair kalıpyargıları besleyen bir cinsiyet ayrımcı söylem olmanın ötesine geçerek kadınları erkekler karşısında pasif olarak konumlandıran kalıplaşmış cinsiyet ayrımcı söylemleri besliyor. Bu durum, değerler odaklı olması ile önceki

müfredattan ayrışma iddiasında bulunan yeni müfredatın, toplumsal cinsiyet eşitliğı gibi evrensel bir değere oldukça mesafeli, hatta birçok konuda bu değeri ile çelişen bir tutum içerisinde olduğunu gösteriyor.

2017 yılındaki müfredat değışikliğı öncesinde ve sonrasında kullanılan kitaplarda aile içi cinsiyetçi işbölümü konusunda kimi süreklilikler görölmekle birlikte, cinsiyetçi kalıpyargıları kırmaya dönük görsellerin ve ifadelerin birkaç örnek dışında yeni dönem ders kitaplarından çıkarıldığı ve bazı kitaplarda cinsiyetçi içeriğın arttığı göze çarpıyor. Aile içi cinsiyetçi iş bölümü konusundaki süreklilikleri Türkiye modernleşmesinin tarihine bakarak açıklamak mümkün. Türkiye modernleşmesinin aile odaklı modernleşme stratejisi, modern aile ve modern kadına dair çizdiği sınırlar konusunda toplumdaki birçok farklı sosyal grubun rızasını almada başarılı olmuş bir stratejidir (Sancar, 2017). Günümüzde ise, konuya dair artan bilince rağmen aile içi cinsiyetçi işbölümünün halen toplumsal uzlaşının hakim olduğu bir alan olduğunu söylemek mümkün. Cinsiyetçi kalıpyargıların tersine işleyen sınırlı içeriğın yeni kitaplardan çıkarılması ve yeni dönem kitapların bazılarında daha yoğun cinsiyetçi bir içeriğın görölmesi konusunda, karşılaştırılan kitapların basım tarihi arasında yalnızca bir yıl gibi bir zaman farkı olduğu hatırlanınca, yeni kitapların geriye gidişin bir işareti olduğu da düşünülebilir.

Kaynakça

- Çayır, K. (2014). Biz kimiz? *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık ve Haklar, Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi: Tarama sonuçları*, Erişim: <http://secbir.org/images/haber/2014/06/DKIH-3-Tarama-Sonuclar%C4%B1-Raporu.pdf>
- Gümüşoğlu, F. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39-50.

- Güneş, Ö. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımı (1990-2006). *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 19, 81-95.
- Güvenli, G. ve Tanrıöver, H.U. (2009). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. Gürel Tüzün (Ed.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları* içinde (s. 97-114). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Helvacıoğlu-Gümüsoğlu, F. (1994). 1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik
- Kancı, T. (2007). *Imagining the Turkish Men and Women: Nationalism, Modernism and Militarism in Primary School Textbooks, 1928-2000* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Kancı, T. ve Altınay, A. (2011) Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek: Ders Kitaplarında Askerileştirilmiş ve Cinsiyetlendirilmiş Vatandaşlık. Marie Carlson, Annika Rabo ve Fatma Gök (Ed.), *Çok Kültürlü Topumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler* içinde (s. 47-71), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sancar, S. (2017). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2018). Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.

EĞİTİM, TOPLUMSAL CİNSİYET VE ENGELLİ KADINLAR

Nuran Aytemur Sağıroğlu

Bireylerin kendini gerçekleştirmesinde ve insani zenginleşmede son derece önemli bir rol oynayan eğitim, temel insan haklarından birini teşkil etmektedir. Eğitim, aynı zamanda, ayırın yapılmaksızın tüm yurttaşlara tanınan ve anayasa tarafından güvence altına alınmış olan bir haktır. Ancak 1980'lerin başından itibaren ivme kazanan neo-liberal politikalarla eğitimin piyasalaşması ve özelleştirilmesi gündeme gelmiş; böylelikle temel bir yurttaşlık hakkı olan eğitim, toplumun önemli bir bölümü için erişilebilir olmaktan çıkmıştır. Bunlar arasında, toplumun en dezavantajlı kesimini oluşturan ve dünyanın her yerinde "yoksulların en yoksulları" (Priestly, 2011, s.527) arasında yer alan engelliler başta gelmektedir. Toplumsal cinsiyete dayalı işbölümü ve engellilere yönelik toplumsal önyargılar ve kalıp-yargıların da etkisiyle hem kadın hem de engelli olmaktan dolayı iki kez ayrımcılığa maruz kalan engelli kadınların eğitim hakkından etkin bir biçimde yararlanma açısından engelli erkeklere oranla çok daha dezavantajlı bir konumda olduğunu söylemek mümkündür.¹ Konuya ilişkin BM

¹ Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan Ulusal Özürlüler Veri Tabanına kayıtlı ve

bünyesinde hazırlanan bir rapor, engelli kız çocuklarının nitelikli bir eğitime ulaşma konusunda engelli erkek çocuklarına nazaran daha büyük engellerle karşılaştığını, bu konuda çifte ayrımcılığın ve toplumsal cinsiyet ve engelliliğe ilişkin önyargıların temel etkenler olduğunu göstermektedir. Bu engellere, yetersiz ulaşım sistemleri, erişilemeyen okul binaları, eğitim kaynak ve malzemelerinin yetersizliği, engelli kız çocuklarının özel eğitim hizmetlerine ve desteklerine sınırlı erişimi, müfredatta engelli kadınların ve kız çocuklarının görünmez kılınması, engelli kız çocuklarının bilim ve teknolojiye sınırlı erişimi ve iş dünyası için hazırlıksız olmalarına yol açan mesleki eğitim ve danışmanlığın yokluğunu -veya bunların toplumsal cinsiyet ve engelliliğe ilişkin önyargılarla malul olmasını- eklemek mümkündür (Rousso, 2003, s.30).

Öğrenim gören engelli kadınların ve kız çocuklarının oranının oldukça düşük olmasına rağmen bu konuda yapılan araştırmalar ve engelli kız çocuklarının eğitime katılımını sağlamak üzere geliştirilen program ve politikalar oldukça sınırlıdır. Aslında, engelli kadınların ve kız çocuklarının eğitimi meselesi, toplumsal cinsiyet eşitliği² ve engelliler için mücadele edenlerin

Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisindeki hanelerde yaşayan ve sağlık raporunda en az % 20 engel oranına sahip olduğu bildirilen 280.014 engelliye kapsayan - huzurevleri, yurt, hastane gibi kurumsal alanda yaşayan engellileri kapsam dışında tutan- 2010 tarihli "Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması"na göre, engellilerin cinsiyete göre eğitim durumlarına bakıldığında okuryazar olmayanların oranının erkeklerde % 32.1, kadınlarda % 54.9; okuryazar olup okul bitirmemiş olanların oranının erkeklerde % 19.2, kadınlarda % 16.8; ilköğretim mezunu olanların oranının erkeklerde % 26.3, kadınlarda % 16.5; ilköğretim/ortaokul ve dengi okullardan mezun olanların oranının erkeklerde % 12.5, kadınlarda % 7.1; lise ve daha üstü okullardan mezun olanların oranının erkeklerde % 9.8, kadınlarda % 4.7 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2010, s.5).

² Engelli kadınların hem "engelli" hem de "kadın" olarak kamusal alandan dışlanması ve çifte ayrımcılığa maruz kalması, yakın döneme kadar pek de kayda değer bir biçimde sorgulanmamıştır. Feminizmin kadınların kendi içindeki

dahi gözden kaçırdığı bir konu olagelmıştır. Bu çalışma, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği meselesini engelli kadınlar çerçevesinde ele alarak konuya ilişkin literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu yapılırken, öncelikle engellilik kavramına odaklanılmakta; engelliliğin “toplumsal bir inşa” olduğu kabulünden hareketle, “engelli”nin “sağlam bedenli”nin “öteki”si olarak tanımlandığına ve hayatın bütün alanlarının sağlam bedenlilik perspektifinden ve sağlam bedenlileri gözetecek – dolayısıyla da engellileri dışlayarak- inşa edildiğine dikkat çekilmektedir. İzleyen bölümde, engellilerin en temel yurttaşlık haklarından biri olan eğitim hakkından etkin bir biçimde yararlanmasına engel teşkil eden kamusal alan/özel alan ayrımı ve modern yurttaşlık anlayışı eleştirel bir perspektifle ele alınmaktadır. Gerek kamusal alan/özel alan ayrımının gerekse modern yurttaşlık kavramsallaştırmasının sadece toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle değil sağlam bedenlilik ideolojisiyle de malul olduğu ve engellileri de dışladığı öne sürülmektedir. Eğitim alanında yaşanan ayrımcı ve dışlayıcı unsurlara ve tutumlara değinildikten sonra, çalışma, engelli kız çocuklarının eğitim hakkından eşit ve etkin bir biçimde yararlanmasını sağlamaya yönelik önerilerle son bulacaktır.

farklılıklar dikkate alınması ve feminist hareketten ve literatürden de dışlanmış olan engelli kadınların sorunlarına eğilmesi ve bizzat feminist dilin/söylemin kendisinin sağlam-bedenlilik açısından sorgulanması oldukça yeri sayılabilecek bir gelişmedir. Bu noktaya dikkat çeken Rosemarie Garland-Thomson (2011), engelliliğin feminist araştırmalara dahil edilmesinin, feminizmi/feminist eleştiriye “güçlendirebileceğini” savunur (s.521-22). Ona göre, entelektüel çalışmalara engellilik boyutunu dahil etmek araştırmaları/analizleri zenginleştirip derinleştirmekle kalmayacak, “tümüyle insan olmanın ne demek olduğunu” anlaşılır kılarak “toplumsal-siyasal dünya için -herkesin çıkarına- daha tam bir bütünleşme sağlayacaktır” (Garland-Thomson, 2011, s.544).

Sağlam Bedenlilik ve Engellilik

Engellilik ilişkisel bir kategoridir ve sağlam bedenliliği tartışmadan engelliliği anlamak mümkün değildir. Bu nedenle, öncelikle sağlam bedenlilikten ne anlaşıldığını belirtmek yerinde olacaktır. Sağlam bedenliliği, tıbbın ve psikolojinin de desteğiyle insana dair bedensel ve zihinsel ölçü(t)leri – “normal” ve “anormal” olanı- tanımlayan ve bunları “doğal” ve “evrensel” kılan (Siebers, 2013, s.279); modern yaşamın tüm alanlarının örgütlenmesine temel teşkil eden; “normal” ve “sağlıklı” olanı temsil ettiği düşünülen sağlam bedenlilerin üstün, ayrıcalıklı ve muktedir, “normdan/normalden sapma” olarak nitelendirilen ve değersizleştirilen “engelli öteki”nin ise tabi kılınmasını ve ayrımcı tutumlara maruz bırakılmasını beraberinde getiren ve tüm bu dışlayıcı ve sakatlayıcı unsurların muhafaza edilmesini ve yeniden üretilmesini sağlayan bir ideoloji olarak tanımlamak mümkündür (Aytemur-Sağiroğlu, 2017b, s.150-165).

Engellilik kavramına gelince, öncelikle belirtilmesi gereken engelliliğin üzerinde uzlaşmaya varılamamış, tartışmalı bir kavram olduğudur. Ancak literatüre bakıldığında, engelliliğin tanımlanmasında, tıp tarafından da desteklenen ve engelliliği “bireysel bir patoloji” olarak gören tıbbi modelin uzun bir süre egemen olduğunu söylemek mümkündür. Engelliliği genel olarak “fiziksel, duyuşsal veya bilişsel bozuklukların sonucunda oluşan bireysel bir sorun” olarak gören bu yaklaşımın -ve bu modeli temel alan geleneksel politika yaklaşımlarının- çözüm yolu da “birey odaklı” olup “kişinin geliştirilmiş tıbbi veya rehabilitasyon hizmetleriyle tedavi edilmesi veya yatılı bakım, korumalı istihdam, sosyal güvenlik ödemeleri gibi yöntemlerle “engellilerin ‘sınırlılıklarının’ telafi edilmesi”ne odaklanmaktadır (Priestly, 2011, s.522). Tıbbi modelin engelliliğin kaynağını “kusurlu” addedilen bedenlerde aramasını eleştiren engellilik sosyal modeli ise engellilerin maruz kaldığı olumsuz deneyim-

lerin kaynağı olarak "egemen toplumsal pratikler, kurumlar ve sosyal çevre"ye (Bezmez, Yardımcı ve Şentürk, 2011, s.19) işaret etmekte; bir başka deyişle, "engelli kişilerin kısıtlılığı"ndan ziyade "toplumdaki kısıtlılıklar"a – Michael Oliver'ın (1996) ifadesiyle, "kişisel önyargılardan kurumsal ayrımcılığa, ulaşılmaz binalardan kullanışsız ulaşım sistemlerine, ayrıştırılmış eğitimden dışlayıcı çalışma düzenlemelerine" kadar uzanan pek çok öğeye- dikkat çekmektedir (Aktaran Priestly, 2011, s.522). Son yıllarda ise, engellilik literatüründe söz konusu iki temel yaklaşımı eleştiren ve bilhassa post-yapısalcılık ve feminizmden ilham alarak bedenın yani biyolojik olanın da toplumsal olarak inşa edildiğine dikkat çeken Engellilik veya Yeti Yitimi Sosyolojisi olarak adlandırılan üçüncü bir yaklaşım daha ortaya çıkmıştır (Bezmez, Yardımcı ve Şentürk, 2011, s.19).

Bu çalışmada, engellilik, "engelli" olarak tanımlanan bedenin bir niteliği olmaktan ziyade "toplumsal olarak inşa edilmiş" bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bu yanıyla engellilik, biyolojik gerçeklikten toplumsal olarak inşa edilmiş olan "kadınlık" kavramıyla benzerlik göstermektedir (Wendell, 2010, s.338). Engellilik, tıpkı toplumsal cinsiyet "kurmaca"sı gibi "bedene dair kültürel olarak üretilmiş bir anlatı" (Garland-Thomson, 2011, s.525), "bedenlerin nasıl olması veya ne yapması gerektiğine ilişkin kültürel normların³ bir ürünü"dür (Garland-Thomson, 1997, s.6). Toplumsal cinsiyet kavramına benzer biçimde kültürün bütün boyutlarına nüfuz eden bir kavram olan engellilik, "bedenleri farklılaştırarak ve işaretleyerek öznelere üret[mekte]," biyolojik olmaktan çok "ideolojik" bir nitelik arz

³ Tam da bu noktada, engelliliğin, toplumda kabul görmüş "bedensel" ve "zihinsel" normlardan "bireysel sapmalar"a odaklanan tıbbın merkezinde vücut bulunduğu (Thomas, 2011, s.33); bu çerçevede, "engelli" olarak tanımlananın bir "eksiklik" ve "anormallik" söylemiyle "normal" olana karşıtlık içerisinde kurulduğu vurgulanmalıdır (Garland-Thomson, 2011, s.528).

eden bu karşılaştırma, toplumdaki kaynakların ve gücün eşitsiz bir biçimde dağılmasını meşru kılmaktadır (Garland-Thomson, 2011, s.524-25). Bütün bunlar, engelliliğin nasıl tanımlandığının, toplumda ne tür faaliyetlerin değerli addedildiği ve “işgücü dağılımının nasıl gerçekleştiği”yle yakından ilintili olduğunu; bir başka deyişle, engelliliği (yeti yitimini) “dezavantaj”a dönüştürenin “toplumsal bağlam” olduğunu göstermektedir (Wendell, 2010, s.338).

Tam da bu noktada, bir parantez açıp, sosyal model kuramcılarının, tıbbi modelle paralellik arz eden engellilik kavramsallaştırmasını, “sağlam bedenli” işgücüne ihtiyaç duyan mekanikleşmiş ve standartlaşmış üretim biçimleriyle ve “sağlam beden”lilere göre tasarlanmış işyerleriyle pek çok engellinin üretim sürecinden dışlanmasına ve yoksulluk içinde yaşamaya mahkum olmasına yol açan sanayi kapitalizminin gelişimiyle ilişkilendirmesine dikkat çekmek gerekir (Priestly, 2011, s.523). Bu kuramcılardan biri olan Oliver (2011), engelliliğin “bireycilik çerçevesinde bir sorun/patoloji olarak kavranmaya başlaması”nu, kapitalist üretim tarzına geçiş ve bireysel ücretli emeğin ortaya çıkışıyla ilişkilendirir (s.230). Oliver (1990), söz konusu süreçlerin “sağlam bedenli işçi”nin ve sağlam-bedenlinin ötekisi olarak da engelli bireyin ideolojik inşası beraberinde getirdiğine dikkat çeker (Aktaran Sullivan, 1991, s.260). Böylelikle üretim süreçlerinden dışlanan ve “toplumun verimsiz üyeleri” (Wendell, 2010, s.340) olarak nitelendirilen engelli insanlar, “üretime katıl[a]mayan, vergi ver[e]meyen, hatta engelli erkekler açısından bakıldığında askerlik de yapamayan, kısacası ‘yurttaş’a atfedilen temel yükümlülükleri yerine getiremeyen ve çoğu kez de ‘topluma yük’ olarak görülen bir kesim olarak karışımıza çıkar” (Aytemur-Sağiroğlu, 2017b, s.163).

Engellilik, “engelli” olarak tanımlanan kişilerin sahip olduğu bir özellikten ziyade “anlamı toplumsal ve kültürel bağ-

lamda bulan bir ‘inşa’ olarak tanımlandığında, vurgu engelliliğin nasıl temsil edildiği sorusuna kaymaktadır (Aytemur-Sağroğlu, 2017a, s.171). Bu sorunun yanıtı ise engellilere yönelik toplumsal önyargılar ve kalıp-yargılarda gizlidir. Engellilere yönelik toplumsal önyargılar ve kalıp-yargılar, engelliliği temelde biyolojik bir olgu olarak nitelendirip bireyin bedeniyle ilişkilendiren ve “normalleştirilmesi” veya ortadan kaldırılması gereken bir “eksiklik,” “bozukluk,” “sapma,” olarak gören tıbbi modelden beslenmektedir. Engelli insanlar sadece fiziksel görünüm açısından değil “psikolojik” olarak da farklılık gösteren, bu yanıyla da farklı davranılması veya toplumdan yalıtılarak kontrol altında tutulması gereken kişiler olarak görülmekte; bu durum ise onlara yönelik “bağımlı,” “işe yaramaz,” “değersiz” şeklindeki önyargı ve kalıp-yargıların pekişmesine yol açmaktadır (Sullivan, 1991, s.258). Tam da bu noktada, James Charlton’un (2010) engellilere yönelik baskının unsurlarından biri olarak işaret ettiği “psikolojik içselleştirme”ye değinmek yerinde olacaktır (s.159). Buna göre, kendi benliklerinin, ihtiyaç ve yeteneklerinin farkına varmaktan alıkonulan pek çok engelli insan, kendilerinin diğerlerine (sağlam-bedenlilere) kıyasla “daha değersiz,” daha az yetenekli ve “daha az yeterli” olduğuna inanmakta; “yabancılaşma”yı da içeren bu süreç, “kendine acıma,” “kendinden nefret etme” ve kendinden utanma gibi olumsuz duygularla sonuçlanmaktadır (Charlton, 2010, s.151). Bu olumsuz duygular, sosyal ve fiziki çevrenin sağlam bedenlilere göre ve sağlam bedenlilik perspektifinden – Susan Wendell’in (2010) deyişiyle, “zayıflıkları olmayan insanlar için” (s.336)- inşa edilmesiyle birleştiğinde, engellilerin toplumsal yaşamdan ve kamusal alandan dışlanmasını pekiştirici bir rol oynamaktadır. Bu ise, engellilerin yurttaşlık haklarından eşit ve etkin bir biçimde yararlanmasına engel teşkil etmektedir.

Bir Yurttaşlık Hakkı Olarak Eğitim

Engelli kadınların ve kız çocuklarının eğitim hakkından yararlanmasının önünde pek çok engel bulunmaktadır. Bunlardan bazıları toplumsal cinsiyetçi iş bölümü, toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet ve engelliliğe ilişkin önyargılar ve kalıpyargılar gibi toplum içindeki daha genel engellerken, bir kısmı da bizzat eğitim sisteminden ve eğitim kurumlarından kaynaklanan engellerdir. Burada, eğitimin temel bir yurttaşlık hakkı olduğu kabulünden hareketle, öncelikle engelli kadınların ve kız çocuklarının bu hakkı kullanmasına engel teşkil eden modern yurttaşlık kavramsallaştırmasına ve kamusal/özel alan ayrımına odaklanılacaktır.

Modernitenin kurguladığı yurttaşlık anlayışının "genellik" ve "evrensellik" iddialarına rağmen toplumun bütün kesimlerini kapsamaktan uzak olduğu ve yurttaşlık haklarından herkesin eşit bir biçimde yararlanamadığı bilinen bir gerçektir (Bezmez ve Yardımcı, 2010, s. 159-60). "Cinsiyetsiz" ve "nötr" olarak tanımlanan ve herkesi kapsadığı varsayılan, belirli hak ve yükümlülüklerle sahip yurttaş kavramı daha başından dışlayıcılıkla karakterize olmuş; biyolojik, duygusal ve irrasyonel -kısacası "özel"- olanla özdeşleştirilen kadınlar başta olmak üzere toplumun belirli kesimleri kamusal alandaki işlevleriyle öne çıkan yurttaş tanımından dışlanmışlardır. Yurttaşlık hakları olarak tanımlanan "medeni," "siyasal" ve -eğitim hakkını da içeren- "sosyal" hakların kazanılması aşamalı olarak gerçekleşmiş; başlangıçta yalnızca beyaz, mülk sahibi erkeklere tanınan haklar, başta kadınlar olmak üzere yurttaşlıktan dışlananların da mücadeleleriyle daha geniş kesimlere tanınmıştır (Sancar, 2014, s.34). Ancak yasal düzeydeki bu kazanımlar, yurttaşların söz konusu haklardan eşit ve etkin bir biçimde yararlanmasını sağlamaktan uzak kalmıştır. Bunda modern yurttaş kavramsallaştırmasının "homojenlik" vurgusuyla farklılıkları dışarda bırakmasının önemli bir rolü vardır. Şöyle ki; toplumsal ilişkiler-

den/bağlardan, bedeninden, tutkularından soyutlanmış; rasyo-
nellik, bağımsızlık ve özerklik gibi niteliklerle tanımlanmış “so-
yut” ve “aşkın” (Frazer ve Lacey, 1993, s.53-54) bir birey anlayışı
üzerinde temellenen liberal yurttaş kavramsallaştırması, birey-
lerin kendi özel durum ve ihtiyaçlarından soyutlanarak, dolayı-
sıyla aynılaştırılarak “evrensellik” ve “genellik”le karakterize
olan kamusal alana yerleştirilmesine yol açarken, bilhassa “be-
den”le ve “irrasyonellik”le özdeşleştirilen kesimler özel alana
hapsedilmiştir (Young, 1998, s.440). Tıpkı kadınların biyolojik
ve duygusal olanla özdeşleştirilerek özel alana itilmesi gibi, has-
talık, yetersizlik ve acıyla⁴ ilişkilendirilen engelli beden de özel
alana hapsedilmiş; gençlik, güç, normallik, kısacası sağlam-
bedenlilikle karakterize olan kamusal dünyanın kapıları onlara
kapatılmıştır (Wendell, 2010, s.341). Kısacası, eşitliği aynılığa
indirgeyen modern yurttaşlık kavramsallaştırması, toplumda
iktidar sahibi olanların yani erkeklerin ve sağlam bedenlilerin
haklarına ve eşitliğine öncelik vererek (Bezmez ve Yardımcı,
2008) diğer kesimlerin kamusal alandan dışlanmasında temel
bir rol oynamıştır. Bu ise dışlanan toplumsal kesimlerin kendi
gereksinimlerini, taleplerini ve sorunlarını dile getirmesine en-
gel teşkil etmiştir. Bedensel/biyolojik olanın özel addedilmesiyle
bilhassa bedensel farklılıkları nedeniyle “normal”den saptığı,
“anormal” olanı temsil ettiği düşünülen engelli kişilere kamusal
alandan temsil olanağı tanınmamış; hem “engelli” hem de “ka-
dın” olmaktan dolayı çifte ayrımcılığa maruz kalan engelli ka-
dınlar eğitim hakkını da içeren yurttaşlık haklarından etkin bir
biçimde yararlanamamıştır (Aytemur-Sağiroğlu, 2018, s.354).⁵

⁴ Burada acının bir “dehşet kaynağı” olarak görülerek engellilikle özdeşleştirildiğini ve engelli bedenlerin damgalanması, değersizleştirilmesi ve görünmez kılınmasında önemli bir rol oynadığını belirtmek gerekir (Siebers, 2017, s.228-30).

⁵ Oysa yurttaşlığı “medeni,” “siyasal” ve “sosyal” olmak üzere üç başlıkta ele alan Marshall (2000), yurttaşlığın eşitlik üzerine temellenmesi gerektiğini belirterek bilhassa toplumsal eşitlik açısından hayati öneme haiz eğitim, sağlık, ba-

Tam da bu noktada, bir parantez açıp engellilere yönelik önyargıların ve kalıp-yargıların engelli kadınların toplumdan dışlanmasında ve kamusal alanda görünmez kılınmasında ne tür bir rol oynadığına değinmek gerekir. Aslında burada karşılıklı olarak birbirini besleyen iki unsur söz konusudur. Şöyle ki; engellilere yönelik önyargılar ve kalıp-yargılar onların toplumdan, kamusal alandan dışlanmasıyla yakından ilişkilidir çünkü engellilerin kamusal alanda görünmez kılınması, söz konusu önyargı ve kalıp-yargıların pekişmesine ve yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır. Peki, eğitimin buradaki rolü nedir? Eğitim toplumdaki "engelleyici bariyerler"e ne ölçüde katkıda bulunmakta veya eleştirel yaklaşmaktadır? (Barton ve Armstrong, 2011, s.299). Bu soru bizi, eğitimin toplumsal ve kültürel yeniden üretimde oynadığı role getirir. Len Barton ve Felicity Armstrong'un (2011) belirttiği gibi, eğitim politikası ve pratiği, tarafsız ve özerk olmaktan ziyade daha genel düzeyde siyasal ve sosyo-ekonomik güçler ve ilişkilerle bağlantılıdır ve eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasını teşkil eden "dışlayıcı" politika ve pratikler, toplumdaki daha genel eşitsizlikler ve ayrımcılıklar tarafından şekillendirilmektedir (s.319). Duruma engelliler açısından bakıldığında, sıradan eğitim ortamlarına dahil edilmeyen ve "özel" veya "farklı" olarak nitelendirilenler için olduğu belirtilen okullar ve kurumların, söz konusu bireyleri "koruma" ve onlara "hizmet sağlama" adına hareket ederken toplumsal yaşama katılımlarını engelleyerek onları görünmez kıldığını ve topluma "onları tanıma fırsatı tanımadığı"nı öne sürmek mümkündür. Söz konusu bireylerin dışlanmalarını, fiziki çevrenin yanında "eğitim ve öğretim, değerlendirme, okul organizasyonu, yerel toplulukta konum ve rol, kişilerarası ilişkiler ve tüm bunlara dair kullanılan söylemlerle" de ilişkili olup sıradan okulla-

rınma, sosyal güvenlik gibi sosyal hakların yurttaşlık haklarından yararlanmak için vazgeçilmez olduğunu öne sürer.

rın içinde de yaşanabilmektedir (Barton ve Armstrong, 2011, s.315). Klişelerin yaratılmasına da katkıda bulunan bu tür ayrıştırıcı koşullar ve süreçler -bilhassa ayrıştırılmış özel eğitim⁶- bir anlamda “ayıklama” rolü oynayarak “ana akım sistemin pürüzsüz işleyişinin sürdürülmesi”nin aracı haline gelmektedir (Barton ve Armstrong, 2011, s.318).

Ancak eğitimin rolünü, toplumsal ve kültürel yeniden üretime indirgemek mümkün değildir. Eğitimle toplum arasında, eğitimin “alternatif fikirlere ve pratikler”e açık bir alan olmasına yol açan “dinamik,” “karmaşık” ve “çelişkili” bir ilişki vardır (Barton ve Armstrong, 2011, s.299-300). Bir başka deyişle, eğitim sistemi bir çelişki ve çatışma alanıdır ve bu niteliğinden dolayı, bir yandan mevcut sistemin yeniden üretilmesine katkıda bulunurken diğer yandan özgürleştirici bir potansiyel taşımakta ve değişim ve dönüşümün aracı haline gelebilmektedir. Bu ise, eğitimin engelli bireylerin toplumla bütünleşmesine katkıda bulunarak ve kendini gerçekleştirme, bağımsız yaşam ve istihdam edilmeye önemli bir rol oynayarak engelliliğe ve toplumsal cinsiyete ilişkin önyargıların ve kalıp-yargıların yıkılmasında ve eşitliğin sağlanmasında son derece önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.⁷Bilhassa eğitim almış ve istihdam edilmiş olan engelli kadınlar, yaptıkları ve başardıklarıyla özgüven ve özsaygı kazanmalarının yanında kendilerine atfedilen “zayıf,” “aciz,” “yardıma muhtaç,” “zavallı” ve dolayısıyla “başkalarına bağımlı” imajını önemli ölçüde yıkmaya olanağına da sahip ol-

⁶ Bu noktada, özel eğitim okullarının sağlam bedenlilerin bakış açısını yaymak ve engellilerin “ikinci” konumunun sürmesine yol açmakla eleştirildiğini belirtmek gerekir (Barnes ve Mercer, 2010, s.108). Buna, özel eğitimin, bedensel ve zihinsel farklılıklarıyla sınıfların -ve okulun- düzenini bozabileceği düşünülen öğrencileri ayrıştırarak düzeni muhafaza etmenin yöntemlerinden biri haline geldiği (Connor ve Ferri, 2007, s.72) şeklindeki eleştiri de eklenmelidir.

⁷ Eğitimin engelli kadınların kendilerine ilişkin algılarını, toplumsal ve siyasal katılımını nasıl etkilediğine ilişkin bkz. Aytemur-Sağroğlu (2017a).

maktadırlar (Aytemur-Sağiroğlu, 2017a, s.171-72). Bütün bunlar, eğitimin, insani zenginleşme ve kendini gerçekleştirme son derece önemli bir rol oynayan temel bir insan ve yurttaşlık hakkı olmasının yanında, ayrımcılıklarla mücadele ve toplumsal eşitliğin sağlanması açısından da büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç Yerine

Gelinen noktada, engellilik “kişiyi özel bir kusur,” bir “bakım veya rehabilitasyon sorunu” olarak nitelendirilmekten çok “toplumdaki kusurların bir sonucu olarak ortaya çıkan bir ayrımcılık biçimi” ve bir “insan hakları yurttaşlık ve eşitlik sorunu” olarak görülmeye başlanmıştır. Buna, engelli örgütlerinin⁸ ve hareketlerinin mücadelelerinin de etkisiyle, “bakım ve finansal yardım politikalarından insan hakları ve sosyal eşitliğin önündeki engellerin kaldırılmasına dönük politikalar” a – “sadakayı değil hakları” gözeten politikalara (Priestly, 2011, s.524)- doğru bir geçiş eşlik etmektedir (Priestly, 2011, s.522). Bu dönüşümlere paralel olarak, artan sayıda ülke yurttaşlık ve insan haklarına dayanarak engellilere yönelik ayrımcılığa karşı bazı politikalar uygulamaya başlamış, 2006 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi ile bilhassa eğitim alanındaki ayrımcılıkla mücadele doğrultusunda yasal düzenlemelerin

⁸ Engelli örgütlerinin taleplerine ilişkin dört temel ilkedен söz etmek mümkündür. Bunlar; engellileri etkileyen politikalarda bizzat engellilerin kendisinin söz hakkına sahip olmalarına işaret eden “biz olmadan bizim için hiçbir şey” ilkesi, engellilerin topluma tam ve eşit katılımını engelleyen fiziksel ve sosyal unsurların ortadan kaldırılmasını hedefleyen politikaların oluşturulup hayata geçirilmesi, “sadakayı değil hakları” gözeten politikaların savunulması ve engellilerin kendi ihtiyaç ve taleplerini dile getirme ve çözüm üretme süreçlerine katılmalarını ve siyasal düzlemde gündelik hayatlarında daha fazla tercih ve kontrol alanına sahip olmalarını sağlayacak değişiklikler yapılmasına yönelik taleplerdir (Priestly, 2011, s.524-25).

güçlendirilip genişletilmesi söz konusu olmuştur (Priestly, 2011, s.526). Ancak engellilerin "toplumsal düzlemde kurumsallaşmış ayrımcılıklar"la karşı karşıya olduğu göz önünde bulundurulduğunda, engellilere yönelik ayrımcılığın engellenmesi ve kamusal yaşama tam katılımlarının ve genel eşitliğin sağlanmasına ilişkin mevzuat değişikliğinin, söz konusu düzenlemeler etkin bir biçimde hayata geçirilmediği sürece, tam eşitliğin sağlanması için yeterli olmadığı aşıkardır (Priestly, 2011, s.521).

Nitekim rakamlar, siyasal, yasal ve toplumsal düzeydeki bütün çabalara ve düzenlemelere rağmen gerek dünyada gerek Türkiye'de genel olarak engellilerin daha özeldi ise engelli kadınların ve kız çocuklarının bir yurttaşlık hakkı olan eğitim hakkından eşit ve etkin bir biçimde yararlanamadığını ortaya koymaktadır. Bunda toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü ve toplumsal cinsiyet ve engelliliğe ilişkin önyargılar önemli rol oynamaktadır. Bu önyargılar ve ayrımcı ve dışlayıcı tutum ve unsurlar, sadece toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle değil sağlam bedenlilik ideolojisiyle de malul olan kamusal/özel alan ayrımı ve modern yurttaş kavramsallaştırmasıyla daha da pekişmekte, engelli kadınlar hem kadın hem de engelli olarak çifte ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Dolayısıyla, Monica Dalen'ın (2003) da belirttiği gibi, engelli kız çocuklarının temel bir yurttaşlık hakkı olan eğitim hakkından eşit ve etkin bir biçimde yararlanabilmesini sağlamaya yönelik önerilerin⁹ engellilerin sadece yasal düzeyde eşit haklara sahip yurttaşlar olarak tanımlanmasını değil, aynı zamanda bu haklardan etkin bir biçimde yararlanmalarını

⁹ Aileleri engelli kızlarının da herkes gibi eğitim hakkı olduğuna ikna edecek ve engelli kız çocuklarının eğitime katılımını kolaylaştıracak yaratıcı stratejiler geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitim programına toplumsal cinsiyet konusunun dahil edilmesi, bizzat engelli kız çocuklarının ihtiyaçlarına hitap edecek ve onları güçlendirecek stratejileri içeren programlar düzenlenmesi, engelli kız çocuklarına rol model olacak engelli kadın eğitimcilerin istihdam edilmesi bu önerilerden bazılarıdır (Rousso, 2003, s.25-29).

ve topluma tam katılımlarını sağlayacak birtakım özel önlemleri de içermesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dair politika ve önlemlerle desteklenmesi gerekmektedir (s.4). Bu çerçevede, toplumsal ve siyasal düzlemde engellilere yönelik önyargılar ve kalıp-yargılarla etkin mücadele, engelli kadınların kamusal alanda görünürlüğünü artırma, engelli kadınlara yönelik politikaların oluşturulması sürecinde bizzat engelli kadınların kendilerinin yer alması -ki burada engelli kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık ve kota politikaları hayata geçirilebilir- ve toplumda engelliğe ilişkin bir farkındalık yaratılarak ailelerin ve toplumun bilinçlendirilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Aytemur-Sağiroğlu, N. (2017a). Eğitimin Görme Engelli Kadınların Toplumsal ve Siyasal Katılımı Üzerindeki Etkisi. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 169-191.
- Aytemur-Sağiroğlu, N. (2017b). Sağlam Bedenlilik İdeolojisi Üzerine Eleştirel Bir İnceleme. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 148-168.
- Aytemur-Sağiroğlu, N. (2018). Klasik Liberalizm, Yurttaşlık ve Engelli Kadınlar. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 341-356.
- Barnes, C. ve Mercer, G. (2010). *Exploring Disability*. Cambridge: Polity.
- Barton, L. ve Armstrong, F. (2011). Sakatlık, Eğitim ve Dahil Etme: Kültürler Arası Meseleler ve İnkilemler. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Ed.), *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* içinde (ss. 299-323). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Bezmez, D. ve Yardımcı, S. (2008). Bir vatandaşlık hakkı olarak sakat hakları ve sakat hareketi. *Birikim*. Erişim tarihi: 06.06.2016, <http://www.birikimdergisi.com/guncel-yazilar/697/bir-vatandaslik-hakki-olarak-sakat-haklari-ve-sakat-hareketi#.V1pwK75VVwQ>
- Bezmez, D. ve Yardımcı, S. (2010). Dönüşen Vatandaşlık Kurguları Çerçevesinde Sakat Hakları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Türkiye Örneği. F. Kartal (Ed.), *Yurttaşlık Tartışmaları: Yeni Yaklaşımlar* içinde (ss. 159-190). Ankara: TODAİE.
- Bezmez, D., Yardımcı, S. ve Şentürk, Y. (Ed.) (2011). Giriş. *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* içinde (ss. 17-25). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Charlton, J. (2010). The Dimensions of Disability Oppression, L. J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* içinde (ss. 147-159). New York: Routledge.
- Connor, D. J. ve Ferri, B. A. (2007). The Conflict Within: Resistance to Inclusion and Other Paradoxes in Special Education. *Disability and Society*, 22(1), 63-77.
- Dalen, M. (2003). *The relationship between disability, gender and education in the Norwegian context*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality. Erişim tarihi: 08.09.2019, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146758>
- Frazer, E. ve Lacey, N. (1993). *The Politics of Community: A Feminist Critique of the Liberal-Communitarian Debate*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia University Press.
- Garland-Thomson, R. (2011). Sakatlığın Dahil Edilmesi, Feminist Kuramın Dönüştürülmesi. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Ed.), *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* içinde (ss. 521-548). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Marshall, T. H. ve Bottomore, T. (2000). *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar*. A. Kaya (Çev.) Ankara: Gündoğan.
- Oliver, M. (2011). Sakatlığın İdeolojik İnşası. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Ed.), *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* içinde (ss. 227-242). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Priestly, M. (2011). Engellilik. P. Alcock, M. May ve K. Rowlingson (Ed.), *Sosyal Politika: Kuramlar ve Uygulamalar* içinde (ss. 521-530). Ankara: Siyasal.
- Rouso, H. (2003). *Education for all: a gender and disability perspective*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality. Erişim tarihi: 07.09.2019, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146931>
- Sancar, S. (2014). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti*. İstanbul: İletişim.
- Siebers, T. (2013). Disability and the Theory of Complex Embodiment-for Identity Politics in a New Register. L. J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* içinde (ss. 278-297). New York: Routledge.
- Siebers, T. (2017). Acı Adına. J. M. Metzl & A. Kirkland (Ed.), *Yeni Bir Erdeme Dönüşen Sağlığa Karşı* içinde (ss. 228-241). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Sullivan, M. (1991). From Personal Tragedy to Social Oppression: The medical Model and Social Theory of Disability. *New Zealand Journal of Industrial Relations*, 16 (3), 255-272.
- Thomas, C. (2011). Sakatlık Kuramı: Kilit Fikirler, Meseleler ve Düşünürler. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Ed.), *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* içinde (ss. 31-46). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- TÜİK (2010). *Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması*. Erişim tarihi: 20.09.2019, <https://ailevecalisma.gov.tr/media/5602/ozurlulerin-sorun-ve-beklentileri-arastirmasi-2010.pdf>
- Wendell, S. (2010). Toward a Feminist Theory of Disability. L. J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* içinde (ss. 336-352). New York: Routledge.
- Young, I. M. (1998). Impartiality and the Civic Public. J. B. Landes (Ed.), *Feminism, the Public and the Private* içinde (ss. 421-447). Oxford & New York: Oxford University Press.

**EĞİTİMDE ÖZNELLİK
ÜRETİM SÜREÇLERİ:
CİNSİYETLENDİRME PRATİKLERİ**

ÖZNE-İKTİDAR İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA EĞİTİMDE CİNSİYET KİMLİKLERİNİN İNŞASI

Ebru Eren

Erkek egemen ve heteronormatif toplumsal düzenin temel yapısının genel olarak, cinsleri kimliklere ayırıp ya da cinslere bir öz atfedip daha sonra bu kimliklere/öze uygun tanımlamalar yapılması ve roller biçilmesinden oluştuğunu söyleyebiliriz. Bunu, cinslerin buna uygun davranışlar sergilemesi için toplumun her alanında yapılan düzenlemeler izler. Bu düzenlemelerle toplumsal cinsiyet normları olarak karşılaşılır. Fakat “kadın” ve “erkek” dikotomisi temelinde yapılan bu heteroseksist kimliklendirmenin doğal bir gerçeklik olmadığı buna karşın heteronormatif bir toplumsal inşanın, hegemonik söylemin, edimlerin, kültürün ve tarihsel sürecin sonucunda ortaya çıktığı yönünde çeşitli iddialardan söz edilebilir. Buradan hareketle bedenlere dayatılan bir kimlik inşası süreci gerçekliği açığa çıkar.

Kimlik kategorilerini sorunsallaştırarak tartışmaya açan, güçlü bir feminizm eleştirisini de içerisinde barındıran queer teori, kimlik üzerine yapılan tartışmalarda önemli bir kaynak

olarak görülebilir. Queer teoride temel problemlerden biri olarak ele alınan kimlik üzerine sürdürülen tartışmaların halen güncelliğini koruduğunu da görmekteyiz. Queer teori, cinsiyet kimlikleri ve cinsel kimlikler ile ilgili dayatılan egemen anlayışa karşılık bu anlayışın altüst edildiği, yapı bozumuna uğratıldığı güçlü bir karşı çıkıştır. Bu bağlamda queer teori, özcü ve sabit kimlik anlayışı tezine karşı insanın cinsiyetli var oluşunu duran olmaktan ve yeniden yeniden inşa edilebilecek bir süreç olarak tekrar ele alır (Butler, 2012; Özkazanç, 2015; Direk, 2018). Bu bağlamda bu yazının kuramsal temel uğrağı olan queer teorisinin tartışılabilmesi için bize en güçlü kuramsal dayanağı verecek düşünme zeminlerinden birini Foucault ve Butler'ın düşüncesinde bulabildiğimizi söyleyebiliriz.

M. Foucault ve J. Butler Odağından Özne-İktidar ve Cinsiyet Kimliklerinin İnşası Üzerine Bir Tartışma

Cinsiyet kimliklerinin inşa edilmesi, iktidar ilişkilerinin kurulması ve sürdürülmesi ile ilgili bir pratik olarak karşımıza çıkar. Hem Foucault hem de Butler iktidarı üretici bir güç, bir ilişki ve eylem biçimi olarak ele alır, iktidarın ve direnişin iç içe geçmiş olduğunu öne sürer (Butler, 2012; 2015; Foucault, 2014). Butler (2015) ve Foucault (2014) özne olarak kurulmanın iktidara bağlı olmasında hem fikirdirler. Butler, iktidarı, özneye dışarıdan baskı kuran, özneyi madun eden vb. tanımlamaların dışına çıkarak iktidarın öznenin kurucusu, varoluş koşulu ve onun arzusunun yörüngesi olarak anlaşıldığında, iktidarın yalnızca karşı koyulan değil aynı zamanda varoluş için güçlü bir biçimde bağlı olunan, varlığımızın içinde barındırdığımız ve sakladığımız bir şey olacağını öne sürer (2015, s.10). Hatta öyle ki Butler'ın deyişiyle: "Gerek Althusser'ci anlamda bir çağrılmayla,

gerekse Foucault'cu anlamda söylemsel bir üretkenlik dolayısıyla özne, iktidara ilksel bir boyun eğişle yaşama başlar" (2015, s.10). Buradan hareketle hem Butler hem de Foucault iktidar ile özneyi iç içe ele alır, öznenin var olabilmesinin ön koşulunu iktidarla ilişkilendirirler. Dolayısıyla Foucault'ya göre iktidar biçimi tarafından üretilmeleri nedeniyle kimliklerin; biçimlendiren, belirli kuralları dayatan, varoluşu tanımlayan pratikler olarak görüldüğü söylenebilir. Bu bağlamda Foucault'ya (2014) göre, iktidar öznenin varoluş koşulunu oluşturan bir mefhumdur. Foucault (2005) yapmış olduğu kuramsal tartışmalar ile modern iktidarın öznellik merkezli kurulduğunu açığa çıkarmaya çalışmıştır. Bu bağlamda yapmış olduğu bu tartışmalarda cinselliğin çok önemli bir noktada yer aldığını görebiliriz. "Cinselliğin Tarihi" adlı çalışmasında Foucault'nun (2007) kavramsallaştırdığı ya da sorunsallaştırdığı modern öznenin nasıl kurulduğu meselesini anlama çabasında ortaya koyduğu yeni iktidar biçimini cinsellik üzerinden bir düşünme gerçekleştirerek anlamaya çalıştığı görülür (Foucault, 2007). Foucault'nun düşünsel izleğinde cinsellik sorunu ile bir iktidar sorunu olarak karşılaşılır. Foucault'ya göre cinsellik, iktidara dışsal ve iktidarın dayatmasına maruz kalan bir alan değil, iktidar düzenlemelerinin sonucu ve aracıdır (2007, s.112). Dolayısıyla cinsellik kendimizi özne olarak kurmamızda çok önemli işlevleri gerçekleştirdiği için özne olarak nasıl kurulduğumuzu anlamamızın yollarından biri de cinselliği özne-iktidar ilişkisi bağlamında ele almaktan geçer. Spargo'a göre, Foucault'nun iddiasının en önemli özelliği, cinselliğin insan yaşamının doğal bir özelliği ya da gerçeği değil, biyolojik kökenlerden ziyade tarihsel, sosyal ve kültürel kökenlere sahip yapılandırılmış bir deneyim kategorisi olmasıdır (1999, s.12). Böylelikle Foucault'nun kurumların ve söylemlerin cinsellik oluşumundaki önemli rolüne verdiği önce-

lik anlaşılır (Spargo, 1999, s.12). Foucault, bedenın bir sylen içinde belirlenip bu yolla doğal ya da aslı bir cinsiyet “fıkri” ile donatılmadan önce “cinsiyetlendirilmiş” olmasının söz konusu olmadığını ileri sürer (Foucault, 2007; Butler, 2012) Bedenin sylen içerisinde anlam kazanması ise iktidar ilişkileri bağlamında gerçekleşir (Foucault, 2007, s.114; Butler, 2012, s.166). Buradan hareketle Foucault (2007), cinsel kimliğin kuruluşunu iktidar ilişkileri dolayımında doğal bir var oluştan öte kültürel, tarihsel boyutları olan ve belirli güç ilişkilerinin sürdürülmesine katkıda bulunan, söylemsel ve söylemsel olmayan pratiklerle üretilen bir inşa süreci olduğunu gösterir.

Foucault’nun özne, iktidar ve cinsellik ile ilgili kavrayışının kimlik tartışmalarında önemli bir yer tuttuğu görülür. Foucault’nun kavrayışının queer teorisinin gelişmesinde çok etkili olduğu söylenebilir (Spargo, 1999; Taburoğlu, 2013; zkaza, 2015). Foucault’nun bu kavrayıştan yola çıkarak feminist analizin çıkış noktası olarak ele aldığı ikili kısıtlamaya dayalı cinsiyet kategorisini sorunlu bulduğu ve feminizme bu konuda güçlü bir eleştiri getirdiği görülür (Butler, 2012). Foucault “cinsiyet” kategorisinin ve cinsel farklılığın bedensel kimliğin zorunlu özellikleri olarak sylen içinde nasıl inşa edildiğini anlamaya çalışan bir analiz yapmaya çalışır (Butler, 2012, s.171). Butler’ın yorumuna göre Foucault, cinsiyetlendirilmiş olmanın bir dizi toplumsal düzenlemeye tabi olmaktan geçtiğini ve bu düzenlemeleri yöneten yasanın hem kişinin cinsiyetinin, toplumsal cinsiyetinin, hazlarının ve arzularının biçimlendirici ilkesi olarak hem de kendini yorumlamanın yorum bilgisel ilkesi olarak yerleştiğini iddia eder (Butler, 2012, s.171-172). Butler da (2012) cinsiyet kategorisinin düzenleyici olduğunu savunur. Butler’a (2012) göre, cinsiyet kategorisini n kabul olarak her analiz düzenleyici stratejiyi bir iktidar -bilgi rejimi olarak eleştirmeksizin

yaygınlaşmasına yol açar ve meşruiyetini güçlendirir (Butler, 2012, s.172). Bu tartışmalardan yola çıkarak, içerisinde feminizm eleştirisini¹ de barındıran queer teori cinsiyetlendirilmiş bedeni eleştirel bir yapıbozuma tabi tutar. Fransız feminist siyaset düşünürü Jutdith Butler, queer teorisinin kuramsal dayanaklarının oluşmasına katkı sağlayan önemli isimler arasında yer alır (Özkan, 2015). “Kadın” ve “erkek” temelinde ikiye bölünmüş cinsiyet farkı köktencililiğine bağlı bir kimliklendirme ve heteroseksüelliği dayatan normatif ideolojiye en güçlü itirazlardan birinin de Butler’dan (1999; 2012) geldiği görülür (Taburoğlu, 2013; Direk, 2014). Buradan hareketle, Butler’ın karşı çıkışının temelinde özcü bir balaş açısına önemli bir eleştirinin yattığını da söyleyebiliriz. Butler’ın cinsiyet kimliklerinin inşası ile ilgili öne sürmüş olduğu post-yapısal bir yaklaşım olarak queer kuram, daha önce yapısal belirlenimlerin hâkim olduğu doğal ya da biyolojik bir indirgemeye dayalı açıklamaları yerinden edecek bir gücü de içerisinde barındırır (Taburoğlu, 2013; Direk, 2014). Daha önce de belirtildiği gibi Foucault öznenin bir töz olmadığını savunmaktadır. Butler da (2012) Foucault gibi cinsiyet kimliklerinin oluşumunu ya da cinsiyet farklılığını biyolojik bir belirlenim ile açıklamaz (Butler, 2012; Direk, 2014; 2018).

¹ Feminist kuramda hem siyasi temsil açısından özneyi oluşturan hem de feminist amaçları söyleme dahil eden kadınlar kategorisi üzerinden kimliklendirme yapılması tartışmalı olarak görülmektedir. Bu tartışmanın ana hatlarını, kadınlar kategorisinin istikrarlı ve kalıcı bir kimlik olarak anlaşılmaması, kategoriyi neyin oluşturduğunun ya da oluşturması gerektiğinin belirsiz olması, kadınlar kategorisinin varsayılan evrenselliği ve ortak bir kimliği ifade ettiği varsayımının yetersiz ve geçersiz olması, feminist öznenin bu şekilde siyasi sistemin kendisi tarafından söylemsel olarak kurulması sonucunda temsiliyet politikasının söylemsel ürünü ve sonucu olması, bu iktidar yapılarının onu kurtuluşa götürmek yerine iktidar tarafından üretilip kısıtlanmasının söz konusu olması oluşturmaktadır (Butler, 2012, s.44-45). Daha detaylı bir tartışma için bakınız : Butler, 2012, s.43-90

Butler, cinsiyetin "doğal" olduğu görüşüne karşı çıkar. Bu bağlamda her iki düşünüründe kimliği bir inşa olarak ele aldığı görülür. Butler, cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve arzu gibi temel kategorilerin aslında iktidarın belirli bir biçimleniminin sonuçları olduğunu ortaya koymaya çalışır (2012, s.35). Başka bir ifadeyle Butler (2012) da Foucault'da olduğu gibi kimlik oluşumunun iktidar ilişkilerinden muaf tutulamayacağını öne sürer (Direk, 2014). Butler'ın (2012) anlayışında bu insanın, bu ilişkileri bedenlere dayatmaktan belirli bir biçimde davranmaya, düşünmeye ve belirli rolleri oynamayı zorlamaya yol açtığı iddia edilmektedir (Direk, 2018). Butler, sadece cinsiyet kimliğinin değil, "beden" in kendisinin de bir inşa olduğunu iddia eder (Butler, 2012; 2014) Kimliği ise bir sonuç olarak ele alır. Dolayısıyla kimlik üretilmiş bir şey olarak görülür. Bu bağlamda gerçek olarak nitelendirilen toplumsal cinsiyete dair doğallaştırılmış bilgi olarak başvuru olan aslında değiştirilebilecek bir gerçeklik olduğu kavranmaya başlar. Bu kavrayışın başlaması toplumsal cinsiyetin gerçekliğini sorgulamaya ve onu altüst etmeye giden süreçte önemli bir başlangıç olarak görülebilir (Butler, 1999, s.29). Butler'a (1999) göre, bu değişim temel kategorilerimizi baştan düşünmeye zorlayan bazı pratiklerin sonucunda gerçekleşmektedir: "Toplumsal cinsiyet nedir, nasıl üretilir ve yeniden üretilir, imkanları nelerdir?" (Butler, 1999; akt Butler, 2012, s.29). Buradan hareketle toplumsal cinsiyet "gerçekliği" alanının farklı bir şekilde yeniden kurulabileceği de kavranmış olur. Bu kavrayış toplumsal cinsiyete dair doğallaştırılmış bilginin önleyici ve şiddet içeren bir biçimde gerçekliğin sınırlarını belirlediğini göstermek açısından da önemli bir yerde durur (Butler, 1999). Butler (2012) cinsiyetin köklü bir biçimde ikili şekilde bölünmesini sorunsallaştırdığı gibi cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasında yapılan ayrımı da tartışmalı görür. Butler'a

(2012) göre bu şekilde bir ayrım yapmak öznenin bölünmesine yol açar. Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet ayrımı cinsiyetin “gerçek” ve “olgusal” olanmış gibi görünmesine yol açar. Aslında bu görünüm Butler’a göre töz varoluşmalarından başka bir şey değildir. Butler, toplumsal cinsiyet işaretinden önce bedenin imlenebilir bir varoluşları olduğunu kabul etmez (2012, s.54). Dolayısıyla, bedenler toplumsal cinsiyet ile belirgin hale gelir, idrak edilebilir. Beden toplumsal cinsiyet normlarına göre bir performans sergiler. Dolayısıyla bedeni varoluşa getiren ona dayatılan toplumsal cinsiyettir. Bu nedenle Butler’ın saptamasında bedenlerden öte toplumsal cinsiyetli bedenlerden söz edilebilir. Buradan hareketle cinsiyet kimliğimizden kaynaklı olarak belirli normlara uygun davranmaktan öte kimliğimize toplumsal cinsiyet normlarını dayatan davranış biçimleri ya da edimler yoluyla ulaştığımız söylenebilir (Spargo, 1999). Diğer taraftan ikili cinsiyet köktencilğine bağlı olarak bölünmüş bedenler arzusunun heteroseksüelleşmesini de dayatmaktadır. Peki cinsiyet kimliklerinin inşasında eğitim nasıl bir rol üstlenmektedir?

Cinsiyet Kimliklerinin İnşa Edilme ve Yeniden Üretilme Sürecinde Eğitim

Eğitimde heteroseksüel matrix, homofobi ve cinsiyetçiliğin nasıl çalıştığını anlamak için Butler ve Foucault önemli kaynaklardan biri olarak görülebilir. Cinsiyet kimliklerinin inşa edilmesine, iktidar ilişkilerinin kurulması ve sürdürülmesi ile ilgili bir edim süreci olarak karşılaşılır (Butler, 2012; Foucault, 2014). Yani cinsiyet kimliklerinin inşası iktidar ilişkilerinden bağımsız değildir. Bu inşa sürecine Foucault’nun hem disiplinci yani iktidar tarafından baskı altına alınan iktidar anlayışıyla (Foucault, 2005), hem de Butler’ın da öne sürdüğü gibi öznenin inşa edilmesine kaynaklık eden, kurulmasının koşulu olan bir mekanizma ola-

rak (Butler, 2012; Foucault, 2014), yani iktidar tarafından üretilen bir iktidar anlayışıyla, eğitim alarında çeşitli şekillerde karşılaşıldığını söyleyebiliriz. Öznenin iktidar tarafından baskı altına alınan konumuna, eğitimin kurumsallaşması dolayısıyla bu kurum altındaki çeşitli düzenlemelerle karşılaşmak mümkündür. Foucault, 17.yüzyıldan itibaren başlayan kurumsallaşmanın en önemli işlevlerinden birini çok çarpıcı bir biçimde açığa çıkararak, bu kurumsallaşmanın norma uymaya hizmet ettiğini ve birer mikro-iktidar mekanizması olduğunu ortaya koyar. Modern kurumlardan biri olan eğitim kurumları ya da eğitimin kurumsallaşması ile birlikte eğitim, Foucault'un (2005) tanımlamasıyla kapatılma kurumlarından biri olmuş ve mikro-iktidarın işlev gördüğü alanlar arasında yerini almıştır. Hem bir disiplin olarak eğitim hem de eğitim kurumları, içerisinde gerçekleşen söylemsel ve söylemsel olmayan pratiklerle iktidarın özneleştirme ve denetim altına alma çabasının açık bir şekilde görüldüğü alanlardan biri olarak karşılaşılr. Bu bağlamda Foucault'nun disiplinci iktidar anlayışı öne çıkar. Kurumsallaşmanın modern toplumlarda norma uydurmaya ya da "normal"leştirmeye dönük işlevi (Foucault, 2005) göz önüne alındığında eğitim kurumlarının içerisinde yer alan çeşitli normların açık ya da örtük olarak dayatılması yoluyla normalizasyona dayalı bir toplum oluşturma çabasına kaynaklık ettiği söylenebilir (Foucault, 2005). Eğitim kurumları içerisinde görülen "normal"leştirme ya da "norm"a uydurma çabasında cinsiyet kimliklerine ve cinsel kimliklere dönük egemen normların açık bir şekilde yeniden üretildiği, sürdürüldüğü ve inşa edildiği görülür. Toplumsal cinsiyet normlarının bu bağlamda önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Eğitimin amacı, yapısı ve işleyişi irdelendiğinde heteronormativiteye dayalı hâkim düzenin işaretlediği "normal" ve "anormal" ayrımının yeniden üretildiği ve

pekiştirildiği görülür (Meyer, 2007; Altunpolat, 2014). Benzer şekilde ve bu duruma paralel olarak eğitim yoluyla ataerkil düşünce yapısına dayalı erkek egemen cinsiyetçi düzeninde devamına hizmet edildiğini de görebiliriz. Dolayısıyla eğitim sürecinde hakim olan anlayış dolayımında “kadın” ve “erkek” olarak işaretlenen ikili cinsiyet köktencilğine dayalı kimliklendirilmenin sürdürülmesi, bu kimliklendirilmenin cinsiyetler arasında hiyerarşiye dayalı olması ve heteroseksist bakış açısı sonucunda eğitim, bir taraftan “normal”leşmeyi ya da “norm” a uymayı sağlarken diğer taraftan “anormal” olarak belirlediği kimliklerin görünmez hale getirilmesine, dışlanmasına, marjinalleştirilmesine, “problem”li olarak gösterilmesine ve ikincilleştirilmesine hizmet eder (Meyer, 2007). Bu bağlamda eğitimin bu yapısı ile bir çeşit şiddet biçimi olarak da karşılaşılır (Altunpolat, 2014; Weems, 2019). Okullarda görülen şiddetin ilişkili olduğu konulardan birinin okuldaki homofobik bakış açısı ve cinsiyet ayrımcılığı sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir (Meyer 2007; Weems, 2019). Sözü edilen norma uydurma sürecinde genel olarak eğitim politikalarının, mekânsal düzenlemelerin (okulda tuvaletlerin kız öğrenci ve erkek öğrenci olarak ayrılması), müfredatın, ders kitaplarının (toplumsal cinsiyet rollerini güçlendirici bilgiler ve görsellerin yer alması, heteroseksist bakış açısı vb.), resmi bilginin hâkim anlayışa dayalı ve statükoyu devam ettirmeye dönük düzenlendiği görülür (Pinar, 1998; Britzman, 1995; Ünal, 2001; Meyer, 2007). Tüm bu düzenlemelerin genel olarak denetleme, disiplin, gözetleme ve kontrolün birer aracı olduğu söylenebilir (Meyer, 2007). İktidarın disiplinci boyutundan öte Foucaultcu ve Butlerci anlamda özneyi kuran iktidar anlayışına doğru gidildiğinde bu düzenlemelerin yanı sıra söylemlerin, ilişkilerin ve edimlerin daha etkili olduğu görülebilir. Kuşkusuz bu ilişkiler eğitim kurumu ile sınırlı de-

ğildir. Toplumun her yanına saçılmış olan bu iktidar ilişkileri okullarda öğrenci - öğretmen / öğrenci-öğrenci ilişkilerine (Torun, 2002), okulun resmi söylemine, okul iklimine, okul kültürüne, okul kurallarına, resmi ve gizli müfredatın içeriğine, eğitim programlarına, okuldaki roller ve davranışlara kadar her yere sızdığını görebiliriz.

Foucaultcu anlamda insanları özneye dönüştüren kiplerle ya da Butlercı anlamda imleme ya da işaretleme ile kimliğin inşa edilme sürecinde "kadın"lık, "erkek"lik, "biseksüel"lik, "heteroseksist"lik, "eşcinsel"lik, "... "lık/lik gibi kiplerin ya da imlemelerin öznesi olmayı kabul etmeleri ile birlikte insanlar, öznesi haline geldikleri kimliklerin içerdiği normlara göre hareket etmekte ve dolayısıyla kendilerine o kimliğe özgü normlar bağlamında bir sınır çizmiş olmaktadırlar (Butler, 2012; Foucault, 2014). Yaşamın ilk saatlerinden hatta dünyaya gelmeden önce inşa edilmeye çalışılan bir kimliklendirme süreci ile karşı karşıya olduğumuz söylenebilir. Kurumsal olarak eğitime başlamadan inşa edilmiş ve normlara uygun davranmaya maruz bırakılan toplumsal cinsiyetli bedenler, eğitim içerisindeki düzenleyici pratikler ve hegemonik söylemler ile normlara uygun davranmaya bir kere daha yönlendirilmektedirler. Eğitime bu süreci deneyimlemiş ve belirlenmiş hâkim kimliklerle dahil olan öznel eğitim sürecinde de bu kipliklere ait normların tekrarı üzerinden inşa sürecini devam ettirmekte olduklarını gözlemleyebiliriz. Dolayısıyla eğitimin Butler'cı (2012) bağlamda öznenin inşasını sağlayan, toplumsal cinsiyet normlarına ya da kurallarına bağlı söylemlerin tekrar tekrar uygulanmasını sağlamaya dönük bir işleve sahip olduğunu görebiliriz. Toplumsal cinsiyet normlarının eğitim sürecinde yeniden üretilmesi, okulu erkek iktidarının sürdürüldüğü bir toplumsal alan haline getirir (Ünal, 2001, s.2). Bu bağlamda eğitim sürecinde bu normlara

uygun olarak düzenlemeler yapılması sonucunda eğitimin toplumsal cinsiyeti güçlendirdiği açığa çıkar ve özcü bir bakış açısı ile düzenlenen eğitsel ortamlar hegemonik söylem ile ikili cinsiyet imlemesinin görünürlüğünü artırır, bu imlemeyi normalleştirir ve “doğal”mış gibi görünmesine kaynaklık eder. Butlercı (2012) anlamda kimliğin performatif olarak kurulduğu, cinsiyetin yapma edimi olduğu görüşünden yola çıkıldığında ise kurumsal olarak eğitimle karşılaşmadan önce belirli edimleri yerine getiren toplumsal cinsiyetli bedenler bu edimleri eğitim sürecinde de tekrar etmektedirler. Eğitim yapılan bu edimleri normlara ve söylemlere uygun olarak gördüğü için bu tekrara karşı çıkmaz ve destekler. Eğitim sürecinde de “kız” olarak imlenen toplumsal cinsiyetli bedenden beklenen edimlerle “erkek” olarak imlenen toplumsal cinsiyetli bedenden beklenen edimler farklılık gösterir (Torun, 2002). Hatta çoğu zaman başarı gibi cinsiyetle açıklanamayacak durumlar bile toplumsal cinsiyet normlarına göre yorumlanmaya çalışılır. Toplumsal cinsiyet normlarına uygun ilerleyen süreç her iki cinsiyet açısından olumsuz sayılabilecek sonuçlar doğurur. Bu bağlamda eğitimin genel yapısının, cinsiyet kimliklerinin oluşumunun biyolojik bir belirlenim ile olduğu anlayışına dayalı hâkim bakış açısına göre inşa edildiği açığa çıkmış olur. Dolayısıyla “kadın”lık ve “erkek”lik üzerine kurulan bu özcü sabit ve durağan bakış açısı Butlercı anlamda çeşitli imleme pratiklerine yer açmaz, toplumsal cinsiyet normlarına uygun bir rejim benimser, bunun dışında var olan imleme pratiklerini yok sayar ya da yok etmeye çalışır. Dolayısıyla eğitimde hâkim olan bakış açısı heteroseksisttir. Bu bağlamda eğitimin heteronormatif toplumsal yapıyı güçlendiren söylemleri ve pratikleri içerisinde barındırdığı görülür (Meyer, 2010). Heteronormatif toplumsal yapıda, egemen olan heteroseksist erkek kimlik, diğer tüm kimlikler üzerinde hege-

monya kurmaya çalışır. Okullar da ayrıca LGBTİ+’lara karşı olumlu olarak görülebilecek her türlü söylemin aktif olarak sus-turulduğu ve sansürlendiğini de görebiliriz (Meyer, 2007, s.20). Dolayısıyla eğitim sürecindeki söylemler, homofobik tutumlara ve heteroseksüel normu güçlendirmeye dönük önemli bir katkıda bulunur (Meyer, 2007; Butler, 2012; Foucault, 2014). Başka bir açıdan ise toplumda yer alan hâkim söylem okullar aracılığı ile yeniden üretilir. Söylemin sonuçları olarak ortaya çıkan cinsiyet, eğitim içerisinde egemen hegemonik söylemin etkisi ile var olan inşasını devam ettirir. Eğitimin toplumsal cinsiyeti hegemonik söylem ve normlara göre yeniden yeniden üretmesi “kadın” ve “erkek” olarak imlenen, belirgin hale getirilen toplumsal cinsiyetli bedenleri bir taraftan hegemonik söylem ve normlara uygun davranmaya zorlarken diğer taraftan bu edimler arzusunun heteroseksüelleşmesini dayatmayı da beraberinde getirir. Dolayısıyla eğitim içerisinde yer aldığı heteronormatif toplumsal yapıyı güçlendirirken aynı zamanda bu yapıdan beslenir.

Bu tartışmalar sonucunda genel olarak, kimliğin bir kere daha eğitimin normlara ve söylemlere uygun olarak dayattığı davranış biçimlerinin sonucunda, egemen düzene göre inşa edildiğini söyleyebiliriz. Peki, eğitim içerisinde var olan bu egemen süreç nasıl tersine çevrilebilir? Eğitim sürecinde toplumsal cinsiyet normlarına uygun davranmayanlar tüm bu düzene rağmen nasıl var olmaktadır? Ya da eğitim sürecinden herkes heteroseksüel, kadın ve erkek kimlikleri ile mi çıkmaktadır? Eğitim egemen toplumsal düzeni güçlendirici düzenlemeleri, söylemleri içerisinde barındırsa bile eğitim alanının aynı zamanda mücadele alanı olması, içerisinde barındırdığı diyaletik yapı, hegemonya mücadelesinin yürütüldüğü alanlardan biri olması gibi nedenlerle süreçteki kimliklerin kaçınılmaz ve

itiraz edilemez bir tabiyet yaşadıkları söylenemez. Eğitimin cinsiyetle ilgili yapılan ikili saptamayı yerinden edecek, toplumsal cinsiyet gerçekliğini krize sokacak edimleride, yasaklayıcı ve engelleyici düzenlemeleri de içerisinde barındıracak bir güce sahip olduğu söylenebilir. Foucault'nun (2007) belirttiği gibi iktidarın olduğu her yerde bir direniş ya da direniş imkânı vardır. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet normlarının yıkılması ve bunun sonucunda toplumsal cinsiyet biçimlenimlerinin çeşitlenmesi için eğitimin araç olabileceği de iddia edilebilir. Butler'ın (2012) kavrayışından yola çıkıldığında, kimliğin altüst edilmesinin mümkün olduğu görülür. Butler (2012) kimliği alt üst etmenin ancak ve ancak tekrarlayan imleme pratiklerinin içinde mümkün olabileceğini öne sürer. Bu bağlamda, erkek ya da kadın gibi kimliği sabitlemeye çalışan söylemsel evrensellikler, onun temsilini üzerine alacak tikellik ile asla tam olarak örtüşemeyeceği, yani Foucault'cu anlamda söylemsel iktidar ile tikel özne arasındaki temsil ilişkisinin mutlak ya da kusursuz olmayacağına ilişkin temel post yapısal ontolojik argüman gereği, kimlikler asla sabitlenemeyecek, direniş ve yeniden inşa daima olumsal kalacaktır (Kükürt, 2013). Bu bağlamda, eğitim hâkim düzenleyici pratiklerin ortadan kaldırıldığı yerine farklı pratiklerle tekrar inşa edilen bir alan haline getirilebileceği de bir kere daha açığa çıkmış olmaktadır. Yeniden inşa sürecinde, eğitimde toplumsal cinsiyet normlarının kaybı ve yıkılmasına yönelik düzenlemeler, cinsiyetçi bakış açısının yerine eşitlikçi bir bakış açısının ikame edilmesi önemli adımlar arasında görülebilir. Toplumsal cinsiyetli bedenler hâkim eğitim anlayışından özgürleştirilmiş ya da yeniden inşa edilmiş eğitim yoluyla hegemonik söylem dolayımında oluşturulmuş normlara uygun olmayan imleme pratikleri sergilediklerinde inşa edilen kimliklerin alt üst edilmesi de kaçınılmaz olacaktır. Bu bağlamda ikili cinsiyet

köktenciliiği yerinden edilmesi ve arzusunun zorunlu heteroseksüelleştirilmesini yıkabilecek bir olanak doğacaktır. Başka bir dünyanın/eğitimin mümkün olduğu düşüncesinden yola çıkarak, burada önemli bir soru sormak kaçınılmaz gibi görünmektedir. Eğitimi başka bir şekilde yeniden inşa etmenin yolları nelerdir? Bu şekilde tasarlanan bir eğitim nasıl inşa edilebilir? "Queer teori"nin bu konuda oldukça önemli bir etkisi olabileceği söylenebilir.

Eğitimi Queer Pedagoji ile Yeniden İnşa Edebilmek veya Eğitimi Queerleştirmek

"Queer teori"nin çok geniş bir yelpazede eleştirel uygulamaları açıkladığı ve öncelediği görülür (Britzman, 1995; Pinar, 1998; Spargo, 1999; Halperin, 2003; Meyer, 2010; Yardımcı ve Güçlü, 2016). Queer teori, katılaşmış, sabit, normalleştirici, tekrar eden, ikili kategorileri çürütmeye çalışır, eleştirel yöntemler sunar ve bunun ötesindeki olasılıklara yer açar (Britzman, 1995; Meyer, 2007). Kimliğin normalleştirici işlevinin eleştirisinden ortaya çıkmış bir teori olarak çoğunlukla cinsiyet ve cinsellik ile ilgili çalışmalarla ilişkilendirilmiş olsa da bunun ötesinde normları sorgulamak, itiraz etmek, arzuları açmak ve olasılıklar yaratmak gibi daha geniş politik bir bağlama oturur (Halperin, 2003; Fraser ve Lambie, 2018: 64). Eğitimi queerleştirerek içerisindeki katılaşmış, normalleştirilmiş, sabitlenmiş birçok şeyi yeniden ele alıp, yeniden düşünerek yeniden inşa edebilme olasılığı ya da olanağı elde edilmiş olacaktır. Kimliklerle ilgili var olan durumun bunlardan yalnızca biri olduğu söylenebilir. Cinsiyet kimlikleri, cinsel kimlikler ya da cinsiyetçi uygulamalarla ilgili olarak Meyer, queer pedagoji yaklaşımının, okulların cinsiyetçi uygulamaları nasıl öğretilip güçlendirdiklerini, heteroseksüellik

meftumunu nasıl desteklediklerini, sınıflarda hâkim bilgiyi ve söylemi nasıl sunduklarını göstermesi açısından önemli bir kaynak olduğunu dile getirir (2007, s.28). Normalleştirme karşıtlığını içerisinde barındıran “queer pedagoji” yaklaşımı heteroseksüelliği yeniden düşünme, özcü ve biyolojik determinizme indirgenmiş bir bakış açısı ile inşa edilen eğitim sistemini yapı bozumuna uğratma, ikili cinsiyet inşasının karşıtlığı, heteroseksist ve cinsiyetçi bir bakış açısı ile inşa edilmiş eğitim sistemini sorunsallaştırma, okulu dönüştürmenin yolları vb. ile ilgili düşünmede oldukça önemli bir yerde durur (Pinar, 1998; Meyer; 2007; Meyer, 2010). Queer teori ve dolayısıyla queer pedagoji dayatmaların reddedilmesi, başka bir eğitimin inşası ve başka bir dünya yaratmak için olasılıklar sunar. Bu bağlamda eğitimi queerleştirme çabası daha eşitlikçi bir eğitim için önemli adımlardan biri olarak da görülebilir.

Sonuç

Eğitim sürecindeki hâkim söylemin, heteronormatif ve cinsiyetçi toplumsal yapıyı güçlendiren bir söylem olduğu söylenebilir. Eğitim yoluyla kimlik inşa sürecinde ya da sürdürülmesinde özne, hem iktidar tarafından baskı altına alınan bir konumda hem de iktidar tarafından üretilen bir konumda yer almaktadır. Eğitim cinsiyet kimlikleri ile ilgili olarak ikili bir çerçeve dayatmakta ve öncelikli olarak zaten dayatılan bu çerçeveyi yeniden üretmekte, güçlendirmekte ve sürdürmektedir. Bu süreç genel olarak, toplumsal cinsiyet normlarının tekrar tekrar devam ettirilmesi, egemen bilginin bu normlara dayalı olması, söylemlerin ikili inşayı ve heteroseksist kavrayışı sürdürmesi, edimlerin normlara uygun şekilde gerçekleşmesi ve söylemsel olmayan düzenlemeler yoluyla işlemektedir. Kadınlık, erkeklik gibi yapı-

lan kimliklendirme sonucunda kız ve erkek öğrencilerden beklenen davranışlar kimliğin normları üzerinden sürdürülmektedir. Bu durum her iki kimlik için de özgürleşime engel olmakta, bu normlarla kısıtlanarak yaşamak zorunluluğu doğmaktadır. Toplumsal cinsiyet normlarına uymayan LGBTİ+ oluşlara dair olumlu söylemler ise eğitim sürecinde sansürlenmekte ya da hiç konuşulmamaktadır. Buna karşı bu oluşlar “problem”li, “anormal” ya da “sapkın” olarak adlandırılmakta, söylemler de buna paralel gerçekleşmektedir. Eğitim sürecinde LGBTİ+ları dışlayan deneyimlerin, şiddete dayalı, hiyerarşik ve güç ilişkilerini içeren ilişkilerin yaşandığı gözlemlenebilir. Eğitim sürecinde cinsiyetçi ve heteroseksist söylemlerle ve söylemsel olmayan pratiklerle karşılaşılrsa da iktidar ilişkileri içerisinde direnişi de barındırdığı için heteronormatif ve erkek egemen düzene karşı direnişin de var olduğu görülmektedir. Egemen düzeni yapıbozumuna uğratmakta queer pedagoji önemli kaynaklardan biri olarak görülebilir. Eğitimciler heteronormatif ve dolayısıyla cinsiyetçi eğitim yapısına karşı özellikle queer pedagoji yoluyla eleştirel bir yaklaşım geliştirerek daha eşitlikçi ve adil bir eğitim süreci yaşanmasına, eğitimin yeniden inşa edilmesine kaynaklık edebilirler.

Kaynakça

- Altunpolat, R. (Temmuz- Ağustos 2014). Normalliğin Tahakkümü: Heteronormatif Eğitim Kısacasında LGBTİ’ler. *Toplum ve Hekim*, 4 (29), 314-320.
- Britzman, D.P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45 (2), 151-165.
- Butler, J. (2012). *Cinsiyet Belası Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi* (3. Baskı). B. Ertür (Çev.). İstanbul: Metis.
- Butler, J. (2015). *İktidarın Psikik Yaşamı Tabiyet Üzerine Teoriler*. F. Tütüncü (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

- Direk, Z. (2014). Judith Butler: Toplumsal Cinsiyet ve Bedenin Maddeleşmesi, Z. Direk (Der.), *Cinsiyetli Olmak Sosyal Bilimlere Feminist Bakışlar içinde* (s. 67-84). İstanbul: Yapı Kredi.
- Direk, Z. (2018). *Cinsel Farkın İnşası Felsefi Bir Problem Olarak Cinsiyet*. İstanbul: Metis.
- Foucault, M. (2005). *Büyük Kapatılma* (4. Baskı). I. Ergüden ve F. Keskin (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Foucault, M. (2007). *Cinselliğin Tarihi* (2. Baskı). H.U. Tanrıöver (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Foucault, M. (2014). *Özne ve İktidar* (4. Baskı). I. Ergüden ve O. Akınhay (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Fraser, J. and Lambie, S. (Fall 2018). Queer Desires and Critical Pedagogies in Higher Education: Reflections on the Transformative Potential of Non-Normative Learning Desires in the Classroom. *Journal of Feminist Scholarship*, 7, 61-77.
- Halperin, D. M. (February 2003). The Normalization of Queer Theory. *Journal of Homosexuality*. 45 (2/3/4), 339-43.
- Kükürt, R. O. (2013, Ekim). Evrensellik, Tikellik ve Hegemonik İlişki: Siyasal Kimliklerin Doğası Üzerine Ontolojik Bir Çözümleme. 3. Ilgaz Felsefe Günleri Sempozyumunda sunulan bildiri, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı.
- Meyer, E. J. (2007). "But I am Not Guy": What Straight Teachers Need to Know about Queer Theory, Rodriguez, M. N. and Pinar, W. F. (Ed.) in, *Queering Straight Teachers Discourse and Identity In Education* (p. 15-32), New York: Peter Lang.
- Meyer, E. J. (2010). *Gender and Sexual Diversity In Schools*. New York: Springer.
- Özkazanç, A. (2015). *Feminizm ve Queer Kuram*. Ankara: Dipnot.
- Pinar, W. F. (1998). Understanding Curriculum as Gender Text: Notes on Reproduction, Resistance, and Male -Male Relations. W. F. Pinar (Eds.) in, *Queer Theory in Education Studies in Curriculum Theory Series* (p. 183-202), London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spargo, T. (1999). *Postmodern Encounters Foucault and Queer Theory*. UK: Icon Books.
- Taburoğlu, Ö. (Şubat, Mart, Nisan 2013). Queer Kuramı: Yapılaşmamış Kimlikler, Keyfi Cinsiyetler. *Doğu Batı Düşünce Dergisi Toplumsal Cinsiyet II*, 64 (16), 9-19.
- Torun, Y. (2002). Öğretmen Öğrenci Etkileşiminde Toplumsal Cinsiyet Kimlik Önyargıları ve Bunun Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Sınıfta Yeniden

Üretilmesine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ünal, I. L. (2001, September), *The Contribution of Female School Administrators to Create Peaceful Environments in Primary Schools*, Pedagogy of Diversity: Creating a Culture of Peace konulu konferansta sunulan bildiri, World Council For Curriculum and Instruction, Madrid.

Yardımcı, S. ve Güçlü, Ö (2016). *Queer Tahayyül*. S. Yardımcı ve Ö. Güçlü (Der). İstanbul: Sel.

Weems, L. (2019). Thinking Queer About the Space of School Safety: Violence and Dis/Placement of LGBTQ Youth of Color. C. Mayo and N. M. Rodriguez (Ed.) in, *Queer Pedagogies Theory, Praxis, Politics* (p. 93-108), Switzerland: Springer.

OKULUN PATRİYARKAL KÜLTÜRÜ VE İŞLEYİŞİ

Fatma Gök

*Kadınların kendilerini eve bağlayan zincirleri kırabilmeleri için,
bu zincirlerin nasıl örüldüğünü, anlamak zorundayız. Ann Oakley,
The Sociology of Housework, 1974, s.19*

*Kadın doğulmaz, kadın olunur.
Simone de Beauvoir*

Kadınların aileleri, toplumları, vatanları için değil, kendileri için varolmaları ve özgür iradeleriyle, toplumsal özne olarak dünyada yerlerini almaları için verilen mücadelenin çok zengin ve meşakkatli bir tarihsel yolculuğu vardır. Bu yolculuğun 20. yüzyıldaki duraklarından biri eğitim sistemi ve onun kurumsal olarak somutlaştığı mekan olan okulun kadınlarla ilişkisinin incelenmesi çabasıdır. Bu çaba kadınların toplumda neden ezilen taraf olduklarını anlamamız için önemlidir. Çünkü eğitim, toplumsallaşmanın aileden sonra gelen en kritik alanıdır. Bu alanın ayrımcılığı ortaya çıkaracak ve sona erdirecek zihniyetin geliştirildiği, davranış ve tutumların kazandırıldığı bir yere dönüştürülmesi, toplumda hakim olan erkek egemen sistemin yıkılmasına giden yolda çok önemli bir merhaledir.

Okulun, endüstri devrimi sonrası inşa edilen ulus devlet yapısının barındırdığı kurumlar içinde çok özel bir yeri vardır. Hem okulu kutsayan kesimler hem de eşitsiz ve cinsiyet ayrımcı sosyo-ekonomik düzenin okul yoluyla yeniden üretilme mekanizmalarını inceleyen düşünürler, okulun ve eğitim sisteminin böylesi özel konumu ve dinamikleri üzerine çok çeşitli açıklamalar yapageldiler. Bu yazıda uzun uzun bunları anlatmaya-
cağım. Louis Althusser (1994), kapitalist toplumda eğitim sistemini devletin ideolojik araçlarından biri olarak saptamıştır. Şurası açıktır ki egemenliğin sürdürülebilmesi için ideolojik araçlar çok önemlidir ve rızayı üretmenin yollarından biri de egemen sistemin ve kapitalist toplum şartlarında var olan işbölümünün meşru, doğal, hatta kaçınılmaz olduğu ideolojisinin benimsenmesidir. Bu ideolojinin benimsendiği alanlardan en önemlisi okuldur. Herkes okula gider ve formal eğitim sisteminde ne kadar uzun süre tutunabilirse o kadar makbuldür.

Kuşkusuz, okulların patriyarkal kapitalist sistemin sosyal, siyasal, kültürel eşitsizliğe ve ekonomik sömürüye dayanan düzeninin devam etmesi için kritik bir önemi olduğunu saptamak çok önemlidir. Bu durumun nedenlerinden biri, eğitimin ve okulun çok boyutlu toplumsal işlevle kuşatılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Okul, içinde yer aldığı toplumu devam ettirecek ya da değiştirip dönüştürecek insanları eğitir, yetiştirir, sosyal bir varlık olarak şu ya da bu yönde şekillenmelerinde tayin edici bir rol oynayabilir. Çünkü eğitim sistemi, birey ve toplumun çalıştığı alanların başında gelmektedir. Bu makale, Endüstri Devrimi sonrası kurulan “modern” çağın, eğitim ve öğretimden sorumlu kurumsal yapısı olan okulun patriyarkal, erkek egemen sistemini yeniden üretmesinin kültürel dinamiklerini ve bunun işleyiş mekanizmasını çözümlemeyi ve teşhir etmeyi amaçlamaktadır. Bir de okulu kadın bakış açısından yeniden tartışılmaya ilişkin bazı ipuçları da sunulacaktır.

Eğitim Sistemi, Okul ve Patriyarka

Çeşitli toplumlarda farklılıklar sergilemesine rağmen, kapitalist toplum şartlarında eğitim sistemi, ideolojik ve siyasal temelli bir hegemonyayı ve bunların içinde barındığı değerler sistemini çocukların ve gençlerin içselleştirmeleri işlevi ile yükümlüdür.

Okulun kadınlar açısından ve kadın bakış açısıyla irdelenmesi, patriyarkal kapitalist sistemin anlaşılması ve kadınları özgürleştirecek bir toplumsal sistemin kurulması için hayati bir değer taşımaktadır. Kadınlarla eğitim sistemi arasındaki ilişki çok yönlü, çetrefilli ve karmaşık bir ip yumağını andırır. Tam anladık işte diyecekken bakıyoruz ince ince düğümler bize göz kırpmıyor. Özgürleşmek için bu düğümlerin tamamını çözmeliyiz. Bu yolda çok mesafe katettik. Şurası açıktır ki tarihsel olarak kadın kurtuluş hareketinin özgürlük yolunda katettiği mesafe göz kamaştırıcıdır, direniş ışıkları ile doludur ve tüm ezilenlerin mücadelesini de aydınlatır.

Okulun bugünkü şekliyle, kurumsal, idari yapısıyla ortaya çıkması insanlık tarihi için pek yeni bir olgudur. Çocukluk çağından başlayarak öğrenmenin okul gibi bir kurumsal yapı yoluyla, planlanmış olarak düzenlenmesi kapitalizmin ekonomik bir sistem olarak tarih sahnesinde şekillenmeye başlaması ve giderek ulus-devletlerin kurulmasıyla yakından ilişkilidir. Kapitalist üretim biçiminin, öncesinden çok farklı nitelikleri olan çalışanlara ihtiyacı vardır. Çünkü kapitalizm yetişmiş, terbiye edilmiş insanlarla sürdürülebilir bir sistemdir. Her gün evden çıkıp fabrikalara ve diğer işyerlerine gidecek işgücünün, bu yeni üretim biçimine uygun olarak terbiye almış, motor becerileri ve zihniyet olarak disiplinli elemanlar olması söz konusudur. Bu donanımın kazanılması kapitalizm öncesinde olduğu gibi üretim mekânında değil, kitlesel olarak eğitim sisteminde gerçekleşmeye başladı. Zamanla işlerin ve bu işlerin gerektirdiği mesleklerin, bunlara bağlı statülerin ayrıştığı bir sistemin organi-

zasyonu gündeme geldi ve uzmanlaşma daha da "rafine" bir durum kazandı. Bir o kadar önemli olan da söz konusu işgücünün akşam eve geldiğinde "sıcak bir yuvada" karşılanması, bakılması, beslenmesi, sabah düzgün bir şekilde işe uğurlanması meselesidir.

Kapitalist sistemde örgün eğitim diye adlandırdığımız, belirli yaş aralığındaki çocukları ve gençleri, niteliği tanımlanmış ve bu niteliklere göre eğitilmiş profesyonellere teslim ettiğimiz okullar, tüm dünyada benzer şekilleri ve işlevleri olan kurumlar haline geldi. Tabii ki eğitim ve insan yetiştirme düzeni, içinde bulunduğu toplumun sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel dinamikleri ve tarihsel mirası ile yakın ilişki içinde şekillenir. Bu ilişkileri ve bağı oldukları dinamikleri bağrına basan yapıların en önemlilerinden biri toplumsal cinsiyet rejimidir.

Ulus devletler sonrası şekillenen "modern" toplumda, devletin eğitim alanı üzerinde mutlak bir hakimiyet kurduğunu görüyoruz. Bu hakimiyet, ideolojik ve siyasal temeller üzerinde kurulur ve patriyarkal, erkek egemen sistem üzerinde yükselir. Eğitim sisteminin vatandaş öznelerle buluştuğu okullar, bu hakimiyetin mikro düzeyde inşa edildiği mekânlardır. Eğitim sisteminde ne olup biter? Okullarda kız ve erkek çocuklar ve gençler neler öğrenir? Bu sorular okula eleştirel bir ayna tutmak için temel sorulardır. Patriyarkal sistemin temelleri elbette ailede ve sokakta atılır, ama bu sistemin hem yerleşmesinin hem de yeniden, yeniden üretilmesinin pedagojik ve sosyal mekânı okuldur. Tabii ki okullar aynı zamanda yeni nesilleri üretim sistemi ile doğrudan ilişkili mesleklere hazırlar, yani kapitalist sistemin emek gücünü üretmesi için olmazsa olmaz kurumlardır. Lakin emek gücünün üretimi de toplumsal cinsiyet eşitsizliği üzerine kurulmuştur. Geleceğin ev içi faaliyetleri ve bakım emeğini yüklenecek kadın işgücünün ideolojik olarak yetişmesi ve toplumsallaşması da eğitim sistemi içinde kotarılır. Bu nedenle kadınların eğitim sistemi ile olan karmaşık ilişkilerinin doğru çö-

zùmlenmesi, erkek egemen sistemin dönüştürülmesi ve kadınların özgürleşmelerinin yolunun açılması için çok önemlidir. Patriyarkal sistemin devamı için toplumsal cinsiyet kimliğinin kurulmasında okullar çok önemlidir. Paul Willis (1977), *İşçiliği Öğrenmek* adıyla yayınlanan etnografik araştırmasında erkekliğin okulda kurulma mekanizmalarını gözlerimizin önüne serer. Willis'in incelediği okulda işçi sınıfının çocukları olan lise öğrencileri, okul hayatında fabrika işçiliğine hazırlanırken aynı zamanda "erkek" vatandaşlar olarak yetişmektedirler.

Kadınlara karşı olan cinsiyete dayalı ayrımcılık, LGBTİ+'ların da temel insan haklarının ihlal edildiği, eşitsizliklere uğradıkları bir sistemdir. LGBTİ+'lar söz konusu olduğunda kadınlarda olduğu gibi en temel hak olan "yaşam hakkı" bile tehlikededir. Eğitim sisteminde de genel olarak toplumda varolan cinsel yönelim ayrımcılığı yaygındır. Toplumda yerleşik olan cinsiyet kalıpları dayatması ve LGBTİ+'ların okulda ve sınıf ortamında hor görülmeleri, değersizleştirilmeleri ve dışlanmaları yoğun olarak yaşanmaktadır.

Okulda Gerçekten Ne Oluyor?

Eğitim süreci, içinde bulunduğu toplumla doğrudan ve dolaylı ilişkiler içindedir. Yukarıda vurgulandığı gibi toplumun egemen ideolojisini, sınıf yapısını ve toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünü yeniden üreten mekanizmalar ve değerler sistemi eğitim sisteminin içinde anlamlandırılır ve şekillendirilir. Kapitalist, patriyarkal toplumsal düzende eğitim sisteminin işlevini iki temel boyutta ele alabiliriz.

Birincisi, kapitalist erkek egemen sistemin düzenli işlemesi için gerekli işbölümüne uygun konumlar için bireylerin seçimi ve bu bireylere mesleki donanımın kazandırılması yani yetiştirme işlevidir. Kadınların daha düşük maddi imkânlar ve toplumsal statü sağlayan mesleklere yönlendirildiğini ve sonuçta

annelik ve kadınlık rollerinin devamı ve türevi olan mesleklerde yoğun olarak yer aldıklarını görüyoruz. İlk, orta ve yüksek öğretimde cinsiyet ayrımına baktığımızda özet olarak şöyle bir manzara karşımıza çıkıyor. İlköğretim seviyesinde kız ve erkek öğrenciler yoğun olarak toplumda varolan ve kadınların aleyhine işleyen düzenin kültürel değerlerini ve davranış kalıplarını içselleştirirler. Bu seviyede, öğretmenlerin cinsiyetçi sistemin nedenli farkında olduklarına göre değişiklik gösterebilen erkek egemen yapı ve değerler kolaylıkla benimsetilebilir. Ders kitapları varolan erkek egemen sistemi sorgulamaktan çok uzaktır ve cinsiyet ayrımcı bakış açısından, çoğunlukla erkekler tarafından yazılmıştır. Erkekliğin ve kadınlığın inşasında bu dönemin çok kritik bir önemi vardır.

Ortaöğretim kademesinde okulda toplumsallaşma sürecinde cinsiyetçi değerler sarsıcı nitelikte değildir. Cinsiyet ayrımcılığı özellikle mesleki, teknik öğretim alanında çok çarpıcıdır. Kadınların yoğun olarak gittikleri mesleki teknik okullar daha çok yeniden üretim alanıyla ilgilidir ve adeta cinsiyet ayrımcı toplumsal sistemle entegre olmuştur. Bu alanlar genellikle hemşirelik, sekreterlik, öğretmenlik gibi emek yoğun, tüketici, toplumsal karar alma süreçlerine katılmaya hazırlamayan alanlardır. Mesleki, teknik ortaöğretim düzeyinde erkekler yoğun olarak elektrik, marangozluk, inşaat, teknisyenlik gibi üretime yönelik mesleklere yönlendirilir. Burada önemli nokta, devletin eğitim politikalarının kadınlara karşı ayrımcılığı düzenleyen bir özellik göstermesidir. Yükseköğretim seviyesinde de durum kadınlar aleyhine ve patriyarkal düzenin devamı ve pekiştirilmesini destekleyen özelliktedir. Kadınlar hem sayı olarak azınlıktadırlar hem de toplumsal statü ve ekonomik kazanç olarak üst düzeyde yer alan mesleklerde daha az yer almaktadırlar. Üniversiteyi bitiren kadınlar ve erkekler karşılaştırıldığında, kadınlar toplumda iktisadi, siyasal ve kültürel statü olarak üst düzeyde olan ve karar verme gücünü elinde tutan alanlarda

daha az oranda yer aliyorlar. T  K istatistiklerine göre Haziran, 2020 itibarıyla i  c ne katılım oranı erkeklerde yüzde 58,9; kadınlarda yüzde 26,3. Ayrıca erkekler, kadınlardan yüzde 31,4 oranında daha fazla gelir elde ediyorlar (Büyükbayrak, 2020).

Okulların ikinci temel işlevi “makbul vatandaş” yetiştirmek-tir ( stel, 2008). Burada için içine e itimın ideolojik işlevi olarak nitelendirece imiz faaliyetler ve karmaşık etkileşim, iletişim süreçleri, kültürel alan ve eğitim ikliminin yönlendirdiği fevkalade zengin, maddi ve sembolik kodlamalar giriyor. Okulun ve sınıfın duygusal iklimi de cinsiyet temelli ayrımcılıkların doğal ve haklı olarak algılanması için çok önemli bir işleve sahiptir. Varolan haliyle okulun kültürel değerlerinin ve uygun davranış ve tutumların kazanılması, kadınların toplumsal cinsiyet değerleriyle donatılmaları demektir. Aynı okul içinde aynı sınıfa gi-den kız ve erkek çocuklar farklı değerlerle donatılarak mezun olabiliyorlar. Çünkü eğer bilinçli bir müdahale yapılmaz ise toplumda varolan erkek egemen cinsiyetçi hayat tahayyülleri, normlar ve toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikler okulda ve sınıfta devam eden eğitim sürecinde yeni nesillere aktarılır. Eğitim sistemine ilkokuldan girip yükseköğretim sonu çıkanlar, erkek egemen değerler sistemini i selle tirmiş, toplumda varolan cinsiyetçi ve adaletsiz i b l m n  yeniden üretecek ideoloji ile donatılmış, uygun beceri ve davranışları kazanmış olurlar. Okulda bilinçli bir müdahalenin nasıl yapılacağı ile ilgili zengin bir bilgi ve deneyim birikimi bulunmaktadır. Akademik olarak kadın çalışmaları programlarında üretilen ve kadın kurtuluş hareketinin bilgi ve deneyim birikimi bunlar arasındadır.

Her durumda erkek egemen sistemin nasıl olduğu, okullarda nasıl  retildi inin dinamiklerini ve mekanizmasını anlamak eşitlik ve adalete dayanan  zg rl k i bir pedagoji kurmak için gerekli bir adımdır. Bu egemenlik ilişkisini, örneğin okullardaki eğitim programları, pedagojik yöntemler,   retmen davranışları, gibi faktörleri inceleyerek anlayabilir, d n   t -

rölmesi için gerekli birikimi kazanabilirsiniz. Ancak bir boyut vardır ki özel olarak üzerinde durulması elzemdir. Bu da okul kültürü ve okulun iklimi ve aynı zamanda bu kültürün içinde gelişip yaşayan okulun gizli müfredatıdır. Kadınlar üzerinde kurulan baskılar ve hakimiyet toplumsal güç ilişkileri içinde şekillenir. Bu güç ilişkilerinin kadınların aleyhine işleyen bir düzene evrilmesinde sorgulanmayan düşünsel ve davranışsal kalıpların, bilgilerin ve inançların içinde yaşam bulduğu gizli müfredat kritik bir rol oynamaktadır.

Okul kültürü çok boyutlu ve çok katmanlıdır. Okulda erkekliğin ve erkek egemenliğinin kurulmasını anlamamız, ona direnmemiz, boznmamız ve dağıtmamız için elzemdir. Yukarıda bahsedildiği üzere bu konu çok zengin boyutlarda incelenebilir. Lakin bu yazının sınırlılığı hesaba katılarak okulda patriyarkayı besleyip, büyütüp, yeniden üreten mekanizmalar aşğıdaki dört boyutta ele alınacaktır. Bu boyutlar, en geniş anlamda okul kültürünün de altyapısını meydana getirir:

1. Okulun resmi yapısı, fiziki yapısı, öğretim programları
2. Pedagoji, okulun gizli müfredatı, öğretmen davranışları
3. Kız ve erkek öğrencilerin okulda konumları
4. Okul idaresi, disiplin rejimi

Okulun Resmi Yapısı, Fiziksel Yapısı, Öğretim Programları

Okulun fiziki yapısı son derece hiyerarşik bir düzen olarak kurgulanmıştır ve zaman içinde en katı halini almıştır. Bu düzen varolduğu özellikleriyle eşitlik ve özgürlük tahayyüllerine kapı açmaz. Kurumsal yapının kendisi, okulun organizasyonu ve buna göre şekillenen okul iklimi erkek egemen düzenin bir parçasıdır. İstisnaları tabii ki vardır, ama okula adım attığımızda yüzümüze çarpan hava resmi, hiyerarşik bir atmosferle kuşatılmıştır. Binaların yapısı, katlar arasındaki akış, sınıfların dizili-

şı, koridorlar, öğretmenler odası, spor salonu, varsa kütüphane ve diğ er ofislerden oluş an bütün mekânlar resmi, hiyerarşik bir düzeni izler ve bu düzen erildir. Okulun örgütlenmesi ve bunun içinde teneffüs edilen iklim, varolan erkek egemen yapıyı yeniden üretmeye son derece elverişli bir yapıdır. Diğ er taraftan idari yapı personel olarak da son derece erildir, üst kademede müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan aktörlerin kahir çoğunluğu erkektir. Kadınlar, öğretmen ve diğ er alt idari kademelerde çalışanlar olarak eğitim sisteminde yoğun olarak temsil edilmelerine rağmen gücü temsil eden ve çağırış tıran, karar verme ve otorite sayılan mekanizmalarda çok daha az sayıda yer almaktadırlar. Kadınlar müdür olduklarında "bayan müdür" olurlar. İlkokula başlayan bir kız çocuğunun böylesi eril bir yapıya adım atması toplumsal cinsiyet rejiminin soğuk, katı cisimlenmiş haliyle karşılaşması demektir. Çocuğun okulu algılamasında bu ilk deneyim çok önemlidir, böylesi bir hiyerarşik ortamda bırakalım özgürlük duygusunu, ailede ve sokakta, o güne değ in karşılaşt ığı ve gördüklerinin devamı, hatta daha da katı olarak somutlaşması deneyimlenir.

Aydınlanma Çağı sonrası şekillenen modern okul sisteminin resmi müfredat programında Pozitivist Öğreti'nin gözardı edilmeyecek bir etkisi vardır. Bu öğretilen kalkarak tasarlanan okulun, seküler müfredatının hazırlanmasında özellikle eşitlik ve objektiflik kavramları öne çıkmıştır. Ancak bu öğretiye göre şekillenen ders programında farklılıklar, çeşitli hayat koşullarından okula gelen çocuklar için eşitlik ve objektiflik nasıl gerçekleştirilir ya da gerçekleştirilemez pek de dert edinilmez. Halbuki kadınların özgürleşmesi perspektifinden kurgulanmış ve şekillenmiş bir ders programının erkek egemen sistemi sorgulayan ve onun değ işmesi, dönüşmesi için müdahale eden nitelikte hazırlanması gerekir. Bu durum tüm dersler için söz konusudur. Çünkü cinsiyetçi kalıplar, normlar ve değ erler sistemi

sadece sosyal ağırlıklı derslerde içselleştirilmez. Bu durum tüm dersler için, matematik, fizik, beden eğitimi dersi için de geçerlidir, özellikle beden eğitimi dersi müfredatı için geçerlidir (Gök ve Şahin, 2003). Halbuki cinsiyet ayrımcı olmayan öğretim programlarının nasıl gerçekleştirileceğini dert edinen geniş bir alanyazını vardır. Okulda, öğrenci ve öğretmenlerin eğitim, öğretim deneyimlerinin özgürlükçü bir yöntemle kurulması mümkündür. Bunun için erkeklik ve kadınlık normlarının bozulması gerekir. Bu süreç okuldaki tüm faaliyetleri kapsar. Ayrıca kadınların toplumdaki güç ilişkileri ve bilgi edinme sistemi ile ilişkilerini sorgulamayı getirir.

Başka bir konu da cinsiyet ayrımcı, patriyarkal değerleri ve normları sorunsallaştırmayan ders materyalidir. Ders kitapları bunların başında gelmektedir. Tarihsel olarak ve günümüzde örnekleri çoktur (Gümüşoğlu, 2016; Bayhan ve Aratemur Çimen, 2018). Müfredatı takip ederken kullanılan diğer materyaller de erkeklerin dominant olduğu geleneksel güç ilişkileri temel alınarak hazırlanmaktadır. Bunların çok titizlikle taranması, ortaya dökülmesi ve sonra da ayıklanması gerçekten cinsiyet eşitlikçi bir eğitim/öğretim faaliyetinde bulunabilmenin temel şartlarından biridir. Müfredatı işlerken kullanılan materyaller incelenirse erkek ve kadın rollerinin son derece geleneksel ve klişelerle resmedildiğini görürüz. Ayrıca kadınların tarihi, tarihteki ve günümüzde toplumsal rolleri ve hayatları ile ilgili konular öğretim programlarının içinde pek yer bulmaz. Kadınlar bir şekilde görünmez kılır. Belirtilen konular öğretim programlarının içinde yer bulduğunda da kadınların aile ve toplumdaki işlevleriyle bağ kurularak resmedilir.

Form ve içerik olarak okuldaki pek çok yapı erkekliğin alanıdır. Öğretme ve öğrenme süreçleri sınıfın dışına, çeşitli toplumlara, öğrenci, öğretmen ve idareciler arasındaki karşılaşmalara, yemekhane, kafeterya ve okul bahçesine taşar. Tüm bu

toplantılar ve karşılaşmalar, maddi ve/veya sembolik olarak hegemonya kurma alanlarıdır. Buralarda hegemonya kuran erkekler yüceltilir, ödüllendirilirken, kadınlar marjinalize edilir, önemsizleştirilir, hatta cezalandırılır.

Okul Kùltürü, Okulun Gizli Müfredatı, Öğretmen Davranışları

Eğer bilinçli olarak müdahale edilmez ise okulda resmi müfredata uygun olarak yapılan tüm eğitim faaliyetlerinin içinde şekillendiğı atmosfer ve kültürel altyapı, toplumda hakim olan ve kadınların aleyhine işleyen cinsiyet rejiminden doğrudan etkilenir, rengini ondan alır, onun içinde şekillenir. Toplumda halihazırda varolan ve açık olarak dillendirilen ya da örtük ya da yarı örtük olarak kabul gören söz konusu cinsiyetçi iklim ve kültürel alt yapının dinamikleri ailede, sokakta, sivil toplumda zaten yaygın olarak yerleşmiştir. Lakin bu dinamiklerin modern toplum olarak kavramsallaştırılan kapitalist toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmesinde okulun çok özel bir yeri vardır. Okulda gerçekleşen ve diğer tüm toplumsal kurumlardan farklı olan sosyalleşme süreci ve ilişkiler ağı hem cinsiyetçi anlayışları pekiştirmeye hem de yeniden üretmeye elverişlidir. Öyleyse eğitim sürecinin özünün, içeriğinin, bilginin aktarılış biçiminin ve yorumlanmasının ne yönde gerçekleştiğinin saptanması okulda bulunan iklimi anlamamız, eşitlik ve özgürlük yönünde dönüştürmemiz için belirleyici bir süreçtir. Bu da bize okulun öğrencileri toplumsallaştırma işlevinin kadın bakış açısıyla çözümlenmesini dayatır. Çünkü müdahale edilmez ise okuldaki süreçlerde erkek ve kızlar farklı şekillerde toplumsallaşırlar.

Okul yaşamında resmi olarak ve eğitim politikalarını yapma gücünü elinde tutan merkezi yapının belirlediğı ve okullara ve öğretmenlere uyulmak üzere empoze edilen resmi öğretim programının dışında devam eden, canlı ve çok zengin bir ya-

şam sürmektedir. Bu yaşamın içinde örülen faaliyetler, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle ilişkileri, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencilerle ilişkileri, öğrencilerin ve öğretmenlerin idari yapıyla ilişkileri, okulun ve sınıfın genel atmosferi, kültürel ekosistem gibi dinamiklerden oluşan yapı gizli (rtk, saklı diye de kullanılıyor) müfredat olarak adlandırılır (şahın, 2014). Kuşkusuz bu alan okulun resmi müfredatıyla organik bir ilişki içindedir. Lakin bu boyutun belirleyici özelliği aynı zamanda duyguların ve onların ne biçimde ifade edildiğinin de alanı olmasıdır. Okulun toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle ilgili kurduğu ekosistem bu boyutta yaşam alanı bulmaktadır. Eğitimin özgürleştirici potansiyeli genel olarak kabul görürken, kadınlar söz konusu olduğunda bu potansiyel patriyarkal toplumsal düzenin değer yargıları ve normlarıyla sınırlı kalmaktadır. Kadınların toplumsal normlara uyan fedakâr, cefakâr aile bireylerinin bakım, sağlık, eğitim işlerinden sorumlu kimseler olması beklentileri okul ve eğitim yoluyla benimsetilir. Ayrıca eğitim sistemi milliyetçi ve tek tipleştirici zihniyet ile maluldür. Milliyetçilik eril bir ideolojidir ve kadın bedenini ve kimliğini nesneleştirir, kimi zaman bunu kadınları yceleştirmiş gibi gösterek yapar. Kadınlar “milletin fedakâr anası”dır, cennet de zaten “analarn ayağı altındadır”.

Gizli müfredat diye nitelendirdiğimiz ve okul kültürünü ir-delerken üzerinde çok durulması gereken boyutta en belirleyici grup öğretmenlerdir. Resmi müfredatta olduğu gibi gizli müfredat alanında da ğretmen davranışları fevkalade olumlu ya da olumsuz etki gücüne sahiptir. Okulu, toplumdaki tüm diğer kurumlardan farklı kılan faktörlerden en önemlilerinden biri okulda öğretmenlerin olması ve onların eğitim ve ğretim işlerinden sorumlu bir statüde bulunmalarındır. Öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde ne denli olumlu ya da olumsuz etkileri olduğu üzerinde çok geniş bir alanyazın bulunmaktadır. Öğretmen olan bu kadın ve erkeklerin pedagojik donanım ve

alan bilgisine ayrıca genel kùltür donanımına sahip olmaları beklenir. Lakin öğretmen yetiştirme sistemi kadın bakış açısıyla tasarlanmamıştır. Öğretmen yetiştirme düzeni bugün de geçmişte de hatta kadim zamanlardan beri eğitim düzeneğinin en belirleyici özelliklerinin başında yer almaktadır. Özellikle ilköğretim kademesinde öğretmen davranışları kız ve erkek öğrenciler üzerinde son derece etkili olabilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, nelerin değerli nelerin önemsiz olduğunu, nasıl vatandaşlar olacaklarına dair duygu ve düşüncelerini şekillendirmektedir. Toplumsal düzen ve eşitlik fikriyatının yerleşmesinde de öğretmenler öğrencileri etkilemektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin, öğrencilerden beklentilerinin ve onlara karşı tutum ve davranışlarının ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, dil, aksan hatta isim ve kıyafet gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Ballantine ve Hammack, 2009).

Öğretmenler bilerek ya da bilinçsiz olarak kız öğrencilere erkeklerden farklı davranmakta, eşitlikçi ve cinsiyet ayrımcı değerleri sarsıcı bir çabada bulunmamaktadırlar. Toplumda hakim ideoloji, patriyarkal kapitalist sistemin erkek egemen ideolojisiidir. Okulun katı, kemikleşmiş yapısı içinde merkezi olarak yukardan belirlenmiş müfredatı işlemekle yükümlü öğretmenlerin çoğunluğu bu ideolojiyi yeniden üretmenin aracı olmaktadır. Bu durum tabii ki toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelesinin toplumdaki ağırlığına ve kadın kurtuluş hareketinin katettiği yola bağlı olarak direnişle karşılaşmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve diğer bileşenlerin hem kadın mücadelesi, hem de sınıfsal, etnik, bölgesel, ırksal eşitlik ve demokrasi mücadelesinin okula yansması vardır. Toplumsal pek çok alanda, kamusal alan ve sivil toplumda eşitlik, adalet ve demokrasi yolundaki direniş ve mücadelenin diğer kurumlar gibi okulu da etkileme gücü vardır.

Genel olarak eđitim sistemi ve özel olarak da çok çeřitli okulları dūřındūđumuzda iki temel iřlevi merkeze koymak gerekiyor. Bunlardan ilki vatandaşlık kavramı ile ifade ettiđimiz deđerlerin, davranıřların, tutumların kazandırılması sūreci, ikincisi de emek gūcūnūn yetiřtirilmesi iřidir. Okuldan beklenen bu iki iřlevin gerçekleřmesinde okulun oynadıđı rol tarafsız deđildir. Okullar tarafsız kurumlar deđerlerdir. Erkek egemen toplumsal sisteme uygun vatandaşlık donanımı kazanmada okulun kritik bir rolū vardır. Ayrımcılık kimi zaman dođrudan yapılır. Kadınlara erkeklerden farklı oldukları hissettirilir, bū-tūn sorunları ile varolan aile dūzeni sorgulanmaz, hatta yūceltirilir ve çocukların būyūtūlmesi ve bakımından asıl sorumlu olarak kadınlara iřaret edilir. Okulun gizli mūfredatı bađlamında sınıfın organizasyonu, sınıf içinde gerçekleřen ğretim deneyimi ve sınıf içi etkileřim sūreleri geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini pekiřtirecek özellik gösterir. Pek çok resmi ve sivil toplum platformunda olduđu gibi sınıf ortamında da erkek öğrenciler tartıřmalarda daha çok söz alır ve öğretmenlerden daha çok ilgi grūr.

Kadınlara eğitim hakkından erkeklerden daha az yararlanıyorlar. Ancak okula giden kadınlara erkeklerden daha başanlılar (Ballantine ve Hammack, 2009). Lakin okula erişmiş ve mezun olmuş kadınlara iřgūcūne erkeklerden daha az oranda katılıyorlar. Okuldaki başarı ile okul sonrası varılan konumlar, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında çarpıcı şekilde farklılık göstermektedir. Ailenin sınıfsal konumu, ekonomik, sosyal, kūltūrel sermayesi etnik kökenden kaynaklanan belirleyenler olmakla birlikte toplumda hakim olan erkek egemen sistem eğitim sūrecinin kazanımlarını kadınlara ve erkekler açısından farklılaştırmaktadır. Pek çok kız ğrenci ailenin maddi olanaksızlıkları nedeniyle okulu bitirmeden ayrılıyor. Ayrıca, ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yūkseköđretime geçişte kızlara erkeklerden daha fazla eleniyorlar.

Kız ve Erkek Öğrencilerin Okulda Konumlanışı

Bu boyutta hem gerçek, hem de sembolik konumlar söz konusudur. Kadın bakış açısından baktığımızda mekân tarafsız değildir, okul ve onun içindeki sınıflar da tarafsız değildir, cinsiyetçidir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi bu konumlanmada en çarpıcı deneyim özellikle orta ve yükseköğretim seviyesinde yaşanıyor.

Dersler ve ders dışı faaliyetlerde kim nerede konumlanıyor diye baktığımızda okulda varolan hiyerarşik yapı karşımıza çıkar. Kadınlar aile içinde ve toplumsal konumlarda ezilen taraf oldukları için okulda da bu durum normal kabul edilerek kız öğrencilere türlü, çeşitli eşitsizlikler yaşatılıyor. Çocukların evden, sokaktan, medyadan, zaten öğrenerek geldikleri erkek ve kadın vatandaş, karı, koca, anne, baba, abla, teyze vb. roller okulda sorgulanmıyor, tam tersi pekiştiriliyor.

Kız öğrenciler açısından en temel sorunsallardan biri korunma ve korunmaya muhtaç varlıklar olarak algılanmaları durumudur. Onlara toplumda olduğu gibi okulda da narin ve kırılgan kadın oldukları, korunma ihtiyacı içinde oldukları hissettirilir. Erkeklerden daha az hareketli olmaları beklenir. Okulda iki cinsiyetin uğraşları ve eğilimlerinin de farklı olduğu ön kabulünden kalkarak kız öğrencilere özel davranılır. Okulda mekan kullanılmasında, sınıf içi düzende, bazı programlara dahil olma veya edilmeme durumlarında bu özel davranış biçimleri sergilenir. Bu durum kız öğrencilerin hareket alanını daraltır, onlara hep kontrol altında tutuldukları hissi yaşatılır. Bu kontrol mekanizması, zaman ve mekan olarak yürürlükte dir. Kadınların ev dışında çalışan, özgür vatandaşlar olmaktan ziyade anane olmanın asli sorumluluğu olduğu önkabulüyle kız öğrencilere yaklaşılır.

Ayrıca kız öğrencilerin okul içinde ve okula gidip gelirlerken şiddet görme olasılığı erkeklerden çok daha fazladır. Şiddet

kimi zaman doğrudan fiziksel şiddet, kimi zaman psikolojik, cinsel, duygusal şiddet olarak kız öğrencileri tehdit eder. Bazan da şiddetin olma ihtimali tehdit olarak kız öğrencilerin hareketlerini ve okuldaki hareketliliklerini etkiler. Yanlış şeyler yapma, yanlış yerde bulunma, "uygunsuz" giyinme gibi pek çok durumların kız öğrencilerin, hatta kadın öğretmenlerin davranışlarını, hareketliliklerini kısıtlama potansiyeli vardır. Bu somut tehditkâr durumlar ya da ihtimaller kız öğrencilerin okulda nasıl konumlanacağı, hangi davranışları gösterip, hangi davranışlardan kaçağağını yani okul ve sınıf içinde ve etrafında nasıl konumlanacağını belirler. Yani kadınların yaşam alanları daraltılır, özgürlükleri kısıtlanır.

Okul İdaresi, Okulda Disiplin Rejimi

Okulun patriyarkal kùltürünün ve yapılanmasının ete, kemiğe büründüğu en somut alan "idare" diye adlandırılan okulun yönetim birimidir. Burası bir mikrokozmos olarak toplumu yansıtır. Bu yapıyı analiz etmek eğitim sisteminin hegemonyacı ve baskıcı niteliklerini göz önüne serer. Okulun tüm bileşenleri, öğretmenler, eğitim, öğretim ve sosyalleşme faaliyetlerini bu yapının belirlediği sınırlar dahilinde yerine getirirler. Diğer yandan demokratik eğitim ve okulda demokrasi mücadelesinin alanı bu yapıdır. Okul idarecileri, iktidarda olan hükümetin belirlediği milli eğitim bakanlığı tarafından atanırlar. Ülkede hakim olan siyasetin rüzgârı ve rengi yani hangi zihniyet yapısındaki insanların okullarda idarî kademeye atanacaklarını da belirler. Türkiye gibi eğitim sisteminin en önemli özelliğinin merkezilik olduğu ve özerkliğin tanınmadığı bir toplumda idarî kademe elemanları doğrudan onları atayan Milli Eğitim Bakanlığının temsilcileri erkeklerdir. Milli Eğitim'de esas olan öğretmenliktir fikri geçerlidir ve kadınlar öğretmenlik mesleğinde yoğun olarak temsil edilmektedirler. Ancak okulun idari

yapısı fevkalade erkek egemendir, hem sayı olarak erkekler çoğunluktadır, hem de maddi ve sembolik olarak güç ilişkileri çok sağlam gelenekler ve teamüllerle örölmüştür. Okul çoklu hakimiyetin hayat bulduğı, hiyerarşilerin fevkalade derin kurulduğı bir mekandır. Bu hiyerarşik düzende öğrenciler en alt tabakada yer alırlar, ama böylesi bir yapıda kız öğrencilerin ayrıca baskı ve tahakküm duymaları kaçınılmazdır.

Acil Öneriler

Bu kısa yazıda erkek egemenliğinin okulda ve eğitim sisteminde nasıl varolduğı ve yeniden üretildiğı kimi vurgularla ele alındı. Bu durum karşımıza olumsuzluklarla dolu bir fotoğraf çıkardı. Lakin feminist hareket ve genel olarak kadın kurtuluş hareketinin tarihi mücadele ve kazanımlarla örölmüştür. Kadınların özgürlük ve eşitlik mücadelesi hem kendilerini hem insanlığı, eşitlik özgürlük ve demokrasiye kavuşturacak bir potansiyel taşımaktadır. Okulun, kapitalist patriyarkal sistemin yıkılıp, kadınların eşitlik ve özgürlüğünü esas alan bir düzenin kurulmasında önemli bir rolü olabilir. Bu yolda ve bu kısa yazının konusu çerçevesinde aşağıdaki acil önlemlerin alınmasını öneriyorum.

- Okul, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretmekte önemli bir rol oynuyor. O halde okulun organizasyonu, öğretim programı ve pedagojisi kızların özgüvenlerini, eğitim olanaklarını artıracak bir özellikte olmalı ve ayrıca kız öğrencileri duygusal olarak güçlendirmelidir.
- Toplumdaki erkek egemen yapıyı dönüştürmek için okul kùltürünü etkileyen her türlü maddî ve sembolik faktörler kadın bakış açısıyla ele alınmalı, okul iklimi eşitlikçi, özgürlükçü pedagoji ilkeleri esas alınarak yeniden düzenlenmelidir.

- Okulun günlük yaşamının her safhası cinsiyetçi sistemi sorgulayacak, reddedecek ve değiştirilmesi için gerekli düşünce yapısını geliştirecek şekilde yeniden kurgulanmalıdır.
- Okulda ve sınıf ortamında kadınların geleneksel rollerini pekiştiren hiçbir deneyime yer verilmemesi gerekir. Böyleci deneyimler ders ortamında, teneffüste, ders dışı faaliyetlerde, hatta okul servislerinde bile görülebilir. Bu deneyimler çok sıkı bir şekilde takip edilmeli ve önlenmelidir.
- Okulun kurumsal yapısı kadın bakış açısıyla yeniden düzenlenmelidir.
- Ders kitapları, içerik ve söylem olarak kadınların eşit ve özgür vatandaşlar olarak kamusal ve özel alanda kendilerini gerçekleştirecekleri bilgisi ile donatılmalıdır.
- Eğitim sistemi, varolan ve genellikle kadınların eşitlik ve özgürlüklerini dikkate almayan aile düzenini sorgulayan bir nitelikte olmalıdır.
- Okullarda LGBTİ+ların ayrımcılığa uğraması engellenmelidir. Okulda cinsiyet yönelimi eşitliğinin sağlanması yolunda pedagojik, sosyal ve zihinsel dönüşümü olanaklı kılacak bir kültürün hakimiyeti kurulmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme sistemi, kadın bakış açısından yeniden düzenlenmelidir.
- Toplumdan okula akan patriyarkal erkek egemen değerler sisteminin kadın özgürlüğü bakış açısıyla deşifre edilmesi bu sürecin değiştirilmesi için elzemdir.

Kaynakça

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

- Aratemur  imen, C. ve Bayhan, S. (2018). *Türkiye Eğitim Sisteminde Demokratik Değerler ve Demokratik Vatandaşlık Ders Kitapları Araştırma Raporu*. Friedrich Naumann Foundation, Turkey.
- Ballantine, J. H. and Hammack, F. M. (2009). *Sociology of Education: A Unique Perspective for Understanding Schools*. J. H. Ballantine and F. M. Hammack (Eds.), *The Sociology of Education: A Systematic Analysis* (Sixth ed., pp. 1-34). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Büyükbayrak, B. (2020). Türkiye’de  alı ma Hayatında Yaşanan Cinsiyet E itsizli i. Doğruluk Payı. <https://www.dogrulukpayi.com/bulten/turkiye-de-calisma-hayatinda-yasanan-cinsiyet-esitsizligi>
- Gök, F. (1999). Kız Enstitüleri: “Ev Kadını Yeti tiren Asri Bir Müessesese”. Fatma Gök (Der), *75 Yılda Eğitim* (s.241-249). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Gök, F. ve  ahin, A. (2003). * nsan Haklarına Saygılı Bir Eğitim Ortamına Doğru. Ders Kitaplarında  nsan Hakları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- G m     . F. (2016). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928’den Günümüze*. İstanbul: Tarih i Kitabevi
- Oakley, A. (1974). *The Sociology of Housework*. London: Martin Robertson
-  ahin, 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.
- Üstel, F. (2008). *Makbul Vatandaşın Pe inde*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor*. New York: Columbia University Press.

OKULDA DERS DIŞI SÜREÇLERDE TOPLUMSAL CİNSİYET

H. Özden Aras Kaya

Bir toplumsallaştırma aracı olarak tanımlayabileceğimiz eğitim, bireyleri uyumlu yurttaşlar ve piyasanın gereksinim duyduğu emek gücü olarak yetiştirme sürecidir. Okullarda bilimsel bilginin yanı sıra ekonomik roller ve tüketim kalıpları ile egemen inanç, değer ve normlar yeniden üretilirler. Yazıcı (2007) var olan eğitim sisteminin, başta sermaye grupları olmak üzere yerleşik düzenin eleman ihtiyacını karşıladığını ve genç kuşakların, düzenin ideolojik değerlerini yüklenerek yön almalarını sağladığını belirtir. Bireyler ileride elde edecekleri mesleklere uygun olan akademik ve teknik bilgilerle donatılmaya çalışıldıklarından, ders içerikleri belirlenirken piyasanın gereksinimleri ön planda tutulmaktadır. Sistemin sorunsuz bir şekilde sürdürülebilmesi için bireylere aktarılması gereken toplumsal değerler de yine eğitimin içeriğini belirlemektedir.

Müfredat, okullarda aktarılan bilgi ve değerlerin gözle görünen, herkes tarafından tartışılabilen ve gerekli durumlarda değiştirilebilen boyutudur. Eğitim kurumlarında, müfredatta yazılı olarak belirtilmese de derste ve ders dışında öğrencilere

egemen ideoloji çerçevesinde aktarılan her türlü değer, tutum ve inanç, *gizli müfredat* kavramıyla ifade edilir. Bunların ortaya konulması, tartışılması ve değiştirilmesi görece güçtür. Müfredatta "militarist değerlerin benimsenmesi" ya da "kadın erkek eşitsizliğinin derinleştirilmesi" gibi açık hedefler yer almasa da, okullarda yaygın olarak bu doğrultuda eğitsel süreçler işletiliyor olabilir. Böyle bir durumda okullarda işleyen bir "gizli müfredat"tan söz edilebilir.

Kişinin kimliğinin ve bireyselliğinin önemli bir parçası olarak toplumsal cinsiyet rolleri sosyalleşmeyle oluşur. Kadınlara toplum tarafından biçilen ve biyolojik temellerle ilişkilendirilemeyecek sınırlar, onların görünür olabilecekleri alanlarda var olmalarını engeller. Günümüzde aileden sonra sosyalleşmenin gerçekleştiği en önemli kurum okuldur ve okul toplumsal cinsiyet düzeninin yeniden üretilmesinde önemli role sahiptir. Giroux (1988, s. 23) gizli müfredatı, çok özel bilgi formlarıyla öğrencilere hissettirilmeden aktarılan mesajlar ve değerler bütünü olarak tanımlarken, sınıf içi ilişkilerin ve okul örgütlenmesinin arkasında cinsiyetçi, ırkçı ve sınıfsal mesajların olduğunu dile getirmektedir. Kelly ve Nihlen (1982; aktaran San, 2007, s.31) gizli müfredatın cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretilmesindeki rolünü tartışmışlar ve okulun otoriter yapısında gizli olan bazı mesajları ortaya koymuşlardır. Yazarlara göre liderlik ve ödüllendirme sistemi ile okullarda doğru olarak kabul edilen davranışlar, toplumsal cinsiyet ayrımcılığını üreten en önemli gizli müfredat öğeleridir (Kelly ve Nihlen, 1982; aktaran San, 2007, s.31).

Okulların piyasanın eleman ihtiyacını karşılayan kurumlar olma rolü, okullardaki mesleki yönlendirme sürecinde de toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesine neden olmaktadır. İş bölümünün en belirgin olan biçimi, cinsiyet temelinde

kadın ve erkek işi olarak ayrıştırılmış olanıdır diyen Tezcan'a (2003) göre, eğitim dizgesi içindeki uygulamalar, açık ya da gizli biçimde toplumsal yapılanmanın temelindeki cinsiyetçi iş bölümünü ve cinsiyetler arasındaki eşitsizlikleri yeniden üretir.

Gizli Müfredat ve Toplumsal Cinsiyet

Okullarda otoriteye ve güce itaat, cinsiyetçilik, ırkçılık, sınıfsal hiyerarşi gibi ayrımcılığı ve eşitsizliği besleyen değerler gizli müfredatla aşılanmaktadır (Illich, 1971; Bowles ve Gintis, 1976; Anyon, 1980; Apple, 1986). Gizli müfredat, eleştirel pedagoğların en az müfredat kadar ilgilendikleri bir konudur. Öğretmenlerin ders planlarında belirtmedikleri ancak öğrencileri farkında olarak ya da olmayarak yönlendirdikleri eğitsel hedefleri kapsayan gizli müfredat, öğrenci davranışları üzerinde en az açık müfredat kadar etkilidir.

(...)bazı başka ayrımcılık biçimlerinde olduğu gibi (örneğin, başta tarih ve milli güvenlik olmak üzere, birçok ders kitabında var olan milliyet, ırk ve dine dayalı ayrımcılık) açıkça bir cinsin diğerine "üstün"lüğü ya da diğerinden daha erdemli olmasına ilişkin doğrudan içerikler yok denecek kadar azdır. Ama bu durum, bu alandaki birçok çalışmanın ve bizim bir önceki çalışmamızın altını çizdiği gibi, belki de mücadele alanını daha da genişleten ve hak ihlallerine karşı yapılacak çalışmaları zorlaştıran bir durumdur (Güvenli ve Tanrıöver, 2009).

Gizli müfredat, hem müfredat kapsamında gerçekleştirilen hem de müfredatta yer almayan etkinlikleri kapsamak üzere kullanılır. Açıkça belirtilmez ama derslerin öğrenme hedefleri, kitaplar ve diğer ders materyalleri politik bir analize tabi tutulduğunda, bu yönde unsurlara rastlanabilir. Gizli müfredatın içeriği sadece ders içindeki etkileşim süreçleri ve ders materyallerinin niteliği ile sınırlı değildir. Okulda yürütülen ders dışı etkinlikler ile okuldaki ilişki ve etkileşimler gizli müfredatın

önemli bileşenleridir. Tezcan (2003), gizli müfredat aracılığı ile eğitim kurumu içinde toplumsal denetim sağlandığını ve kültürel yeniden üretimin gerçekleştirildiğini söylerken, gizli müfredatın açık müfredattan daha etkin olabileceğinin de altını çizmiştir. Yazara göre gizli müfredat, okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kurallar, rutinler, otoriteye itaat etme gibi tutumlar ve daha birçok kültürel etkenden oluşur (Tezcan, 2003). Okullarda öğrencilerin gerek kendi aralarında gerekse öğretmenler, idareciler ve okulda çalışan diğer kişilerle yaşadıkları etkileşim süreçlerinde karşılaştıkları cinsiyet ayrımcılığı, onların deneyimlerini ve kazandıkları değerleri etkilemektedir. Oğlan ve kız çocuklarının sergiledikleri davranışlar karşısında aldıkları tepkiler ve çevrelerinde gördükleri rol modeller, toplumsal cinsiyet rejimine dair mesajlar iletir (Güvenli ve Tanrıöver, 2009). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin oğlan öğrencileri dinamik, tuttuğunu koparan, bağımsız, araştırmacı ve rekabetçi yanlarıyla olumlu olarak değerlendirirken; kızları uysal, nazik, kibar, edilgen ve çevrelerine yararlı oldukları için değerli bulduklarını ortaya koymaktadır (Thun, 2002; aktaran Flowers, 2010, s.269). Bu tür toplumsal cinsiyete dair kalıplaşmış yargılar nedeniyle kızlar bağımsız hareket etmekten, rekabete girmekten ve kendilerini kamusal alanda göstermekten soğutulmaktadır (Avrupa Konseyi, 2004; aktaran Flowers, 2010, s.269).

Günümüzde medya araç gereçleri gibi toplumsallaşma edimcilerinin çoğalmasına karşın, çocuklar ve gençler söz konusu olduğunda, toplumsal cinsiyet rollerinin aktarıldığı en temel kurumlar, başta aile, sonra da eğitim kurumları, yani okullardır (Güvenli ve Tanrıöver, 2009). AnnMarie Wolpe (1988; aktaran

Türedi, 2008) okulun cinsiyet ayrımcılığı konusunda önemli bir kurum olduğunu; okulda, oğlan öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiği için kızların kendilerine olan güveninin azaldığını ve bunun da düşük başarıya yol açtığını belirtmektedir. Mosconi ve Marie Duru-Bellat'ın yaptığı araştırmalar kızların toplumda kendilerine verilen ikincil konumu öğrenmelerinde ve içselleştirmelerinde okulun ders programları ve kitapları, pedagojik yöntemleri, işleyişi ve öğretmen-öğrenci-veli ilişkileriyle oynadığı rolü göstermektedir (Mosconi, 1989 ve 1994; Duru-Bellat, 1990; aktaran Güvenli ve Tanrıöver, 2009). Cinsiyete dair kalıplaşmış bu yargılar kızlar kadar oğlanlara da zarar verir. Tipik cinsiyet kalıplarına uygun düşmeyen oğlanlar sataşmalara ve ayrımcılığa maruz kalabilir, dışlanabilir (Flowers, 2010).

Thorne (1993; aktaran San, 2007), okulun cinsiyet ayrımcılığını nasıl desteklediğini, kullanılan dil, uygulamalar, çocukların sınıf içi ve dışındaki davranışları açılarından ele alan gözlemler yapmış ve şu sonuca varmıştır: "Okul personelinin uygulamaları karmaşık ve çelişkilidir. Bazen sosyal ayrımcılığı pekiştirip eşitsizlikleri daha da büyütürken bazen de tam tersini yapmaktadır. Okulun organizasyonu her iki şekilde de işlemektedir". Timur'un (2000) da belirttiği gibi, bilgi ve ideoloji üretiminin özgül bir nitelik taşıyor olması, okulların her zaman kurulu düzene "ihanet" potansiyeli içermesine neden olur. Okullar, cinsiyetçi gizli müfredatın karşısında toplumsal cinsiyet eşitliğini üreten uygulamaları hayata geçirebileceğimiz sayısız olanağın da var olduğu kurumlardır.

Ders Dışı Süreçlerde Gizli Müfredat ve Toplumsal Cinsiyet

Gizli müfredat konusunda yapılan çalışmalar, gizli müfredatın ders dışı etkinlikler ve etkileşim süreçleri ile de aktarıldığını or-

taya koymuştur. Demirel (2006; aktaran Kuş, 2007), gizli müfredatı ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavram olarak ele almakta ve bunun genelde program geliştirme uzmanları tarafından gözden kaçırılan bir konu olduğuna dikkat çekmektedir. Nami ve diğerleri (2014) ders dışındaki süreçleri gizli müfredat kapsamında değerlendirmişlerdir. Borges ve diğerleri (2017) üniversite öğrencilerinin ders dışı etkinliklerinin ve öğrenci örgütlenmelerinin gizli müfredat kapsamında değerlendirilebileceği görüşündedirler. Robinson (2002; aktaran Aras Kaya, 2018), gizli müfredatın okulda, resmi müfredat ve sınavlar dışındaki her şeyi; öğretmen tutumlarını, günlük işleyişi, öğrenci tutumlarını, üniformaları, ders dışı etkinlikleri vb. kapsadığını belirtmektedir. Öğrencilerin yetişkinlerin kontrolünden uzakta oldukları, akranlarıyla göreceli olarak daha güvenli bir ortamda etkileşimde bulundukları ve oyun ve ilişkilerinin daha çok kendi kontrollerinde bulunduğu teneffüsler (Blatchford, 1998; aktaran Aras Kaya, 2018) de okuldaki gizli müfredatın açıkça ortaya konulduğu zaman dilimleridir. Yüksel'e (2002) göre de ders dışı etkinlikler ve kulüp çalışmaları, gizli müfredatı belirleyen öğelerdir. Ders dışında gerçekleştirilen kulüp çalışmalarının, sosyal ve kültürel etkinliklerin ve okullardaki ritüellerin düzenleniş ve işleyiş biçimleri yoluyla öğrencilere birtakım değer ve tutumlar aktarılmaktadır.

Öğrenciler ders dışı süreçlerde öğretmenler dışında farklı kişilerle etkileşim içine girerler. Başta diğer öğrenciler olmak üzere okuldaki idareciler, kantin işletmecileri, servis şoförleri, okuldaki psikolojik danışman, varsa sağlık ve güvenlik birimleri, okuldaki hizmetliler ve diğer öğrencilerin velileri öğrencilerin ders dışı süreçlerde en çok etkileşim içinde oldukları kişilerdir. Bu kişilerin kullandıkları dil ve sergiledikleri davranışlar genellikle denetlenmez. Ancak öğretmenler kadar olmasa da bu

kişilerin toplumsal cinsiyet konusunda sahip oldukları kalıplaşmış düşüncelerle, kullandıkları dilin toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesini yansıtmayı yansıtmadığı da oldukça önemlidir.

Anyon 1983 yılında, işçi sınıfına mensup kadınların cinsiyet rollerine ilişkin algılarını araştırdığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada sadece ders kitaplarında değil, televizyon programlarından, yazılı ve görsel medyadaki reklamlara ve hatta oyuncaklara kadar pek çok toplumsal öğrenme ortamında kadına belli roller biçildiğini ve cinsiyetçiliğin kışkırtıldığını; gizli müfredatın sadece okullarda değil, hayata ilişkin diğer alanlarda da etkinliğini sürdürdüğünü ifade etmektedir (Anyon, 1983; aktaran Kuş, 2009, s.27). Anyon (1983; aktaran Kuş, 2009, s.62) çalışmasında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin algılarındaki farklılığı ortaya koymuştur. Anyon (1980, 1983; aktaran Aras Kaya, 2018), gizli müfredat ile ilgili çalışmalarında konuya sınıfsal açıdan yaklaşmakta, okullarda toplumsal cinsiyet rolleri gibi gizli müfredatla aktarılan değerlerin öğrencilerin sınıfsal aidiyetlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri Berkeley Üniversitesi'nin iki ayrı fakültesinde "Schooled by the Classroom (Sınıf Tarafından Eğitilmiş)" isimli bir çalışma yapan Costello (2001; aktaran. Aras Kaya, 2018), üniversitelerin ırksal, sınıfsal, toplumsal cinsiyete dayalı ve diğer eşitsizliklere dair değerleri hangi yollarla yeniden ürettiğini araştırmıştır. Araştırmalarını özellikle erkek mesleği (hukuk) ve kadın mesleği (sosyal hizmetler) olarak görülen fakültelerde yapmış ve buralardaki toplumsal cinsiyet kalıplarını incelemiştir. Hukuk Fakültesinin neoklasik Batı kültürünü yansıttığını, güçlü, büyük ve ihtişamlı olduğunu belirten Costello (2001; aktaran Aras Kaya, 2018), kadınların, siyahların ve alt gelirli olanların olduğu Sosyal Hizmetler Fakültesi'nin binasının ise

basit bir döşemeye ve boyaya sahip olduğunun altını çizmiştir. Costello (2001; aktaran. Aras Kaya, 2018), fakülte binalarının estetik açıdan farklılık göstermesini, öğrencilere ataerkil toplumun egemen değerlerini aktarmanın bir yolu olarak ele almakta ve bu durumu üniversitedeki gizli müfredatla ilişkilendirmektedir.

Türkiye’de üniversitedeki gizli müfredatı anlamaya yönelik olarak 2018 yılında tamamladığım doktora tezim kapsamında üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiğim görüşmelerde sorduğum “Ders içi ve ders dışı süreçlerde öğretim elemanlarının öğrencilerle ilişkisinde öğrencinin cinsiyeti, etnik kökeni, politik görüşü ya da sosyo-ekonomik durumu belirleyici oluyor mu? Ayrımcılık yapılıyor mu?” sorusuna verilen cevaplar, üniversitede cinsiyet temelli ayrımcılığın en dikkat çeken ayrımcılık türlerinden birisi olduğunu göstermektedir (Aras Kaya, 2018). Fen Bilimleri Enstitüsü’nde doktora öğrencisi olan Fidan karşılaştığı ayrımcı uygulamaları şöyle dile getirmektedir:

Erkek öğrencilerin sözü daha çok dinleniyor, hocalar onlarla daha fazla sosyalleşiyorlar. Mesela doktorayla ilgili bir çalışma olduğunda, “sen nasıl olsa evlisin gidemezsin” dedikleri oldu. Ama bana sor değil mi önce, belki gitmek istiyorum. Evli bir erkek için böyle bir sorun yok. Maddi kazancı olan işler, projeler öncelikle erkek olana sunuluyor. Evinin hanımı olmak birincil görevin olarak görülüyor. Doktorada çok da samimi olduğum bir hocadan bile bunu gördüm.

Fidan’ın yaşadıkları, Türedi’nin (2008) kadınların ailenin asıl para getireni olarak kabul edilmediğine ve asıl görevlerinin ane ve eş olmak olduğuna dair düşüncelerin, okulda gizli müfredat yoluyla öğrenciye sürekli olarak öğretilmeye çalışıldığı görüşünü destekler niteliktedir. Eğitim Fakültesi’nde lisans öğrencisi olan Ece aynı soruya ders dışı etkinliklerle ilgili bir örnekle cevap vermiştir. Öğretim elemanlarıyla halı saha maçı

düzenlediklerini ama kadın öğrencilerin sadece izleyici olduğunu anlatan öğrenciye, “kadınların da aktif olarak katıldığı başka bir etkinlik düzenlendi mi?” diye sorulduğunda öğrenci “hayır” cevabını vermiş ancak bu durumun sıraftaki kadın öğrenciler tarafından yadırganmadığını dile getirmiştir.

Aynı tez (Aras Kaya, 2018) kapsamında, üniversitenin Öğrenci Temsilcilikleri Konseyi (ÖTK) ile ilgili aktarılan düşünceler, öğrencilerin temsiliyeti ve söz hakkı konusunda sorunlar yaşandığını ve ÖTK’lerin cinsiyetçi yapısının bu sorunların en önemlilerinden birisi olduğunu göstermiştir. Üniversitenin konsey başkanları başından beri sadece erkek öğrencilerden oluşmuştur. Çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde ÖTK yönetim kurulunun on bir üyesinden sadece ikisi kadın, diğer dokuzu erkektir. Bugünkü duruma baktığımızda kadınların temsiliyet konusundaki sorunlarının aşılmadığı, konsey başkanının yine erkek olduğu ve on bir üyenin bu sefer de sadece üçünün kadın olduğu anlaşılmaktadır.

Tezde “Üniversitede formal okul kurallarının yanında farklı baskı grupları (çeşitli politik ya da ideolojik gruplar) tarafından getirilmiş informal kurallar var mı?” sorusuna cevaben öğrencilerin önemli bir bölümü üniversitelerinde sağcı/ülkücü gruplar tarafından getirilmiş informal kurallar olduğunu dile getirmişlerdir (Aras Kaya, 2018). Üniversitede öğrenciler arasındaki etkileşimin de gizli müfredatın konusu olduğu (Nami ve diğerleri, 2014) dikkate alındığında, tıpkı formal kurallar gibi öğrenciler tarafından getirilmiş informal kuralların da üniversitedeki değer aktarma sürecinin önemli bir ögesi olduğu söylenebilir. Bu informal kuralların cinsiyetçi yönünü ortaya koyan en çarpıcı örnekler şu şekildedir:

Birebir yaşadığım bir olayı anlatayım. Eski kampüsümde, kantinde oturuyoruz. Üstümüzde Türk Bayrağı varmış. Asmış birisi. Türk Bayrağı’nın altında neden bacak bacak üstüne atıp oturuyor-

sun diye benim arkadaşımı kantinden sürükleyerek çıkardı. Bildiğın kolundan zorla... (Kerime)

Burada sözü geçen kantinde erkek ölkücü öğrenciler tarafından kullanılan ve üzerinde de Türk Bayrağı asılı olan bir masa bulunmaktadır. Aynı üniversitede diğeri politik gruplar tarafından kullanılan başka bir masa mevcut değildir. Burada asıl meselerin kadın öğrencinin bacak bacak üzerine atmasından öte, bir kadın olarak erkeklere ayrılmış bir alana girmiş olması olduğunu anlamak zor değildir. Anlatılan bu olayı, kendisini ölkücü olarak tanımlayan bir kadın öğrenciyle konuştuğumuzda ise masanın cinsiyetçi yapısını kabullenmiş olduğu görölmektedir:

Evet öyle bir masamız var. Kaldırmak değildir. Çünkü mesela ben şöyle örnek vereyim, kantinin sahibiyle anlaşılıyor ve o masa ayırttınıyor gibi bir şey. Sadece aynı görüşten insanlar orada oturup sohbet edebiliyor. Bundan rektörün de dekanın da haberi var. Sınav günleri kimse olmadığı zaman oturuyor başka insanlar. Genelde öğrenciler oturmamayı tercih ediyor. Ama "oturamazsın" falan gibi şeyler şehir efsanesidir. Genelde erkekler oturuyor. Bir sürü erkek oturduğunda ben de oturmam ki. Onlar oturdu mu kalkıyorsun ister istemez. (Ece)

Masanın erkek ölkücü öğrenciler tarafından kullanılması, informal kuralların cinsiyetçi yanını gözler önüne sermektedir. Bu kuralları denetleyenler de her zaman erkek ölkücü öğrenciler olmuş, bu da beraberinde kadınlar üzerinde fazladan bir baskı oluşturmuştur. Sırma isimli öğrenci, şenliklerde bir grup ölkücü öğrencinin yanına gelerek, elindekinin içki olup olmadığını sorduğunu anlatmıştır. Oysa elinde bildiğimiz mavi kapaklı şeffaf su şişelerinden varmış, belliymiş su olduğu. Sırma bir tür tacizle karşı karşıya kalmış. Feryal de ölkücü grubun zaman zaman kadın öğrencileri sözel olarak taciz ettiğini anlatmıştır. Kadın öğrencilerin sayılan bu taciz olayları ile ilgili yasal mücadele

yollarına başvurmadıkları hatta tepki bile koyamadıkları anlaşılmaktadır (Aras Kaya, 2018).

Neler Duydum, Neler Gördüm?

Bu satırları sadece eğitim politikası alanında doktora yapmış ve gizli müfredat konusunda tez yazmış bir eğitim bilimci olarak değil aynı zamanda on yedi senelik bir öğretmen ve iki senelik iki kız çocuğu annesi olarak yazıyorum. Gerek kendi kişisel gelişim tarihim gerekse Ankara Üniversitesi EBF mezunu olmamın verdiği bilinçle öğretmenliğimin ilk yıllarından itibaren ders içi ve ders dışı süreçlerde öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusundaki kalıp yargılarını kırmak için özel bir çaba harcadığımı, elimdeki cinsiyetçi ders materyallerini es geçmeyerek, tam tersi dersin merkezine koyarak öğrencileri bu konuda eleştirel düşünmeye teşvik etmeye çalıştığımı belirtmek isterim. İşin en güzel tarafı da çalıştığım her okulda bu konuda duyarlı kadın ve erkek öğretmen arkadaşlarla birlikte çalışma ve meslektaşlarımdan öğrendiklerimle kendimi daha da geliştirme olanığım oldu. Ancak tahmin de edebileceğiniz gibi çalıştığım okullarda ders dışındaki süreçlerde çok sayıda ayrımcı uygulamaya ve söyleme de rastladım ve ne yazık ki bunlarla mücadelede ders içi süreçlerde, öğrencilerle baş başa kaldığım zamanlardaki kadar özgür olamadım. Yazının bu bölümünde beni bu konuda çok etkileyen iki anımı paylaşmak istiyorum. Öğretmenliğimin ilk yılları... Öğretmenler odasında oturduğumuz bir teneffüs saatinde içeriye sakız çiğneyen bir oğlan öğrenci giriyor. O zamanki erkek müdür yardımcımız çocukla başka bir konuda ufak bir tartışma yaşadktan sonra “ne lan, bir de kan gibi sakız çiğniyorsun!” diyor. Öğrenci ne cevap vereceğini bilemeden, sadece sakız çiğnemeyi durdurarak odadan çıkıyor. Öğrenci çıkarken “hocam niye öyle dediniz?” diyorum. Bir anda müdür

yardımcısını savunmak üzere söz alan diğer arkadaşlar, o öğrencinin ne kadar yaramaz vs. olduğundan dem vurarak asıl konudan uzaklaşıyorlar. Çaresizlik içinde söylenenleri dinliyorum. Müdür yardımcısının olmadığı bir ortamda aynı konuyu tekrar gündeme getiriyorum. Arkadaşlara neden tepki verdiklerini soruyorum. Müdür yardımcısının kötü biri olmadığı, o sözü düşünmeden o şekilde söylediği gibi açıklamalar yapılıyor. Peki, biz eğitimci isek sadece kötü niyetli olmamamız yeterli mi? Sözleriyle bir öğrenciyi anne ve babasından sonra en çok etkilediği belirtilen kişiler olarak “düşünmeden konuşma” gibi bir lüksümüz var mı? Elbette yok.

Yaşadığım ikinci örnek de bir veli olarak başıma geldi. İkiz kızlarımızı yirmi aylıklarken kreşe yazdırmak durumunda kaldık. İlk gün çocuklarla birlikte ben de sınıfa girdim. İşinde titiz olduğunu duyduğumuz kadın öğretmen bizi güler yüzle karşıladı. Evrim ve Bilge’yi sınıf arkadaşlarıyla tanıştırdı. Sonra o kadar öğrenci içinde bir başka kız öğrenciye seslenerek, “hadi yeni gelen arkadaşlarına bebekleri göster, birlikte oynayın” dedi. O sırada Evrim çok sevdiği kamyonlara yönelmişti bile... Yaşadığım şoku orada bulunduğum iki saat boyunca atlatamadım. Sonrasında kreş yönetimine duyduğumuz rahatsızlığı aktardık ve sınıf değişikliğine gittik. Yeni öğretmenimizle bu konuda ne kadar hassas olduğumuza, kızlarımızın kızlarla, “kız oyunları” oynamak konusunda yönlendirilmesini istemediğimize, oyun konusunda özgür olmalarını istediğimize dair bir ön görüşme yaptık. Bu ön görüşme gerçekten çok işe yaradı.

Bu saydığım iki örnek erkek egemen sistemde gerek çalıştığımız okullarda/kurumlarda gerekse yaşamın her alanında karşılaştığımız ve cinsiyet ayrımcılığını körükleyen sayısız söylem ve olayın oldukça küçük bir boyutu. On yedi sene boyunca kadrolu olarak çalıştığım altı okuldan sadece bir tanesinin (şimdiki okulum) kadın ismi taşıyor olması, egemen “erkeklik” ka-

lıplanna uygun davranmayan oğlan öğrencilerin uyarılarla karşılaşması, okulda temizlikle ilgili bir yardım alınacağı zaman çoğunlukla kız öğrencilerin görevlendirilmesi, dini vakıfların okullarla işbirliği içinde gerici/cinsiyetçi etkinlik ve projeler gerçekleştiriyor olması, okul duvarlarındaki cinsiyetçi panolar, tuvaletlerin “kız” ve “erkek” olarak sınıflandırılması ve eşcinsel öğrencilerin tuvalet haklarından bile mahrum olması gibi örnekler ders dışı süreçlerde işleyen cinsiyetçi gizli müfredatın diğer önemli boyutları. Öte yandan gerek ülkemizde gerekse dünyada toplumsal cinsiyet eğitimi ile ilgili çalışmalar her geçen gün artmakta. Tarihsel kökeni yüzyıllar öncesine dayanan ve sonuçları kadınlar için hayati önem taşıyan bu ideoloji ile mücadelede yalnız olmadığımız ise unutmamamız gereken bir gerçek.

Sonuç Yerine

Gizli müfredat resmi müfredatta yazılı olarak belirtilmeyen ancak derste ve ders dışında öğrencilere egemen ideoloji çerçevesinde aktarılan her türlü değer, tutum, inanç ve davranış olarak özetlenebilir. Cinsiyet ayrımcılığı yaratan söylem ve davranışlar okullarda resmîyete yansımadağı, ancak yaşanırken fark edildiğı için gizli müfredatın konusudur. Başka bir değışle okullarda toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin egemen değerler öğrencilere gizli müfredat yoluyla aktarılır. Toplumsal cinsiyet kalıplarının aktarılmasında okul yöneticilerinin, diğer öğretmenlerin, okulda çalışan idari personelin, hizmetlilerin ve çocuğun arkadaş çevresinin tutumları da belirleyicidir. Okullar tüm olumsuz şartlara rağmen bir sosyalleşme ortamıdır ve bu ortam toplumsal cinsiyet mücadelesinin yürütüldüğü alanlar olarak değerlendirilebilir ve öğrencilerin cinsiyetçi kalıp yargılarından kurtulmasına yardımcı olacak etkinlikler hayata geçirilebilir.

Okullardaki cinsiyetçi gizli müfredatla mücadele önce kendi beynimizdeki cinsiyetçi duvarları yıkmakla başlar. Bu yıkım en yakınımızdaki meslektaşlarımıza ve okul yöneticilerimize sıçrayarak büyümeli ve bir araya geldiğimiz ortak mücadele ortamlarında daha da sistematik ve güçlü hale getirilmelidir. Gizli müfredatla mücadelede söylem çok önemlidir çünkü Güvenli ve Tannöver'in (2009) vurguladığı gibi dünyanın insan haklarına en saygılı ders kitaplarını üretiyor bile olsak, herhangi bir öğretmenimiz, "Annenize söyleyin yarın beslenme çantanıza yumurta koysun," dediğı anda toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılık yeniden üretilecek ve çocuklar tarafından içselleştirilecektir.

Kaynakça

- Anyon, J. (1980). Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work. *Journal Of Education*, 162(1), 67-92.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Aras Kaya, H. Ö. (2018). *Gizli Müfredat: Üniversiteye İlişkin Bir Çözümleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Borges, C. J., Ferreira, T. C., Oliveira, M. S. B., Macini, N. ve Caldana, A. C. F. (2017). Hidden Curriculum in Student Organizations: Learning, Practice, Socialization and Responsible Management in a Business School. *The International Journal of Management Education*, 15, 153-161.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Çayır, K. (2014). *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Ehrensall, K. (2001). Training Capitalism's Foot Soldiers: The Hidden Curriculum of Undergraduate Business Education. Margolis (Ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Routledge: New York. 97-113.

- Flowers, N. (2010). *Pusulacık: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals*. New York: Bergin and Garey.
- Güvenli, G., Tannöver, H. U. (2009). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. Ders Kitaplarında İnsan Hakları II*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. www.learning.media.mit.edu.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal*. London: The Falmer.
- Nami, Y., Marsooli, H. ve Ashouri, M. (2014). Hidden Curriculum Effects on University Students' Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 798-801.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 53-59.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge.
- Türedi, H. (2008). *Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, M. A. (2007). *Okullar açıldı: Paralı ve ezberci eğitime kaldığı yerden devam*. www.sendika.org.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.

DERSLİKTE TOPLUMSAL CİNSİYET: GİZLİ MÜFREDAT ÇALIŞMALARI ÜZERİNDEN BİR OKUMA

Sebahat Şahin

Deneyimlerimizin oluşturduğu, görünüşte ayrılaşmamış olan yığından (ya da karışıklıktan), onu böyle gösteren mekanizmaları çekip çıkarmak durumundayız; sonra da, bu karmaşık bütünü oluşturan karmaşık mekanizmaların (ya da çelişkilerin) karmaşık iç bağlantılarını çözme[k].
Juliet Mitchell (1966/2006, s.15).

1 960'ların sonu ve 1970'lerde ortaya çıkan eğitim eleştirisi geleneğinden günümüze gelindiğinde okullar, resmi ve gizli müfredata sahip sosyal alanlar olarak görülmektedir. Okullar, öğrencilerin, yalnızca resmi öğretim programlarında yer alan içerik ve kazanımları öğrendikleri yerler değildir. Okullarda resmi müfredat dışında yazılı olmayan, açıkça belirtilmemiş gizli bir müfredat daha işler. Okulda gizli müfredatın işleyişine odaklanmış çalışmalar, okulların toplumdaki sosyal sınıf, ırk, etnik köken ve cinsiyete dayalı hiyerarşilerin sürdürülmesinde nasıl bir rol üstlendiğinin çok yönlü analiz edilmesini olanaklı kılar. Gizli müfredat, okulların ne öğrettiği sorusuyla olduğu kadar, okulda kimlerin neler öğrendiği sorusuyla

da yakından ilgilidir. Öğrencilerin ait olduğu toplumsal sınıf, ırk, etnik köken ve cinsiyetleri nasıl bir öğrencilik deneyimlediklerini belirlemektedir. Toplumsal sınıflar ve gruplar arasındaki ilişkiler, derslikteki ilişkileri de tanımlayıp düzenlemektedir.

Bu bölümde, derslikte toplumsal cinsiyet rollerinin kurulmasına ve yeniden-üretimine hizmet eden mekanizmalar tartışılacaktır. Bu tartışmada, araştırmacının daha önce yapmış olduğu gizli müfredatın bir ilkokul dördüncü sınıftaki işleyişı üzerine tez çalışmasından elde ettiği verilerden kesitler sunulacaktır. Araştırmacı, bu tez çalışmasında, yaklaşık 2,5 ay süresince bir ilkokulun dördüncü sınıfında katılımcı gözlemci olarak bulunmuş ve öğrencileri sınıf ortamında gözlemlemiştir. Ayrıca sınıftaki öğrenciler ve sınıf öğretmeniyle derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Örneklem grubunun, alt sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerden oluşması, çoklu eşitsizlik hallerini barındırmakta ve iç içe geçmiş birçok sürecin çözömlenmesine olanak sağlamaktadır.

Gizli Müfredat Çalışmaları Üzerine

Gizli müfredat çalışmalarının üç temel yaklaşım çerçevesinde şekillendiğini söylemek mümkündür; geleneksel (işlevci), yorumcu (liberal) ve radikal (çatışmacı) yaklaşım. Gizli müfredat kavramı üzerine yapılmış olan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda, kavramın Jackson tarafından, 1968 yılında yayınlanan *Sınıflarda Yaşam* adlı çalışmayla literatüre kazandırıldığı belirtilmektedir.¹ Jackson, gizli müfredatın üç unsurunu vurgulamıştır; dersliğin kalabalık yapısı, övgü ve güç (1968/1990, s.10). Öğrenciler, derslikteki deneyimleriyle bekleme-yi, sabrı ve kendi

¹ Apple, 1971; Gordon, 1982; Lynch, 1989; Portelli, 1993; Hemmings, 2000; Margolis, 2001; Boostrom, 2010.

istek ve arzularını ertelemeyi öğrenirler. Bu çalışmada, okul ve derslikteki uygulamalara yer yer eleştirel yaklaşılsa da gizli müfredatın öğrencileri toplumdaki yetişkin rollerine hazırlamasının önemine yapılan vurgu daha belirgindir.

1960 ve 1970'lerde, öğrencilerin pasif ve bilgiye tabi edilgen unsurlar olarak görüldüğü geleneksel yaklaşımlar liberal yaklaşımlarla eleştirilmiş, Birleşik Devletler ve İngiltere'de okulda cinsiyet rollerine odaklanan çalışmalar yapılmıştır. Ancak okul içi süreçler ve öğrenci deneyimlerini merkezine alan bu çalışmalar, okullardaki cinsiyet ilişkilerinin okul dışındaki temelleri, egemenlik ilişkileriyle bağı, hangi çıkarlara hizmet ettiği ve farklı toplumsal sınıflar ve gruplardaki farklı formlarının irdelemediği yönünde eleştirilmiştir (Giroux, 2014).

Radikal yaklaşımla yapılmış olan gizli müfredat çalışmaları, okulların toplumdaki sınıfsal ve kültürel eşitsizliklerin sürdürülmesinde nasıl bir rol üstlendiği tartışmalarına önemli açılımlar sunmuştur. Bowles ve Gintis'in (1976) *Kapitalist Amerika'da Eğitim* adlı çalışmaları bu yaklaşımda kuramsal bir temel oluşturmuştur. Eğitim ve ekonomik sistem arasındaki ilişkiyi karşılıklılık (*mutabakat, mütekabiliyet*) prensibi kavramıyla açıklayan araştırmacılar, gizli müfredat kavramını kullanmasalar da okulların farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilere, gelecekte iş dünyasında yer alacakları pozisyonlarda ihtiyaç duyacakları donanım ve becerileri sağlamak üzere resmi müfredatta belirtilmeyen bir program uyguladıklarını vurgulamışlardır (Skellton, 1997; Giroux, 2014). Ancak Bowles ve Gintis, analizlerinde okul ve işyerindeki patriyarkal otorite ve cinsiyete dayalı hiyerarşiler arasındaki karşılıklılık ilişkisine çok az vurgu yaptıkları yönünde (Arnot, 2002) eleştirilmişlerdir. Arnot, bunun nedeninin Bowles ve Gintis'in cinsiyet eşitsizliği ve önyargılarını, kapitalizmin işleyişinin dışında tanımlaması olabileceğini belirtir. Bowles ve Gintis'e (1976), yapılan eleştirilerden biri de belirle-nimci bir yaklaşım izlediği yönündedir. Okullarda ve iş yerle-

rinde yaşanan çatışma ve mücadele biçimlerine, direnç ve özerklik eğilimlerine (Gök, 1999; Giroux, 2014) yer vermemişlerdir. Oysa okullar, yeniden üretimle olduğu kadar direnişle de karakterize edilirler. Willis'in (1977) *İşçiliği Öğrenmek* adıyla yayınlanan çalışması, okulların, kültür ve ideolojilerin bizzat mücadele ve çekişmeye dayalı bir süreçle üretildiği alanlar olduğunu ortaya koyması (Apple, 2012) yönüyle günümüze kadar özgünlüğünü korumuş bir çalışmadır. İşçi sınıfından gelen ve Willis'in "hergeleler" olarak kodladığı ortaöğretimdeki genç oğlanların okulla kurdukları muhalif ilişki üzerinden "işçilik" yeniden üretilmektedir (Willis, 1977/2016). McRobbie (1980), Willis'in araştırmasını da dahil ettiği kültürel çalışmaları "cinsiyet körü" olmakla eleştirir. O'na göre bu çalışmalar, işçi sınıfı kültürünün temsilini sadece erkek işçilerle bir tutmakta ya da işçi sınıfından oğlanlara yönelerek "erkeklik kültürünü" ve "cinsiyetçiliği" görmezden gelmektedir (Aktaran Arnot, 2012, s.148). McRobbie'nin (1978), çoğunluğu işçi sınıfından bir grup kızla yaptığı araştırma, işçi sınıfı kızlarla orta sınıftaki kızların kadınlık ve okul deneyimlerini farklı yaşadıklarını ortaya koyar. Farklı toplumsal sınıflardan kızların okul deneyimlerini kodlama yolları ve muhalefet etme pratikleri farklılaşmaktadır (Apple, 2012; Mac an Ghail ve Haywood, 1998). Toplumsal cinsiyet ve toplumsal sınıf eklemlenmekte ve aktif bir şekilde yeniden kurulmaktadır. Willis (1997) ve McRobbie'nin (1978) çalışmalarının ortaklaşan tarafı, okul kültüründe cinsiyet eşitsizliğinin sosyal yeniden üretimle açıklanamayacak kadar basit olmadığını ortaya koymuş olmalarıdır. Kızlar ve oğlanlar, kimliklerinin inşasında aktif olarak yer almışlardır (Dillabough, 2006, s.20).

Türkiye'de, 1970'lerden sonra eğitim sistemini, ataerkil ideolojinin yeniden üretimi bağlamında sorgulama geleneği yerleşmeye başlamış, 1990'lardan itibaren feminist eğitim araştırmalarının ivme kazanmasıyla özellikle müfredat ve ders kitaplarının da cinsiyet ayrımcılığı konusunda bir literatür oluşmuştur

(Esen, 2013). Okul içinde toplumsal cinsiyet rollerinin kurulmasına ve yeniden üretimine hizmet eden mekanizmaları mercek altına alan çalışmalar ise oldukça sınırlıdır.

Derslikte Cinsiyetçi Yapı ve Süreçler

Öğrenciler, okulların açık olduğu günlerde okula giderler. Bir ilkokulda, bir okul müdürü ve müdür yardımcıları, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri vardır. Öğretmen ders anlatır, öğrencilerin dersi dinlemelerini ve derse katılmalarını bekler. Öğrencilerin, öğretmeni hem ders anlatırken dinlemeleri, hem de önermelerini uygulamaları beklenir. Her gün okula gelen bir öğrenci, okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler, okul görevlileri ve kantin çalışanlarının hangi pozisyonlarda görev aldıklarını, hangi işleri yaptıkları ya da üstlendiklerini, okul bileşenleri ile kurdukları ilişki biçimlerini gözlemler, gözlemlemekle kalmaz kendi okul yaşamı üzerindeki etkilerini deneyimler. Ayrıca derslikte, kimin dersliğin hangi kısmında ve kiminle oturduğunu, kızlara ve oğlanlara derslikte hangi görevlerin verildiğini, kimin sesinin daha çok çıktığını, öğretmenin derslikte en çok kime ya da kimlere söz hakkı verdiğini, söz alıp konuşmaya başladığında daha dikkatli dinlediğini, takdir ve övgü içeren geri bildirimlerde bulunduğunu, hangi öğrencileri uyardığını izler, gözlemler ve deneyimler. Yapılageldiği için kayıtsız kalınan, rahatsızlık verdiği durumlar olsa dahi çok da üstüne gidilmeyen, sorgulanmayan, sorgulansa dahi dillerinmeyen kimi pratikler, çocukların anlam dünyasını inşa eder.

Eğitim sisteminin yapısı ve içeriği ile okuldaki ve derslikteki uygulamaların toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılarla ilgili taşıdıkları iletiler, cinsiyet ayrımcılığının pekiştirilmesinde ve yeniden üretilmesinde önemli rol oynar (Esen, 2013). Çocuklar, erken çocukluktan itibaren, "cinsiyetlerine bağlı olarak çok farklı kolektif beklentilerin nesnesi" olurlar. Oğlanlar, okulda ayrı-

calıklı bir muamele görürler; öğretmenler onlara daha fazla zaman ayırır, daha fazla soru sorar, onların sözünü daha az keser ve genel tartışmalarda daha fazla yer alırlar (Bourdieu, 2015, s.75). Öğretmenlerin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklı davranış kalıpları olması, öğrencilerin kendine güvenleri, başarıları, kariyer seçenekleri ve sonraki yaşamlarındaki seçimlerini büyük ölçüde etkiler. Öğretmenler, kız ve oğlan çocuklarının toplumsal cinsiyet rol ve kalıpyargılarını yansıtır şekilde sosyalleşmesinde önemli bir rol oynar (McCornick, 1994). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin neredeyse tamamının cinsiyetçi değerleri benimsemiş durumda (Ünal, 2003) olmalarına rağmen, öğrencilerle etkileşimlerinde toplumsal cinsiyete dayalı kalıpyargıların etkili olduğunun farkında olmadıklarını (Torun, 2002; Englehart, 2009) ortaya koymaktadır. Başka bir çalışmada (Saldıray ve Doğanay, 2017, s.697), öğretmenler, kız çocuklarının “itaatkar olmalarını, sorumluluk taşımalarını, planlı ve düzenli olmalarını” memnuniyet verici olarak değerlendirirken, oğlan çocuklarının “sosyal ilişkilerde başarılı, yüksek benlik algısına sahip, yüksek bilişsel beceri ve liderlik vasfına sahip” olmalarını memnuniyet verici özellikler olarak betimlemişlerdir. Öğretmenlerin “ideal” öğrenci tanımları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.

Dersliğin Soğuk İklimi²

Hall ve Sandler (1982), kadınlar için okul ve sınıf iklimini tanımlarken “soğuk iklim” kavramını kullanmışlardır. Bu kavram, “kız çocuklarıyla kadınların davranış, kişilik, başarı ve beklentilerini olumsuz olarak etkileyen ve toplumsal kalıpyargıları yan-

² soğuk iklim (*chilly climate*) kavramı, Hall ve Sandler’ın 1982’de yayınlanan *The Classroom Climate: A Chilly One For Women?* adlı çalışmaları ile literatüre girmiştir.

sitan" okul ve derslik ortamları için kullanılmaktadır (Tan, 2008, s.74). Öğretmenler, günlük sınıf etkileşimlerinde oğlanlarla daha çok konuşmakta, daha düşündürücü sorular sormakta ve başarısız olmaları durumunda daha çok çalışmalarını için teşvik etmektedirler. Böylece oğlanlara, başarılı olabilmek kapasitesi olduğu mesajı verilmektedir (Hall ve Sandler, 1982). Öğretmenler, "sonuçları öğrencinin geleceği konusunda önemli kararların alınmasında belirleyiciliği olan"³ sınavlarda (high stakes testing), kızlara ellerinden gelenin en iyisini yapmalarını öğütlerken, oğlanlara sınavı geçmek için davranışlarına çeki düzen vermelerini, dersleri dinlemelerini ve daha çok çalışmalarını öğütlemektedir (Booher Jennings, 2008). Öğretmen ilgisinin öğrenci performansı üzerindeki etkisi dikkate alındığında, bu denklemde kızlar "kaybeden" grupta yer almaktadırlar (Sadker, 2000, s.82).

Araştırmadaki (Şahin, 2014) gözlemler süresince öğretmen, oğlan çocuklarının yüzde 86'sına, kız çocuklarının ise yüzde 63'üne onay-takdir bildiren ifadeler kullanmıştır. Onay-takdir geribildirimleri, çoğunlukla işlenen konuyla ilgili sorulara öğrenciler doğru yanıt verdiğinde kullanılmıştır. Derslikte akademik başarıyı temsil eden öğrenciler sırasıyla Roman olmayan oğlan ve Roman olmayan kızlardır. Roman öğrenciler arasında akademik olarak başarı sıralamasına giren bir öğrenci bulunmamaktadır. Gözlemlerdeki diğer verilerle birleştirildiğinde bu durumun tesadüfi olmadığı görülmektedir. Örneğin, öğretmen, akademik olarak "başarılı" öğrencilerden bir kız çocuğuna bir gün önce yapılan sınava neden gelmediğini sorarken, aynı sı-

³ *high stakes testing* kavramının Türkçe karşılığı için referans alınan kaynak: Apple, W. M. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Fatma Gök, Meral Apak, Banu Can, Dilek Çankaya, Filiz Keser, Hüseyin Ala (Çev.). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

nava gelmeyen Roman öğrencilere neden gelmediklerini sormamıştır. Derste, yeni öğrendiği kelimeyi cümlede kullanan Roman kız öğrencinin yanlış kullanımına müdahale etmemiştir. Derslikteki seviye grupları, öğrenciler arasındaki toplumsal ve kültürel özelliklere dayalı hiyerarşileri yansıtmakta ve pekiştirmektedir. Öğrencilerin “akademik başarı”nda, öğretmenin öğrencilerden beklentisinin önemini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur.⁴

Araştırmanın (Şahin, 2014) yapıldığı derslikteki görev dağılımına bakıldığında, çoğunlukla aynı öğrenciler aynı görevleri üstlenmişlerdir. Örneğin, tahtaya öğrencilerin defterlerine geçirecekleri bir şey yazılacağı zaman kız öğrencilerden ikisi görevlendirilmiştir. Öğrencilerin gözündeki “prestijli” görevleri oğlan çocukları yürütmektedir; okul sütünün dağıtılması, sınıftaki yansıtıcının açılıp kapatılması, kumandanın sağlanması, boş dosya kağıdının dağıtılması gibi.. Öğrenciler tarafından en çok söylenen sınıf kuralı olan “yerlere çöp atmamak”, kızların yüzde 47’si, oğlanların yüzde 36’sı tarafından söylenmiştir. Uygulamada ise sınıftaki çöp kovası dolduğunda çoğunlukla kızlar tarafından boşaltılmıştır. Okulda deneyimlenen cinsiyete dayalı işbölümü, toplumsal işbölümündeki hiyerarşileri yansıtan toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına dayanmaktadır.

Derslikte, günlük yaşamı karakterize eden oturma düzeni de toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılarla ilgili açık ve örtük iletiler taşır. Araştırmanın (Şahin, 2014) yapıldığı derslikte, aynı mekanı paylaşan Roman ve Roman olmayan öğrenciler aralarında görülmez bir sınır çizgisi varmışçasına dersliğin farklı

⁴ Rosental ve Jacobsan’ın (1968) *Pygmalion in the Classroom* adlı çalışmaları örnek verilebilir. Öğrencinin akademik başarısında öğretmen beklentisinin etkisini ele alan deneysel bir araştırmadır.

alanlarında öbekleşmişlerdir. Kızlarla oğlanlar öğretmen söyledikçe ayrı ayrı oturmuşlardır. Roman öğrencilerde ise durum tam tersidir; kızlarla oğlanlar çoğunlukla yan yana oturmuşlardır. Bu durum, Roman mahallelerinde erkekle kadını ayıran "tedrici" mekanların olmadığı mahalle kültürünün (Uçan Çubukçu, 2011, s.97) derslikteki oturma düzenine bir yansıması olarak da okunabilir. Derslikteki gözlemlerde, okula gelmeyen bir öğrenci olduğunda boş kalan yerle ilgili öğrenciler kendi aralarında hemen bir oturma organizasyonu yapmaya girişmiş, bu organizasyonu Roman öğrenciler, Roman olmayan öğrenciler, kızlar, oğlanlar kendi aralarında yapmışlardır. Sadece Roman öğrenciler, kendi aralarında kız-oğlan karışık olarak yer değiştirmişlerdir. Derslikteki oturma düzeni ister öğretmen, isterse öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulmuş olsun cinsiyet rolleri ve kalıpyargılarıyla ilgili güçlü mesajlar verir (McCormick, 1994).

Öğretmenin Cinsiyeti: "Patriyarka" İşbaşında

Günlük okul yaşamının işleyişindeki işbölümü, öğrencilerde kadın ve erkek kimliklerinin kuruluşuna hizmet eden pek çok mesaj barındırır. Toplumsal cinsiyet kavramı, "toplumsal cinsiyet sistemi"ne işaret eder. Delphy'e (2015) göre, "patriyarka", "toplumsal cinsiyet" ya da "toplumsal cinsiyet sistemi" ve "toplumsal cinsiyet ilişkileri" kavramlarının ortak bir noktası vardır:

Bunlar, bireysel tavırları ya da toplumsal yaşamın belirli alanlarını değil, kolektif ya da bireysel insan faaliyetlerinin tümüne sızmış ve tümünü yöneten bütünsel bir sistemi betimlemeyi hedefler. Dolayısıyla üç terim de aynı genellik iddiasını taşır ve üçü de aynı biçimde, rastlantıya yer bırakmayan bir örgütlenmeyi belirtir (s.250).

Tarihsel ve toplumsal olarak değişen cinsiyete dayalı işbölümünün iki düzenleyici ilkesinden söz edilebilir, erkek işleri ve

kadın işleri aynımına vurgu yapan “aynılina ilkesi” ve erkek işlerinin kadın işlerinden daha değerli olduğuna vurgu yapan “hiyerarşi ilkesi” (Kergoat, 2015, s.87).

Türkiye Eğitim Sistemi, kadınların yoğunlukta olduğu bir alandır. 2018-2019 öğretim yılı örgün eğitimdeki öğretmen sayıları incelendiğinde, okul öncesi (%94,4) ve ilkökul(%64) düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunluğu kadındır⁵. Özellikle okul öncesi ve ilkökul öğretmenliği, “annelik rolü ve “kadının doğası”yla uyumlu özellikler gerektiren ve kadının geleneksel rollerini aksatmadan sürdürebildiği bir meslek” olarak görülmektedir (Ünal, 2003, s.108). Kadın öğretmen ve kadın okul müdürü oranları arasında ise çok ciddi bir fark vardır: Öğretmenlerin %56’sı kadinken, okul müdürlerinin sadece %7’si kadındır⁶.

Araştırmanın (Şahin, 2014) yapıldığı ilkökulda, okul müdürü erkek, müdür yardımcılardan biri ve sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kadındır. Okuldaki idareci ve öğretmenlerin cinsiyet dağılımı kadar kadın ve erkek öğretmenin okulda üstlendikleri görevler de gizli müfredatın işleyişine yönelik önemli ipuçları sunar. Gözlemler süresince, resmi olarak kadın öğretmenin sınıfına kayıtlı olan “sorunlu” olarak etiketlenmiş bir oğlan öğrenci, yan sıraftaki öğretmenin sınıfına devam etmiştir. Bu durumun yorumlanmasında iki noktaya işaret etmek gerekir. İlki, “sorunlu” bir oğlan çocuğuyla “baş edebilecek” bir “erkek” öğretmen figürü: Okulda ve derslikte, erkek öğretmenin aile ve toplumsal yaşamda olduğu gibi otoriteyi temsil etmesi beklenirken, kadın öğretmenin ise toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak ona atfedilen “sabır, uysallık, fedakarlık, anaçlık, güler yüz, itaatkârlık gibi” özellikleri taşıması beklenir. “Baş edilmesi güç, sorunlu”

⁵ Millî Eğitim Bakanlığı İstatistikleri.

⁶ TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi), 2018.

oğlan çocuğu, kadın öğretmenin sınıfında kayıtlı olmasına rağmen yan sınıftaki erkek öğretmenin sınıfında "kontrol" altına alınmakta ve böylelikle disiplin sağlanmaktadır. Yapılan bir araştırmada (Ünal, 2003, s.119), kadın öğretmenlerin, "evde anenin çocuğunu akşam babasına şikayet etmesi gibi", disiplin sorununu "çözme işini" erkek yöneticilere devrettiği ortaya konulmuştur. Bu sınıfta da öğretmen, "sorunlu" oğlan çocuğuyla "baş etme" işini erkek öğretmene devretmiştir. Dikkat çekilmesi gereken bir diğer nokta ise, kadın öğretmenin yeni doğum yapmış olması. Kendisiyle yapılan görüşmede, bu sınıfı yeni aldığını, aslında dördüncü sınıf yerine birinci sınıf almayı tercih edeceğini ancak yeni doğum yaptığını ve boş derslerde süt iznini kullanabilmek için dördüncü sınıf almayı tercih ettiğini belirtmiştir. Annelik ve bakım hizmeti, kadının doğal kimliği ve sorumluluğu olarak kabul görmekte ve işi de ev sorumluluklarının bir uzantısı (Ulutaş, 2009) gibi görülebilmektedir. Sonuçta, "kadınların çalışacağı işlerin onlara özel alanda yüklenen görevleri aksatmaması" önemsenen bir noktadır (Özer, 2017, s.1404). Erkek öğretmen, kadın öğretmenin sınıfına kayıtlı olan "sorunlu" oğlan öğrenciyi, resmi olarak kendi sınıfına kayıtlı olmamasına rağmen sınıfına kabul etmiştir. Ne resmi öğretim programında ne de okulda herhangi bir resmi evrakta yer almayan bu durum, her iki sınıfa da devam eden öğrencilerin gözü önünde cereyan etmekte ve öğrencilere toplumsal cinsiyet kalıpyargısıyla ilgili güçlü mesajlar vermektedir.

Mitchell (1966/2006), "patriyarkanın nasıl olup da fiilen işlediği" sorusunun, "bu işlerliği sağlayan yöntemlerin birbirlerine eklemlenmiş biçimlerini söz konusu eden patriyarkanın nasıl işlediği" sorusundan farklı olduğunu ifade eder; "başka bir deyişle, erkek egemenliği hayatımızın her alanına öylesine sızmıştır ki, kendi işlerliğini sağlayan değişik yöntemleri gözlerden saklar" (s.14-15).

Kırmızı Başlıklı Kız Rolünü Kim Oynar

Toplumdaki farklı grupların bir araya geldiği okullarda, toplumsal hiyerarşideki sınıf, ırk, etnisite, din, inanış, dil, cinsiyet ve cinsel yönelim ve yaş temelindeki farklara dayalı tahakküm ve direniş biçimleri, okul bileşenlerinin deneyimlerini belirler. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, diğer eşitsizlik sistemleri ile sürekli olarak iç içe geçer (Sayılan, 2012; Kergoat, 2015). Yakın tarihli feminist tahlillerde, toplumsal ilişkileri dikkate alan sınıf, ırk, etnik ayrımlar, din, cinsiyet ve cinsel yönelim farklarına dayalı farklı tahakküm sistemlerinin iç içe geçmişliğini vurgulayan "kesişimsellik" kavramının kullanımı yaygınlaşmıştır (Kandiyoti, 2011). Araştırmacıların farklı ırk ve kökenlerden öğrencilerin deneyimlerini aynı ırk ve kökenden tüm öğrencilerin deneyimlerini temsil eder şekilde sunma eğilimi (Mirza'dan aktaran Blair ve Cole, 2003, s.68), kız ve oğlan çocuklarının farklı deneyimlerini eğitim sistemi içinde görünmez kılmaktadır. Farklı ırk ve etnik kökenden öğrenciler, "yekpare", "homojen" gruplar değildir. Kız öğrenciler, okullarda, farklı dışlanma ve marjinalleştirme biçimleriyle karşılaşmakta ve bu deneyimlere oğlanlardan farklı tepkiler vermektedirler.

Araştırmanın (Şahin, 2014) yapıldığı sınıfta, Roman öğrenciler arasında en az devamsızlık yapan iki kız çocuğu, yaş olarak sınıftaki 25 öğrenciden 2 yaş, 6 öğrenciden 1 yaş büyük ve fiziksel olarak da sınıftaki en uzun boylu ve iri yapılı öğrencilerdir. Bu öğrencilerin en az devamsızlık yapan Roman öğrenciler olmaları, yaşları ve fiziksel özelliklerinin onlara sınıfta alan açtığını düşündürmüştür. Yaş, çocuklar arasında statü, otorite ve kontrole dayalı hiyerarşiler oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyet ve yaş zaman, mekan ve dahil olunan kültüre göre değişiklik gösterebilmekle birlikte deneyimlerle sürekli yeniden üretilir. Deneyimler söz konusu olduğunda, yaş ve toplumsal cinsiyetin birlikte ele alınması, bireylerin durum ve olaylara verdikleri

tepkilerin anlamlandırılabilmesi açısından önem taşır (Pamuk, 2018).

Sınıftaki öğrencilerden yaşça büyük olan iki kız çocuğundan biri, derslikteki Roman öğrenciler arasında lider konumundadır. Roman öğrencilerin ayrımcılığa maruz kaldıklarını düşünmekte ve sınıf arkadaşları ve sınıf öğretmenine karşı stratejiler geliştirmektedir. Derslikteki bir sınıf tanıklık, kalıpyargılar karşısındaki tavır alışını ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Gözlem yapılan bir derste, rehber öğretmen, sınıfta iki drama uygulaması yaptırmıştır. Bunlardan ilki daha önce Roman çocukların rehberlik servisinde yapmış oldukları şarkılı drama, diğeri ise kırmızı başlıklı kız masalıdır. Rehber öğretmen, aynı öğrencilerden şarkılı dramayı derslikte yeniden canlandırmalarını istemiştir. Bu dramada çiçekçi rolünü üstlenen Roman kız çocuğu, sınıfta bu rolü canlandırmak istememiş, yerinden kalkmamıştır. Bu öğrenciyle yapılan görüşmede, çiçekçi rolünü sınıfta neden canlandırmak istemediğini ve “kırmızı başlıklı kız” rolüne neden talip olmadığını şu sözlerle aktarmıştır:

Öğrenci- Öğretmen bazen bizi seviyor, bazen sevmiyor. Ondan sonra baktım .. bugünoynayacaktı bizimkiler (Roman çocukları kastediyor), tahtaya çıktı, “öf” diyor “size mi yalvarayım” diyor, “ister oynayın, ister oynamayın” diyor. Ondan sonra Ayşe (Roman olmayan bir kız çocuğu) çıkacaktı, “hadi gel Ayşe” diyor, “sen oynana” diyor. Bizimkilere bağırdı, “oturun be yerinize, oynamayacaksınız oynamayın” diyor. Ayşe’yi zorla kaldırdı, o şarkıyı söyledi.

Araştırmacı- Sen neden yapmadın çiçekçiyi?

Öğrenci- Utandım ben de.

Araştırmacı- Daha önce yapmışsın.

Öğrenci- Orada sadece rehberlik öğretmeni vardı.

Araştırmacı - Mesela “Kırmızı Şapkalı Kız” olsaydı yapar mıydın?

Öğrenci- Evet.

Araştırmacı - Onu (çiçekçiyi) neden yapmak istemedin, kırmızı şapkalı kızı yapmak isterdim diyorsun?

Öğrenci- Çıkarmazlardı ki.

Araştırmacı - Kırmızı şapkalı kızda mı çıkarmazlardı, neden?

Öğrenci- Mesela, öğretmen istemezdi hani. Ben el kaldırırsam mesela, öbürküsünü kaldıracak, ondan sonra benim de morali bozulacak... ben böyle yaptım, el kaldırdım.... Ben elimi şu şekli yaptım (elini kaldırdığını gösteriyor), indirdim ondan sonra.

Araştırmacı - Peki, çiçekçiyi neden canlandırmak istemedin?

Öğrenci- Hem ben utandım, hani ondan sonra bize daha çok Roman falan diyecekler ya... Allah yaratmış, ne yapalım şimdi?

Öğrencilerin, okulda neleri söylemedikleri, yapmadıkları, yapmaya talip olmadıkları, reddettikleri, yaptıklarından daha önemli olabilir. Bourdieu'nun deyişle; birinin ne yaptığını anlamak için o kişinin ne yapmadığını da anlamamız gerekir. Baskı; ırk, sınıf, cinsiyet, inanç, ait olduğun millet ya da etnik köken gibi kategorilerin hepsinden ya da birinden kaynaklı olabilir. Kişiyeye özel ya da gruba özel kimlikler, bu kategoriler etrafında şekillenir (Collins, 2000).

Sonuç Yerine

Okula erişen her bireyin, eşit haklara sahip olduğu ve okulların bütün ayrımcılık biçimlerinden arındırılmış, neredeyse "steril" ortamlar olduğuna dair egemen söylemin aksine okullarda ve dersliklerde, öğrenciler, söylemde "eşit", pratikte toplumsal hiyerarşideki sınıfsal ve kültürel konumları temelinde şekillenen ilişkiler ağında sosyalleşirler. Okul bileşenleri arasında kurulan ilişkiler, önceden tanımlanmış belirli güç, iktidar ve kontrol ölçütlerinde düzenlenmiştir. Toplumsal cinsiyet, bu ilişkiler ağının kurucu unsurlardan biridir. Kadınlar ve kız çocukları için "dersliğin soğuk iklimi" olarak adlandırılan sürecin hangi mekanizmalar aracılığıyla oluştuğu ve yeniden üretildiğinin analizinde "gizli müfredat" kavramı önemli araçlar sunmaktadır. Günlük sınıf deneyimini karakterize eden rutin uygulamalar,

söylemler ve tüm bu yollarla verilen mesajlar bu mekanizmalar arasındadır. Bu mekanizmaların çözümlenmesi aynı zamanda ona işlerlik sağlayan ideolojilerin açığa çıkartılmasına da olanak sağlamaktadır. Bu yazıda söz konusu edilen gizli müfredat çalışmalarının bulguları; etnisite, yaş ve başarıya dayalı ayrımların, cinsiyet ayrımlarıyla çakıştığını ortaya koymaktadır. Derslikteki işbölümü, oturma düzeni, seviye grupları, kadın ve erkek öğretmene “atfedilen” özellikler, kız ve oğlan çocuklarından beklenen davranışlar ve öğretmenin ideal öğrenci tanımının kız ve oğlan çocuklarında ayrışması gibi bulgular, derslikteki cinsiyetçi yapı ve süreçlerin nasıl işlediğine dair örnekler sunmaktadır.

Dersliğin gizli müfredatını oluşturan dinamikler, toplumsal uzamın hiyerarşilerini dersliğe taşımakla birlikte resmi müfredatın içeriğinin sunulduğu, derslikteki günlük işleyişin organizasyonu ve öğrencilerle kurulan ilişki ve etkileşim biçimlerinde öğretmenin benimseyeceği yaklaşım, öğrencilerin okuldaki deneyimlerini değiştirip dönüştürebilecek potansiyel taşır.

Kaynakça

- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve İktidar*. Ergin Bulut (Çev.). İstanbul: Kalkedon. (1984)
- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender? Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London: Routledge Falmer.
- Arnot, M. (2012). Erkek Hegemonyası, Sosyal Sınıflar ve Kadınların Eğitimi. Fevziye Sayılan (Der.), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim, Olanaklar ve Sınırlar* (s.143-180). Ankara: Dipnot.
- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to Label: Socialization, Gender, and The Hidden Curriculum of High-stakes Testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (2), 149-160.
- Bourdieu, P. (2015). *Eril Tahakküm*. Bediz Yılmaz (Çev.). İstanbul: Bağlam.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. NY: Basic Books.

- Blair, M. and Cole, M. (2003). Racism and Education: The Imperial Legacy. Mike Cole (Ed), *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class* (s.58-77). London: Routledge.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2nd Ed.). NY: Routledge.
- Delphy, C. (2015). Patriyarka (Teorileri). Hirata, Laborie, Le Doaré ve Senotier (Ed.), *Eleştirel Feminizm Sözlüğü* (s.245-251). Gülnur Acar-Savran (Çev.). Ankara: Dipnot.
- Dillabough, J. A. (2001). Gender Theory and Research in Education: Modernist Traditions and Emerging Contemporary Themes. Madeleine Arnot ve Mairtin Mac an Ghaill (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Gender and Education*. London: Routledge.
- Englehart, J. (2009). Teacher-Student Interaction. Lawrence J. Saha ve A. Gary Dworkin (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (s.711-722). USA: Springer.
- Esen, Y. (2013). Eğitim Süreçlerinde Cinsiyet Ayrımcılığı: Öğrencilik Deneyimleri Üzerinde Yapılmış Bir Çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 757-782.
- Giroux, H.A. (2014). *Eğitimde Kuram ve Direniş*. Senem Demiralp (Çev.). Ankara: Dost. (2001).
- Gök, F. (1999). 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet. Fatma Gök (Ed.), *75 Yılda Eğitim* (s.1-8). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Hall, R. M. ve Sandler, B. R. (1982). *The Classroom Climate: A Chilly One For Women?* Washington, DC: *Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges*.
- Jackson, P. W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press. (1990)
- Kandiyoti, D. (2011). Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları: Gelecek İçin Geçmişe Bakmak. Serpil Sancar (Ed.), *Birkaç Arpa Boyu...21. Yüzyıla Girerken Türkiye'de Feminist Çalışmalar, Prof. Dr. Nermin Abadan-Unat'a Armağan* (s.41-57). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kergoat, D. (2015). Cinsiyete Dayalı İşbölümü ve Toplumsal Cinsiyet İlişkileri.

- Françoise Laborie, Helena Hirata, Daniele Senotier (Ed.), *Eleştirel Feminizm Sözlüğü* (s.87-96). Gülnur Acar-Savran (Çev.). Ankara: Dipnot.
- Mac an Ghaill, M. ve Haywood, C. (1998). Gendered Relations Beyond the Curriculum: Peer Groups, Family and Work. Ann Clark and Elaine Millard (Ed.), *Gender in The Secondary Curriculum* (s.215-227). London: Routledge.
- McCorinick, T. M. (1994) *Creating the Non Sexist Classroom: A Multicultural Approach*. New York and London: Teachers College Press.
- Mitchell, J. (2006). *Kadınlar: En Uzun Devrim*. Gülseli İnal, Gülnur Savran, Şirin Tekeli, Feraye Tınç, Şule Torun ve Yaprak Zihnioğlu (Çev.). İstanbul: Agora. (1966).
- Özer, M. M. (2017). Ataerkil Kapitalist Çalışma Yaşamından Kadın Tanıklıkları. *Çalışma ve Toplum*, 54 (3), 1397-1424.
- Pamuk, D. (2018). Yaş ve Toplumsal Cinsiyetin Kesişimselliği: Toplumsal Cinsiyet ve Yaşı Oluşturma. *Senex: Yaşlılık Çalışmaları Dergisi*, 2, 74-84.
- Sadker, D. (2000) Gender Equity: Still Knocking at The Classroom Door. *Equity and Excellence in Education*, 33 (1), 80-83.
- Sayılan, F. (2012). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. Fevziye Sayılan (Ed.). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar* (s.13-76). Ankara: Dipnot.
- Skelton, A. (1997). Studying Hidden Curricula: Developing a Perspective in The Light of Postmodern Insights. *Curriculum Studies*, 5 (2), 177-193.
- Şahin, S. (2014). *Sınıfta Gizli Müfredat Nasıl İşliyor: Bir Devlet Okulunun Dördüncü Sınıfındaki Rutin Uygulamalar ve Kurallar Üzerine Bir Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, M. (2008). Eğitim. Mine Tan, Yıldız Ecevit, Serpil Sancar Üşür ve Selma Acuner (Ed.), *Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri* (s.23-112). İstanbul: TÜ-SİAD-KAGİDER.
- Torun, Y. (2002). *Öğretmen Öğrenci Etkileşiminde Cinsel Kimlik Önyargıları ve Bunun Cinsiyet Rollerinin Sınıfta Yeniden Üretilmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Uçan Çubukçu, S . (2011). Mekanın İzdüşümünde "Toplumsal Cinsiyet': Sulukule Mahallesi ve Romanlar. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44, 83-106.
- Ulutaş Ünlütürk, Ç. (2009). Yoksulluğun Kadınlaşması ve Görünmeyen Emek. *Çalışma ve Toplum*, 21, 25-40.
- Ünal, L. I. (2003). İlköğretim Okullarında "Demokratik Okul Ortamının" Oluşturulmasına Kadın Yöneticilerin Katkısı. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(2/3), 108-123.
- Willis, P. (2016) *İşçiliği Öğrenmek Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?*. Dara Elhüseyini (Çev.). Ankara: Heretik.

EĞİTİM MEKÂNININ CİNSİYETİ

Funda Şenol Cantek

Muhafazakâr kültürlerde okul, kız çocukları ve genç kadınlar için evin cenderesinden ve baba otoritesinden kurtulmak için bir imkândır. Bir kız çocuğu eğer okula gitmesine izin veriliyorsa, orada ilk kurumsal ilişkiler ve mekânlar bütünüyle, kendisine rol modeli olabilecek bir kadın figürüyle, farklı kültürden, sınıftan, karakterden yaşlılarıyla karşılaşır. Eğitim amacıyla meşru bir şekilde kamusal alana çıkan kız çocuğu/genç kız, ev içi karşılıksız emek süreçlerinden, erken evlilikten bir ölçüde ve bir süreliğine uzak durabilir ve müfredatın başka tür bir muhafazakârlığı dayatması ihtimali ve endoktrine edici özelliğine rağmen bilgi, kültür ve görgü bağlamında zengin bir kurumsallığa dahil olabilir.

Karma eğitimin uygulandığı okullarda, aile çevresinin dışında kalan erkeklerle de bir arada olma tecrübesi yaşayan kız çocuğu/genç kadın için bu, cinsiyet kimliğinin inşasında önemli rol oynar. Tek cinsiyete yönelik örgün eğitim kurumları ile yatılı okullarda ise homososyalitenin düzenlediği ilişkiler bütünü, kurallar silsilesi ve yönetim anlayışı yine bu inşayı belirleyen önemli bir unsur olacaktır.

Okul sırasına oturan bir öğrenci, evini, ailesini ve o zamana kadarki kültürel bagajını beraberinde götürür. Özellikle yatılı

okul tecrübesinde okulun geçici olarak ve bir yanıyla özel alana dönüştüğü hesaba katıldığında, yatılı okul hayatına uyum göstermek için, aile içinde edinilen belli alışkanlıklardan, ritüellerden vaz geçmek, yeni alışkanlıklar edinmek kaçınılmaz olmaktadır. Öte yandan, farklı sınıfsal, kültürel aidiyetler yatılı okulun tektipleştirici dayatmalarında gedikler açarak kültürlerarası karşılaşmalarla zenginleşmeyi ve bunun neticesinde ortaya çıkabilecek dönüşümleri mümkün kılar. Etnik, dini, mezhepsel ve diğer kimlikler bağlamında azınlıkta kalanlar, alt sınıflara mensup olanlar ile üst sınıftan gelenler arasındaki çatışma, gerilim ve hatta şiddet de bu karşılaşmaların bir başka yüzüdür.

Bu yazıda, mekânsal organizasyonu diğer okul türlerinden farklı olan yatılı okul düzeninin genç kadınların cinsiyet kimliklerinin ve rollerinin gelişmesinde, kendiliğın inşasındaki rolü ve işlevi ile kız öğrencilere eğitim veren bir misyoner okulunun geleneksel kültürün etkisindeki İslam coğrafyasında nasıl karşılık bulduğu ele alınacaktır. Örneklem olarak seçilen ve bir erkek okulu olarak açılan Robert Kolej'in kız öğrencilerin devam etmesi niyetiyle kurulan benzeri olan Arnavutköy Amerikan Kız Koleji bir misyoner okuludur. Muhafazakâr cemahta kültür emperyalizminin, Hıristiyanlık propagandasının bir enstrümanı olarak görülen ve kapatılması için mücadele verilen okul, meşrutiyet yanlıları nezdinde zamanla Osmanlı modernleşmesinin sembol kurumlarından biri haline gelecektir. 1871'de farklı etnik topluluklardan kız öğrencilere kapısını açıp, 1910'da ilk kez Müslüman kızları öğrenci olarak kabul etmeye başlayan Kolej, Osmanlı coğrafyasında feminizmin de yeşerdiği ve ilk kadın elektüellerin yetiştiği bir kurum olarak kabul edilmektedir.



Kolej'in son adresi olan ve bugün Boğaziçi Üniversitesi'ne ait meşhur sütunlu binanın önünde Kolejli bir kız öğrenci

Okul mekânının sunduğu olanaklar genelde tüm kız öğrencilere, özelde ise Müslüman kızlara mekânsal algılarını, mahremiyet fikrini, ailevi ve sosyal ilişkilerini, kişiliklerini radikal

biçimde değiştirme fırsatı; hayatları ve geleceklerine ilişkin kararları kendileri almak konusunda cesaret vermiştir. Bu değişim oldukça sancılı olmuş, sosyal dışlanma, yaftalama, önyargıları da beraberinde getirmiştir. Mimari biçeminden başlamak üzere, kurucu kadrosu, müfredatı, bu müfredatta Hıristiyanlığın ağırlığı ve öğreten-öğrenen ilişkilerini belirleyen kültürel, cinsiyet temelli ve ideolojik arka planıyla batılı bir kültürün hegemonyasını hakim olmak üzere faaliyet göstermiştir. Misyonerlik faaliyetlerinin yürütüldüğü diğer tüm kurumlar gibi, misyoner okullarının da genel anlamda sorunlu bir kategori olarak görüldüğü İmparatorluk coğrafyasında ve İşlam dininin kurallarına göre düzenlenmiş bir ahlaki ve sosyal yapı içinde özellikle kız çocuklarını ve genç kızları özgürleştirmeyi, batılı hayat tarzını empoze etmeyi ve modernleştirmeyi vaad eden bu tarz bir yatılı okul uzun yıllar sonu gelmeyen ve günümüze de taşınan bir tartışmanın, husumetin konusu olmuştur.

Ödünç Mekân: Yatılı Okul

Yatılı bir okulda okumak, bir süreliğine, Altman'ın Birincil ve İkincil alan olarak tariflediği, özel ve kimliksiz iki mekân arasında yaşamak anlamına da gelir (aktaran Göregenli, 2018, s. 108). Evden uzakta olmanın özgürleştirici, güçlendirici pratiği, aynı zamanda zorlayıcı ve yalnızlaştırıcı bir tecrübeye dönüşür. Bir yatılı okul orada okuyan öğrenciler için bir tür ödünç mekândır. Yatılı öğrencinin içinde yaşadığı ve bir kurumsal kimlik empoze eden mekânlar ve bu mekânları işgal eden, demirbaş niteliğindeki eşyalar geçici olarak onu kullanana özeldir, fakat anonimdir de. Eşyaya dair bu bilgi, o mekânı kullananın mekânla kurduğu ilişkiyi de belirler. Bu yönüyle Foucault'nun heterotopyasına da benzer yönleri vardır yatılı okul mekânının.

Fakat ondan farklı olarak, kullanıcı genellikle bu ödünç mekânın sağladığı itibarın veya iliştiirdiği yaftaların avantaj ve dezavantajlarını bir ömür taşıyacak kadar uzun zaman geçirir yatılı okulda.

Bu çalışmada, bahsedilen mekânsal analizi yapabilmek için, bir monografik inceleme ve anı sayılabilecek, Hester Donaldson Jenkins'in, 2008'de yayımlanan *Robert Kolej'in Kızları* adlı kitabı ile Müfide Ferid Tek'in 1924'te yayımlanan *Pervaneler* romanı paralel bir okumayla ele alınacaktır. Jenkins'in kitabı, Kolej'in, Arnavutköy Amerikan Kız Koleji adıyla kuruluşunu ve özellikle de efsanevi müdire Mary Mills Patrick'in, Müslüman bir toplumda bir Hristiyan okulunu ayakta tutabilmek, kabullendirebilmek için verdiği mücadeleyi ve okulu batı standartlarında eğitim veren bir kurum haline getirme yönündeki girişimlerini ele alır. Jenkins'in anlatısında, okulun mekânsal düzeninin, ders programının, öğrencilerin birbirleriyle, idari ve akademik ekiple ve aileleriyle ilişkilerinin de izi sürülebilir. Kitabın çevirmeni Ayşe Aksu, Amerikan misyonerlerinin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki diğer eğitsel girişimlerini konu edinen akademik çalışmalar ve çeviriler de yapan bir akademisyendir. Aksu'nun kitaba yazdığı uzun önsözden, Türkiye'deki misyonerlik faaliyetlerine ve misyoner okullarının kız öğrenciler üzerindeki etkilerine eleştirel bir tavırla yaklaştığı anlaşılmaktadır. Tek'in romanı ise Arnavutköy Amerikan Kız Koleji'ne benzer bir okul olan muhayyel Bizans Koleji'nde geçer. Tek, okula bu ismi vererek İstanbul'un batı uygarlığına, gayrimüslimlere dönük yüzüne, entrikacılık ve ahlâkî çöküntüyle anılan İslamiyet öncesi döneme gönderme yapar. Yozlaşmış ve ahlâkî olarak düşük bulunduğu misyoner okullarını, bu kolejin iki Müslüman kız öğrencisinin, Nesime ve Leman'ın hüsrarla sonuçlanan serüvenlerini hikâyeleştirerek eleştiri konusu eder.

Arnavutköy Amerikan Kız Koleği, Amerikalı Protestan misyonerlerin hayırseverlikleriyle inşa edilmiş bir yapı ve Amerikan Elçiliği'nin himayesinde bir kurum olduğu için Koleğ'in bulunduğu kampus kısa zamanda İmparatorluk topraklarında özerk bir adacık haline gelmiştir. Hatta zaman zaman "dini bütün" protestocuların tasallutlarına, Balkan ve İkinci Dünya Savaşının yıkıcı etkisine maruz kalsa, İmparatorluk başkentindeki karşı devrimci g  lerin hedefine yerleşse de hep bir dokunulmazlığı olmuştur. Öyle ki, yazar Halide Edip, 1909'da monarşı yanlılarından kaçtığında iki çocuğu ve babasıyla birlikte okula sığınmuştur. Jenkins'in anılarından izleyebildiğimiz kadarıyla, başı derde giren, politik sürtüşmelerin tarafı olan eski mezunlar ve ailelerinden Koleğ binasının da içinde bulunduğu mülke iltica eden oldukça fazladır. Bu sebeplerden olsa gerek, Müfide Ferid Tek'in romanında, Heybeliada'da imiş gibi gösterilen Koleğ bağımsız bir ülke, binası da derebeylik kasrına benzetilir: "İstanbul'un tam karşısında tıpkı müstakil ve hakim bir devlet gibi, Heybeli'nin tepesine yerleşti. Koleğ'in eski derebeylik kasırlarına benzeyen muhteşem binasının himaye kanadında da büyük bir Ermeni kolonisi toplandı. Burası adeta bir Amerika-Ermeni ülkesinin başkenti idi" (2018, s.44). Amerikan misyonerlerinin faaliyetlerinin hedef kitlesinde Anadolu ve İstanbul Ermenilerinin yeri önemlidir. Türkçülük ve Turancılık ideolojilerinin dahili öteki olarak Ermeni azınlıklara duyuduğu husumet, misyoner okullarının faaliyetlerinin tepkiyle karşılanmasında etkilidir. Tek'in anlatımında, kardeşleri Leman ile Nesime'yi bu okulun efsunlu havasından kurtarıp  zk lt rlerine aşına koymak için çabalayan iki genç erkeğin, Burhan ile Sami'nin, Koleğ'e tırmanan yolda hissettikleri anlatılırken bu özerk adacığın büyüsü ayrıntılandırılır:

Daha mektebi görmeden, mavi denizi seyreden çamlı yeşil yokuştan tırmanırken uçu de İstanbul'un haricinde ayrı bir ülkeye girdiklerini anladılar. Şüphesiz bir kale köprüsünü temsil için yapılan meşhur taş köprüye geldikleri zaman, ayrı bir devlet hududunu aştıklarını hissetmemeğe artık imkan yoktu. (...) Bizans Koleji, bu yükseğe ve servete ibadet eden yeni görmüş bir memleketin zevkiyle yapılmış, kibirli ve muazzam binalarını bir istihfaf edasıyla yükseltiyordu. (...) Marmara'ya ve ufukta beyaz köpüklerden teşekkül etmiş gibi uzanan İstanbul'a insan arkasını çevirince, artık Türkiye'de bulunduğunu unutmamaya imkân yoktu (2018, s.100).

Kız kardeşlerini Amerikan emperyalizminin tasallutundan kurtarma niyetindeki iki erkeğin içinde bulundukları halet-i ruhiye, vatan toprağını istilacılara kaptıran, onların anavatanın kutsiyetini, haysiyetini, masumiyetini ve namusunu kirletmelerine engel olamayan erkeklerin yeniklik hissinin etkisindedir. Üstelik, kutsal sayılan, aziz tutulan anavatanı temsil eden kız kardeşler ve hatta onlara engel olmayan ortak ebeveynleri düşmanla işbirliği yapmakta, kendiliklerinden teslim olmaktadırlar. Vatandaş oldukları imparatorluk ise okulun varlığını garanti altına alarak, erkek kardeşlerin yozlaştırıcı buldukları faaliyetlere göz yummaktadır. Tek'in destekçisi olduğu Turancılığın etkisiyle kurduğu karakterler olan Burhan ve Sami, bunu başka türlü bir fetih pratiği olarak algılamaktadırlar. Kültürel emperyalizmin kaleyi içten fethetmesidir bu. Bu bakış açısını layıkıyla analiz edebilmek için, Afsane Najmabadi'nin İran milliyetçiliğinin ve militer zihniyetinin cinsiyetçiliğe temas ettiği söylemsel örnekler üzerine kurulu çalışması bize yol gösterir. Najmabadi'ye göre, "Ulusun coğrafi bedeni cinsiyetsiz, nötral bir kendilik değildir. Bu coğrafya yalnızca haritacılık teknikleriyle değil, aşk ve ayrılık poetikasıyla çizilir. Cinsel namus ile ulusal namus, karşılıklı olarak birbirlerinin oluşturucusudurlar" (2013, s.130-132).

Eşleri Avrupalı olan ve bütünüyle Müslümanlığın ve geleceğin kurallarına göre yaşamayı da tercih etmeyen bu iki genç erkek, arada kalmış, suçluluk duygusuyla mağduriyeti birarada hisseden Osmanlı'nın geç döneminin bunalımlı kuşağındandırlar. Burhan, kız kardeşini ona uzaktan uzağa tutkun olan asistanı Cemil'e "vererek", hem onu "düşmanın elinden ve yozlaşmaktan kurtarmak", hem de vatan borcunu ödemek imkânını elde edecektir. Fakat bunu başaramaz. Kız kardeşi de kendisi gibi, kültürüne bütünüyle yabancı ve hatta "düşman" bir Amerikalı ile evlenmek üzere ülkeyi terk edecektir. Müfide Ferid Tek, bu iki erkeğin hissiyatını anlatırken, kendi ikilemini de resmeder. Kendisi de önce Trablusgarp'ta İtalyan rahibelerin eğitim verdiği bir okulda okuyan, sonra da eğitimine Paris'te Jön Türklerin himayesi altında, batı tarzı eğitim veren bir okulda devam eden, kadınların eşitlik mücadelesini savunmuş ve kadını kamusal alandan uzak tutan taassuba karşı durmuş, etkili bir figürdür. Ona özgüven ve entelektüel birikim sağlayan bu okullar, Türk milletinin özgüvenini ve özkültürünü yıkma uğratmayı amaçlayan kurumlar olarak görünürler. Tek, Türklüğün asil ve temiz bulduğu geleneksel kültürünün bu kurumlara karşı savunulması gereğine inanır.

Bir ülkenin genç kadınlarının, erkek kardeşler birliği olarak ulusu koruyacak, ona borçlu ve ondan alacaklı neferlerin yetişmesinde, ırkın devamlılığının sağlanmasında kilit bir görevleri vardır. Amerikan Kız Kolejinin genç öğrencilerinin tam da evlilik çağında baba evinden, uzaklaşıp bu misyoner okulunun özgürleştirici düzenine dahil olmaları eleştirilirken en sık karşılaşılan argüman, bu genç kadınların aldıkları eğitimle eş ve anne olarak üstlenmeleri gereken rollerden uzaklaştıklarıdır. İlk kurulduğu günlerden erken Cumhuriyet dönemine kadar sonu gelmeyen bu eleştiri, okulun yerli feminizmin nüvesini oluşt-

ran bir eğitim verdiği ve genç kadınları bu yönde telkin ettiği bilgisiyle güçlenmektedir. Otuzlu yıllarda okulun öğrencisi olmuş yazar Nihal Yeğinobalı'nın anılarından izlediğimize göre, babası, ablası ve kendisini hevesle okula kaydettirirken babanesi, "Amerikan tesiri altında kalırlarsa kızların seciyelerinin bozulabileceği" endişesini taşımaktadır. (2014, s.236)

Jenkins'in çevirmeni Ayşe Aksu da, kitaba yazdığı önsözde, "okulun kız bölümünün açılması sebebinin biraz da erkek kısmından mezun olanlara eş yetiştirmek" olduğunu iddia eder. Çevirmenin bu yargıya varmasına sebep ise muhtemelen kitapta "Robert Kolej'in Geline" başlığı altında aktarılan bir anekdottur. Okul, Kolej'e dönüştüğü gün verilen kutlama ziyafetine katılan Robert Kolej hocalarından biri, yaptığı konuşmada şöyle der: "Robert Kolej uzun zamandır bir gelin aramaktaydı ve onu Amerikan Kız Koleji'nde bulduğu için çok mutlu" (2014, s. 68). Asrileşme hamlesine yaraşır ve onu benimsemiş genç kadınları yetiştirme fikri erken Cumhuriyet döneminin temel amaçlarından biri olsa da, İmparatorluğun son dönemindeki modernleşme hamlesinin öncülerinin de önem verdiği bir konudur. Geleneksel cinsiyet rollerine mesafeli fakat annelik ve eşlik görevlerini ihmal etmeyen, bunları modern hayatın sağladığı imkanlar ve açtığı ufuk doğrultusunda yerine getiren, sosyal hayatta özgüveni ve bilgisiyle öne çıkarken, birlikte olduğu erkeği "ezmeyecek", ona "yakışır" bir eş idealini hayata geçirmekte Amerikan Koleji'nden mezun genç kadınların etkili olacağı düşünüldü. Fakat Kolej, sonraki yıllarda, Cumhuriyet döneminin ev kadınlığı, annelik rollerini fenni usüllere uygun olarak yeniden düzenleyen müfredatından farklı bir eğitim verdiği için buradan mezun genç kadınların tek amaçları, reformist ve aydın genç erkeklerin eşlikçiliğini yapmak olmayacaktır. Kolej mezunu kızlar vatanın namusunu temsil eden ve ulusun erkekleri ta-

rafından kollanmaları gereken gelinler olmanın ötesinde bir gelecek tasavvuruyla yetişirler. Buradan mezun olanların iki yıllık yüksek okul mezunu sayılmaları ve birçok dünya üniversitesine sınavsız girebilme imkanları nedeniyle, önemli kısmı gayrimüslim olan pek çok genç kadın, eğitimine Avrupa ülkelerinde devam etmiş veya dünyanın birçok coğrafyasına, özellikle de ABD'ne yerleşmiştir. Müdire Patrick başarılı genç öğrencilerin çeşitli ülkelerden burs edinebilmeleri veya anavatanlarında benzer okullar açabilmeleri için önayak olmuştur.



Okulun ilk Türk kız öğrencileri geleneksel kıyafetleriyle.

Geniş Ufuklar, Farklı Coğrafyalar

Okul binası, kartal yuvası gibi bir tepenin üstüne tünemiş olması, küçük köprülerle şehir merkezine bağlanması ya da tam tersi yine bu köprüler marifetiyle merkezden ayrılması, yüksek tavanlı, modern üsluplu ihtişamlı binaları ve sütunlarla kaplı girişiyle daha ilk görüşte ayrıcalıklı bir kitleye ait olduğunu hisset-

tirir. Bunun yanında, ürkütücü bir cesameti, anıtsallığı vardır. Her biri binanın yapımı için bağışta bulunan bir haminin adını taşıyan salonlara (Gould Hall, Marble Hall, Henry Woods Hall, Russel Sage Hall vb.) girip çıkanların, oralarda kendilerini misafir gibi veya o salonları inşa ettirenlere minnettar hissetmesi ihtimal dahilindedir. Bu isimler, misyonerliğin önde gelen isimleri de oldukları için, okulun Hristiyanlığın Protestanlık kolunu yaşatmak ve yaymak niyetiyle faaliyet gösterdiği hiç akıldan çıkmaz. Bu hamilerden bazıları bizzat okulu ziyaret ederek, bazıları önemli günlerde mesaj göndererek ve çoğu da aynı ve nakdi yardımlarını sürdürerek, varlıklarını sürekli hissettirmişlerdir.

Okulun özerk mekânsal düzeni, öğrencilerini köprü metaforuyla imparatorluğun muhafazakâr kültüründen ve içe kapalı yapısından kurtarıp, Doğu'dan Batı'ya aşırımı amaç edinmiş eğitim felsefesinin tezahürü gibidir. Kız öğrenciler, isterlerse bu kurtarılmış bölgeden hem manen, hem de maddeten dünyanın başka coğrafyalarna uzanabilirler. Müfredatın pozitivist ve batı merkezli bilim anlayışını temel alan niteliği, gündelik hayatın, giyim-kuşamın, sofrâ kültürünün, görgü kurallarının, eğlence anlayışının ve yürütülen kültür sanat faaliyetlerinin modern birey yetiştirmeye yönelik düzeni teorik olarak buna imkan vermektedir. Okuldan farklı dönemlerde mezun olan yazar Nihal Yeğınobalı ile akademisyen Mina Urgan anılarında özellikle sofrâ düzeninden bahsetmeden geçemezler. Yeğınobalı'nın hatırladığına göre, "Beyaz keten örtülü masalarda, mum gibi giyinmiş erkek garsonların hizmet ettiği" salonlarda yenir yemekler. Yeğınobalı, "O zamanki kolejın görkemi ve lüksü karşısında hepimiz taşralıydık bir bakıma, doğma büyüme İstanbullular bile" der. Kalorifer sistemi, havagazı, devamlı sıcak su, alafranga tuvalet gibi asri uygulamalar, taşralı bir eşraf ailesine mensup Yeğınobalı kadar, kalburüstü bir İstanbullu aileye mensup,

Cumhuriyet'in kurucu kadrosundan Falih Rıfkı Atay'ın üvey kızı olan Mina Urgan'a da göz kamaştırıcı görünür.

Müdire Patrick'in Koleji uluslararası bir niteliğe büründürme arzusu, Doğu coğrafyasından Batı'ya doğru bir mekânsal hareketliliği de içerir. Kadim bir başkent olarak İstanbul, dünyanın birçok ülkesine olduğu gibi, Batı ülkelerine de kara, demir ve deniz yoluyla bağlıdır. Arnavutköy'deki kartal yuvasından rahatlıkla görülebilen ve dünyanın her yerine uzanan bu kollar, başka kültürlerle karşılaşmaları ve bir zihniyet devrimini vaad eder. Jenkins, Müfide Ferid Tek'in, "Amerikan-Ermeni kolonisi" dediği bu okulu, çokkımlikli ve kültürlü bir yere dönüştürmek için fırsat arayan Müdire Patrick'in hayalini şöyle tarif eder:

Miss Patrick öğrenmeye istekli öğrencilerine öğretmenlik yaptığı sırada hayaller kurmaya başlamıştı. (...) Dünyanın bu merkezi ve bu büyük stratejik noktası, sadece Ermeni kızlara mahsus küçük bir okul kurmak için değil, uluslararası büyük bir kolej için elverişli bir yerdi (2014, s.61-62).

Müdire Patrick nevi şahsına münhasır bir kişiliktir. Sadece muhafazakâr bir kültür için aykırı düşen bir kadın profili değil, çağının ötesinde olarak tarif edilebilecek ufkı geniş, cesur, kararlı ve entelektüel bir kadındır. Hiç evlenmemiş, özgürlüğüne düşkün, sık sık deniz aşırı seyahat eden, çok sayıda dil bilen, karşı cinsle teklifsizce ve eşit ilişki kurabilen, otoriter bir kadındır. Gücü, Batılı, okur-yazar, entelektüel, mesleki ve akademik kariyer sahibi bir kadının Doğulu erkek karşısında hiyerarşik olarak üstte yer almasından kaynaklanır. Jenkins'e göre Patrick'in üç ideali vardır: milliyetlerin eşitliği, cinsiyetlerin eşitliği ve kadınlar için yüksek öğretim.

Zamanla "bütün sosyal tabakaların okulda temsil edilir hale geldiğini" söyler Jenkins: "Mağrur bir paşanın ya da seçkin bir generalin kızı, çamaşırcı bir kadının veya bir su tesisatçısının

çocuğuyla kardeş kardeşe öğrenim görüyordu. Bu yönüyle okul, enternasyonalizm kadar demokrasinin de eğitimini ver-mekteydi" (2014). Bu temsiliyet okulda sahnelenen oyunlarda ve farklı etnik kimliklerin bayramlarında, kutlamalarında orta-ya çıkar. Jenkins'in kitabında karşımıza sık sık yöresel veya et-nik kıyafetlerini giymiş genç kızların okulun salonlarında, bah-çesinde çekilmiş fotoğrafları çıkar. Farklı milletlerin milli bay-ramları, anma günleri özenle kutlanır, o millete mensup öğren-cilerin kutlama veya anmaya ilişkin ritüelleri yerine getirmesi için imkanlar sunulur. Okulun bu çoketnülü yapıyı korumaya ve cesaretlendirmeye yönelik yaklaşımı da bir kesim tarafından eleştiri konusu edilecektir.

Alışılmadık Bir Müfredat ve Ayrık Bir Müdire

Müdire Patrick'in Kole'ın yöneticiliğini yaptığı dönemde, İs-tanbul sokaklarında bisikletle dolaşması, o dönemki taassubu hesaba katacak olursak bir tür meydan okumaydı. Onun İstan-bul sokaklarında görünür olan varlığı, şehir halkına okulun ye-tiştirdiği kızların akıbeti hakkında muhtemelen bir fikir veri-yordu. Patrick, hem Tek'in *Pervaneler* romanında, hem de Ko-lej'in sonraki öğrencilerinden biri olan fakat Patrick'in efsanevi hikayelerini dinleyerek yetişmiş Nihal Yeğınobalı'nın, Ko-lej'deki öğrencilik yıllarından esinlenerek takma isimle yazdığı *Genç Kızlar* romanında karşımıza çıkar. *Pervaneler*'deki müdire öğrencileri Hıristiyanlaştırp, onları denizaşırı ülkelere okuma-ya, çalışmaya gitmek için yüreklendirerek, okulun kurucu kad-rosuna ve hamilerine adeta peşkeş çeken ürkütücü bir kadındır. *Genç Kızlar*'da ise yine bir ölçüde soğuk ve otoriter olmakla bir-likte kendini okulun ve öğrencilerin gelişimine adanmış, özgü-venli ve becerikli bir kadın yönetici çıkar karşımıza. Patrick, il-

kindeki eleştirilere rağmen, her iki romanda da, karizmatik, güçlü, cesur bir karakter olarak resmedilir. Onun birçok öğrenci, hatta öğretmen için rol modeli olduğunu Jenkins'in anılarından öğreniriz.

Jenkins'in anlatımından takip edecek olursak, Müdire Patrick genç bir kadın olarak okula yönetici atandığında Kolej'in mekânsal düzeni, batılı gözüyle ve okulun kısa zamanda geçirdiği dönüşüme kıyasla oldukça iptidaidir:

Öğrenmeye yardımcı olması adına, kapısına 'kütüphane' yazılmış bir odaya birkaç yüz kitap yerleştirildi. Fen aletlerini barındıran küçük bir koridor 'Bilim Salonu' diye isimlendirildi. Zemin kattaki bir başka oda biyoloji laboratuvarı görünümlü bir yere dönüştürüldü. Kızların yumuşak faniladan yapılmış kıyafetler giyerek sportif hareketlerini sergiledikleri bir diğer zemin kat odasına jimnasyum denildi. (2014, s.65)

Jenkins'in adeta bir perişanlık, mahrumiyetler silsilesi gibi tasvir ettiği erken Amerikan Kız Koleji tarihi, İmparatorluk başkentinde şanslı azınlığın elde edebileceği en iyi eğitim imkanlarından bile fazlasını haizdir. Kız öğrencilerin okullaşma oranının olağanüstü düşük olduğu, var olan eğitim kurumlarının da din temelli eğitim verdiği imparatorluk başkentinde, uygulamalı fen bilimleri, sporla, klasik müzikle haşır neşir olunabilecek bir okul binası teessürle tarif edilen yukandaki haliyle bile bir hayaldir. Kısa süre sonra Jenkins, bu kez de okulun görkemini tarif edecek kelime bulamayacaktır. Sınıflar, müzik odaları, yemekhane ve yatakhaneler, laboratuvarlar, araştırma odaları vb.

Yukarıdaki ayrıntılı anlatımdan da izlenebileceği gibi, Grek stilinde inşa edilmiş, göze çarpan ön cephesi ikonik sütunlarla bezenmiş bu yapı, fiziksel varlığıyla daha baştan yüzünü batıya döndüğünü ima eder. Binaların işlevlerine ve bu işlevlerin her birinin gönderme yaptığı müfredata baktığımızda, Jenkins'in de belirttiği gibi, "Yakındoğu'ya bir model", Batılı bir model sun-

ma iddiası taşır. Davet salonunun varlığına yapılan vurgu, öğrencilerin sosyal yaşantılarına verilen önem, kadınların kamusal alana ve sosyal hayata daha fazla katılmalarının okulun temel prensiplerinden biri olduğunu da gösterir.

Müfide Ferid Tek'in, "mazbut ailelerden" gelen genç kızları geleneksel aile değerlerinden, ahlaki normlardan, İslam dininden, milli değerlerden uzaklaştırmaya yönelik bir müfredat ve idari mekânizmaya sahip olduğu için eleştirdiği Amerikan Koleji'nin öğrenciler için alternatif bir aile ve ev yaşantısı sunduğu söylenebilir. Okul binalarından "the home" (yuva) olarak bahsedilir. Fakat bu yuva da bir baba figürünün himayesi altındadır ve onun kurallarıyla yönetilir: Tanrı. Bowker Binası'ndaki oturma odasının kapısı üzerindeki levha, okulun misyonerlik faaliyetinin mühim bir enstrümanı olduğunu hatırlatır ve belirli ölçüde özgürlük tanınsa da, okulda bir süreliğine misafir edilen genç kızların kimin otoritesine boyun eğmeleri gerektiğine işaret eder: "Bu ev Tanrı'ya aittir" (2014, s.45). Tabii okulun salonlarını yaptırıp tefriş eden ve o salonların isimleriyle anıldığı kişiler de, Müdire Patrick ve öğretmenlerle birlikte tanrının otoritesinin dünyevi görüngüleridirler. Kutsal teslisin ayinlerle anıldığı ve tüm öğrencilerin toplandığı küçük kilisenin varlığı okulun Hristiyanlık propagandası yaptığı yönündeki eleştirilerin dayanaklarından biridir.

Jenkins, Amerikan Koleji'nin alternatif bir ev/yuva olduğunu anlatırken, İmparatorluk coğrafyasında genç kızlığa yol alan kız çocuğunun "evin harem bölümünde kadınlarla beraber oturmak mecburiyetinde" olduğuna, "haremağası ya da öteki hizmetlilerden birini yanına almadan dışarı çıkmasının çok ender olduğuna, hayatının sınırlı ve bomboş olduğuna" inanır. Ona göre "böyle bir hayatta yabancı okul, harika bir pencerenin açılmasıdır" (2014, s.136). Yazara göre, okulda geçirdikleri yıllar, bu genç kızları radikal biçimde dönüştürmektedir:

Yirmi sene önce fikir yapısı nadiren böyle olsa da, bir Türk kadını ve Türk annesi her zaman sevgi dolu ve vefakardı. Hiçbir surette özdenetime sahip biri olarak değil, utangaç ve mütevazı olması için sert bir şekilde yetiştirilirdi. şu zamanda ise yüksek sesle bağıracağı ya da çığlık atacağı ve bu minvalde bizim Batılı fikirlerimizi şoka uğratacağı bir yolda yürümeye devam ediyor (2014, s.140).

Jenkins'in bir tür faaliyet raporu gibi kaleme aldığı bu satırlar, kitaptaki oryantalist tavrın en belirgin hale geldiği kısımlardandır. Berliđini silikleştirip kendisini ailesine adayan, bir erkeğin korumasına muhtaç genç kızdán, Batılı ve "özgürleşmiş" rol modellerini bile şaşkına uğratacak bir seviyeye ulaşmış genç kadınlara dönüşmek, bir güçlenme hikayesinden çok, güçlendirme hikayesine gönderme yapmaktadır. Aynı zamanda, misyonun layıkıyla yerine getirildiğini de göstermektedir. İkinci ve üçüncü dalga feminizmin mücadele ettiği yaklaşımlardan biri budur: "kurtulmuş" batılı kadının, üçüncü dünyanın hareme kapalı, özgürlükleri kısıtlanmış, köleleştirilmiş hemcinsine bilinç götürdüğu, esaretten kurtardığu, aydınlattığu iddiası. Jenkins'in "pencere açmak" fiiliyle tarif ettiği tam da budur. Üřküdar Amerikan Koleji'nden mezun Halide Edip de, çok ileriye gitmeden ve Müslüman ailesinin kutsiyetini haddinden fazla zedelememeye dikkat ederek, aile çevresinden ve sosyal çevrenin baskılarından izole yaşamanın bir genç kıza ruhsal gelişimi ve özgürleşmesi üzerinde olumlu etki göstereceğini vurgular *Mor Salkımlı Ev* adını verdiği çocukluk anılarında: "Küçük yaştakilerin serbest ve doğal gelişmeleri ancak çevrelerinin fazla etkisi altında kalmamalarıyla mümkündür. Koleđ'de özellikle geceli olmak ve ayda bir eve çıkmak beni çevrenin biteviye ve çoğu zaman acı olan egemenliğinden kurtardı, öğrenci hayatının çeşitli olayları ve yaşam biçimleri, daha serbest ve tabii bir şekilde kişiliğimin gelişmesine yol açtı." (2013, s.100).

Fakat Halide Edip dini taassuptan ne kadar rahatsızsa, milli değerlerin ve yerli kültürün tamamen yok sayıldığı bir kültürel aşlamadan da o derece rahatsızdır. Milliyetçi damarı güçlü, kendisi gibi birçok yazarın eleştirdiği budalaca ve aşağılık kompleksiyle malul batı hayranlığını da eleştirir. Kız çocukların eğitiminde ve yetiştirilmesinde mürebbiyelik kurumunun hakimiyetinden de bu sebeple rahatsızlık duyar. Meşrutiyet'in ila- nından sonra bir gazete'ye yazdığı, "Türk Kadınının Geleceği" başlıklı yazıda mezun olduğu okulu överken kendi eğitim tec- rübesine gönderme yapar. Fakat ahlaki yozlaşmaya sebep ola- cak bir eğitim biçimine mesafeli durduğunu da sert bir biçimde vurgular:

Geniş kapsamlı ve liberal fikirlerin propagandasını yapan haliha- zırdaki kadınlar nesli, henüz eğitim almış küçük bir grup. Bunlar, kendilerini mürebbiye diye isimlendiren ahmak ve değersiz mah- luklar tarafından ahlaken sakatlanmamış kimselerdi. Şans eseri, iyi ve dürüst ellere düşmüş ya da babalarından veya kocalarından ders görmüşlerdi. Azınlık kalan bu kadın grubu bu eğitimleri sa- yesinde, bir milletin kurtuluş yolunun, gerçek anlamda zihin eği- timi almış, vatansever kadınlardan geçtiğini kısa zamanda anla- mışlardı. Anglo-Saksonların kadınlık ve ev konusundaki mukad- des fikirleri sayesinde dünyanın medenileşmesinde bu kadar mu- azzam bir ahlaki pozisyon elde etmesinin sebebini kavradılar. Özellikle İngiltere ve Amerika'da ziyadesiyle medenileşen kadın- lığa, Türk kadınının bugünkü haykırışı şudur: Medeniyet görme- miş yerlere gidin ve bize öğretin, kenar mahallelere doğru inin.

Halide Edip'in yaptığı bu "medeniyet yayma" çağrısının, 1911'de Müdire Patrick'in kaleminden de yayıldığını görürüz:

İçinde bulunduğumuz şu zaman dilimi, Yakındoğu'da ender rast- lanan bir fırsat dönemidir. Osmanlı Devleti'nin kızlar için kurdu- ğu yeni okullarda şimdi on iki bin kadın öğretmene ihtiyaç var. (...) Bu girişim özellikle normal eğitim ve eğitim formasyonuna hasredilmeli, evlerdeki insanlara yönelik evsel sanatlar ve bilgiler de buna dahil edilmelidir. Uygulamalı hıfzıssıhha araştırmaları ve bedensel eğitim temin edilmelidir. (2014, s.191).

Halide Edip ile Müfide Ferid Tek, batı özentisi eğitim sistemini eleştirirken ortak bir noktada buluşurlar. Tek de, Amerikan eğitim sisteminin genç kızları “aileleri, muhitleri ve memleketleri için yabancı” hale getirmesinden şikayetçidir. Fakat Tek, misyoner okullarının yıkıcı faaliyetlerine odaklandığı için, Halide Edip’in kendisini özgürleştirdiğı ve özgüvenini arttırdığını ifade ettiğı Amerikan eğitim sistemine ve hatta İmparatorluk topraklarındaki varlığına hınç duymaktadır. Okul bilgisinin genç dimağları ayartabilecek, aile içinde kazandırılan terbiyeyi yok edecek bir bilgi türü olduğı, mukaddesatçı ve milliyetçi cenahın temel argümanlarından biridir. Kast edilen bilgi türü, özgürleştirici, sorgulacı, pozitif bilimleri içeren ve geleneksel bilgiye şüpheyle yaklaşan bir bilgi türüdür. Nitekim, Tek’in romanının sonunda, Amerika’ya gitmek için babasının şeyhi olduğı tekkenin bahçesindeki evini ve ailesini terk ederken lalası ve dadısıyla vedalaşan Nesime’nin arkasından laların şöyle dediğini duyarız: “İyi çocuktur; fakat mektep bozdu” (2018, s.150).

Homososyalitenin Etkileri

Yatılı bir kız okulunda homososyal ilişkilerin hakim olduğı gündelik hayat ve mekânsal düzende erkekler, az sayıdaki öğretmen ve çalışanlar dışında birer imgeden, bazen de arzu nesnesinden ibarettirler. Muhafazakâr yaklaşımda homoseksüellik, karma sosyalliklerin yasaklandığı veya bir süreliğine engellendiğı ortamlarda, seçeneeksizlikten dolayı sapılan bir yol veya geçici, tehlikeli ve sapkın bir arzu olarak nitelenir. Duygusal ve cinsel arayışların filizlendiğı ergenlik dönemini hemcinsleriyle geçirmek durumunda kalan genç kızların, hemcinslerinden ve hatta öğretmenlerinden yönelen cinsel saldırganlığa maruz ka-

labilecekleri veya lezbiyen olmaya yönelebilecekleri yaygın bir kanıdır. Yaygın homofobik önyargıların beslediği bu kaygılar, sıklıkla nefret söylemine de dönüşebilmektedir. Müfide Ferid Tek'in *Pernaveneler*'inde, erkek düşmanlığıyla maruf hocaların etkisinde kalarak feminist olan Bahire, romanın en dikkat çekici karakterlerinden biridir. Tek, Bahire'yi şöyle tasvir eder: "Dostu Miss Hare ile evlenmemek ve daima kendi sahalarında erkeklerle mücadele etmek için yemin etmişlerdi. (...) Saçı kesik, ensesi tıraşlı, Frenk gömlekli, külotlu bu kızı artık başka hangi muhitte yaşatmak kabil olabilirdi?" (2018, s.40). Tek, Miss Hare ve benzeri hocaları, "erkekten en çok nefret eden kızıl feminist ihtiyar kızlar" olarak anar. "Jimnastik külotlu bacakları" ile erkeksi tavrılı Bahire, romanda kızları kendisine aşık etmek ve erkeklerden intikam almak derdinde bir karakter olarak resmedilir. Feminist ve lezbiyen kimlikleriyle inşa edilen bu karakter, yazara göre, aileyi ve ardından da toplumu yıkmaya yönelik fikirlerin temsilcisidir. Nitekim, Bahire babasına cesurca kendini ve neslini anlatırken şöyle der: "Biz istikbalin insanlarıyız. Biz, erkek ile kadın farkını ortadan kaldıran, bir tek beşer tanıyan peygamberleriz. Erkeği mağlup ettik ve kadınlığı muzaffer, hakim mevkiine çıkardık. Benim vazifem budur" (2018, s.149). Müslüman ve ataerkinin hakim olduğu bir toplumda babasına çekinmeden marjinal sayılacak görüşlerini sıralayan Bahire, cinsiyetler arası eşitlik fikrinin ötesinde, eril tahakkümü yıkarken yerine dişil tahakkümü koyma hedefinin temsilcisi gibi konumlandırılır. Biyolojik cinsiyetin belirlediği cinsiyet rollerinin sorgulanması, geçmişten günümüze statükoyu sarsacak bir tehdit olarak algılanagelmıştır. Kolej, böylesi fikirlere sahip öğrenciler yetiştirdiği için de tehlikeli bir yerdir Tek'e göre.

Kendisi de kadın hareketinin yükselmesinin önünü açan bir figür olarak anılan Tek'in yarattığı Bahire karakteri başta ona

yakışmayan bir karakter gibi görünse de, yazarın kadın özgürleşmesinden anladığı aileye, topluma ve vatana karşı sorumluluklarını bilen, aşınıklardan kaçınan fakat kamusal alanda iffeti ve güçlü maneviyatıyla yer alan bir kadınlık mücadelesidir. Cinsel, duygusal serbestlik, ailenin ve anneliğin sorgulanması toplumu temellerinden sarsacak tavırlardır ve bu kökü dışarda ideolojiler, kolej gibi yabancı okullar aracılığıyla genç kızlara aşılanmaktadır. “İnsan fabrikası” olarak gördüğü Kolej’in henüz karakteri inleşaf etmekte olan bir genç kıza kolaylıkla baştan çıkaracak imkanlara sahip olması onu endişelendirmektedir.

Nihal Yeğinobalı, anılarında Kolej’in ilk gününe ilişkin izlenimlerini anlatırken, taşralı bir ailenin, korunaklı bir ortamda büyümuş kıza olarak gördüklerinin kendisini ne kadar şaşırttığını anlatır:

Benim Kolej’e ilk gittiğim günle ilgili en belirgin anım da büyük binanın önündeki yayvan merdivenlerde gülüşüp söyleyerek sere serpe güneşlenen renk renk giyinmiş genç kızların yarattığı göz okşayıcı tablodur. O saray yapılarında bir avuç kız renk renk misketler gibi yuvarlanıp dururduk... Gerçi lise bölümündeki kızlar için ‘renk renk kelebekler gibi uçuşurlardı’ demek daha doğru olur sanıyorum” (2014, s.233-237).

İlk izlenimlerindeki uçuşma, hafiflik göndermesi Kolej öğrencisi genç kızlar hakkındaki genel kanıyı, hafifmeşreplik, rahatlık, özgürlük ve özgüven algısını pekiştirmektedir. Yazar Yiğit Okur anılarında, İngiliz Filolojisi öğrencisi Arnavutköy Kız Kolejİ öğrencilerini “amazonlar” olarak adlandırır ve bu genç kadınların akranlarından farklarını abartılı ve bir ölçüde cinsiyetçi bir tavırla dile getirir: “Masaları birleştirir, kızlı oğlanlı sığışırdık. şiir, tiyatro, sinema, son gidilmiş edebiyat matinesi eleştirileri, son çıkan kitaplar... Bunların hepsi, aslında genç kadınların karşı konulmaz isteklerini sözde perdelemeye yarıyor-

du. Libidonun sanata dönüşümüydü” (2015). Jenkins’in anılarında ise çoğu hafta sonları dahi okul sınırları içinde kalan kız öğrencilerin cinsel ve duygusal arayışlarından bahsedilmez. Muhtemelen Koleji’nin geleneksel ahlak anlayışını sarsan, sorgulayıcı ve özgürleştirici bir eğitim sistemi uygulamasına yönelik eleştiriler, yazarı genç kız öğrencilerin ergenliği nasıl karşıladıklarını dile getirmekten alıkoyar. Fakat bu okulun ünlü mezunlarının anılarında Koleji’nin, muhafazakâr bir toplumda doğup büyümüş bir genç kıza sağladığı, dönemine göre oldukça geniş özgürlüğün izini sürmek mümkündür. Bu ünlü mezunlardan biri olan Mina Urgan, rahibelerin yönettiği bir okuldan adeta kaçarak geldiği Koleji’de, özgürlüğün keyfini çıkardığını söyler. Dersi olmadığı saatlerde okulun oldukça geniş bahçesinde dilediğince dolanabilmekte, hatta lise öğrencisiyken velisinden izin kağıdı getirmek şartıyla okul sınırları dışına bile çıkabilmektedir (1998, s.151).

Kızların okula gitmelerine aileler karar verdiği, ailelerde de karar mercii genelde baba olduğu için, bu okulların öğrencileri Halide Edip’in de vurguladığı gibi, okur-yazar, özgürlükçü ve çağına göre daha geniş bir ufku olan ailelerden oluşur. Bu gelenek Cumhuriyet devrinde de sürmüştür. Nihal Yeğinobalı’nın babasının mizahi bir üslupla sarf ettiği: “Bu kızların babalarını bir odaya toplasalar, üstlerine bir bomba atsalar, Türkiye sallanır” sözünde doğruluk payı vardı. Yukarıda *Pervaneler*’den yapılan alıntıda da Kolej öğrencisi kızının dönemine göre marjinal sayılan fikirlerini dinlemeye tahammül gösteren bir baba vardır. Aynı romanda Nesime ile Leman’ın ebeveynleri de yakın çevrelerinden gelen eleştiri ve kınamalara rağmen kızlarını okuldan almayı düşünmezler.

Özellikle geç modernleşen ülkelerde, henüz karakter biçimlenirken edinilen kurucu bilginin ailevi ve kurumsal kaynakları ara sıra örtüşse de çoğunlukla çelişir. Genç kadınlar için bu iki

bilgi türü arasındaki yarıklık çok daha fazladır. Arnavutköy Amerikan Koleji gibi bir okulun genç kadınlara sunduğu yeni ve iktisamlı dünya hayal edilebilenin ötesindedir. Bedenle kurulan görece özgür ilişki, sosyal hayata dahil olma imkanı, kendine ait oda, sınırlı da olsa dolaşım özgürlüğü, soru sorabilme, geleceğiyle ilgili kararlar alabilme, pozitif bilimler, felsefe ve yabancı dil öğrenme imkanı, farklı rol modelleriyle tanışma ihtimali bu coğrafyanın aile dışında var olabilen, kadın hareketinin tohumlarını atan kadınlarının yetişmesinde etkili olmuştur. Arnavutköy Amerikan Kız Koleji bu yönüyle sadece bir okul değil, bir ekoldür.

Kaynakça

- Adivar, H. E. (2013). *Mor Salkımlı Ev*. İstanbul: Can.
- Foucault, M. (1988). Öteki Mekânlara Dair. Burak Boysan (Çev.). *Defter*, 4.
- Göregenli, M. (2018). *Çevre Psikolojisi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Jenkins, H. D. (2014). *Robert Kolejin Kızları, Misyonerlik Feminizm Yabancı Okullar*. Ayşe Aksu (Çev.). İstanbul: Dergah.
- Najmabadi, A. (2013). Sevgili ve Ana Olarak Erotik Vatan: Sevmek, Sahiplenmek, Korumak. Ayşe Gül Altınay (Ed.), *Vatan Millet Kadınlar*. Tansel Güney, Elçin Gen (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Okur, Y. (2015). *Buralardan Geçerken*. İstanbul: Can.
- Tek, M. F. (2018). *Pervaneler*. İstanbul: Kaknüs.
- Urgan, M. (1998). *Bir Dinazorun Anıları*. İstanbul: YKY.
- Üyepazarcı, E. (2019). *Unutulanlar, Hiç Bilinmeyenler ve Bilinmek İstenmeyenler, Türkiye'de Popüler Romanın İlk Yüzyılının Öyküsü*. İstanbul: Oğlak.
- Yeğinobalı, N. (2014). *Cumhuriyet Çocuğu*. İstanbul: Can.
- Yeğinobalı, N. (2014). *Genç Kızlar*. İstanbul: Can.

**EĞİTİMDE EMEK SÜREÇLERİ
VE KADIN EMEĞİ**

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN FEMİNİZASYONU

Derya Kayacan

Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri gereği bakım emeği ile ilişkilendirilmesi ve öğretmenliğin okulda geçirilen vakit açısından yarı zamanlı olması nedeniyle kadınlara ev içi işler, çocuk/yaşlı bakımı gibi diğer işlere vakit ayırmayı olanaklı kılması, öğretmenliğin “kadın mesleği” olarak görülmesinde etkili olmaktadır. Ancak kadınların meslekte çoğunluğu oluşturduğuna işaret eden “feminizasyon” kavramının; toplumsal cinsiyet rollerinin ötesinde kapitalist üretim ilişkilerine işaret eden, işlerin güvencesiz, kuralsız ve esnek hale geldiğini ifade eden bir anlamı da bulunmaktadır. Yani feminizasyon kavramı, sadece daha çok kadının işgücü piyasasına katılmasını değil, Standing’in (1989, s.1094) söylediği gibi; yaygın güvencesizliği temsil etmekte, kadınlar ağırlıklı olarak daha güvencesiz ve düşük gelirli ekonomik faaliyet biçimlerine düşmektedir. İstihdamın feminizasyonu kadınların işgücü piyasasındaki pozisyonunun iyileştiği anlamına gelmemekte; işyerindeki çalışma koşullarının kötüleştiği ve bu koşulları daha çok kadınların deneyimlediği anlamına gelmektedir (Sanmiguel, 2007, s.72). Dolayısıyla ücretli kadın emeğinin işgücü piyasalarında hızlı artı-

şını açıklamak için kullanılan feminizasyon kavramının; o alanda işlerin kurlsızlaştığının, güvencesiz istihdamın varlığını, emeğin değersizleşmesinin de işareti olduğunu söyleyebiliriz.

İşlerin kurlsızlaşmasını, güvencesiz istihdamı, düşük ücret uygulamalarını son dönemde yaygınlaştıran ise sermaye birikim süreci önündeki tıkarıklığın aşılması için uygulamaya konulan neoliberal politikalar olmuştur. Kamusal hizmet alanlarına esnek ve güvencesiz istihdam biçimlerini getiren bu süreç, öğretmenlerin çalışma koşullarını ve istihdam özelliklerini de etkilemektedir. Bu politikalarla öğretmenlerin aynı ders yükünü farklı istihdam biçimleri (kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi) altında yürütmesi, verimlilik, performans gibi uygulamalarla denetlenmesi, ücretlerin düşmesi gibi uygulamalar mesleğin statüsünü dolayısıyla tercih edilmesini etkilemektedir.

Dünyanın birçok gelişmiş ülkesi de dâhil olmak üzere çoğunluğunda eğitimin kiteselleşmesiyle birlikte kadınların öğretmenlik mesleğinde çoğunluğu oluşturur hale geldiği görülmektedir. Türkiye’de ise tam tersine 2000’li yılların başlarına kadar öğretmen istihdamında erkeklerin sayıca daha fazla yer alması söz konusudur. Ancak son 15-20 yılda artan bir şekilde eğitim alanında istihdamın feminizasyonundan bahsetmek mümkündür. İstatistiklere baktığımızda; 2003-2004 eğitim öğretim yılında %56’sı erkek olan öğretmen istihdamı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında % 56’sı kadınlardan oluşur hale gelmiştir (MEB, 2018-2019). Bu durumu sadece öğretmenliğin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili “Kadın mesleği” olarak görülmesiyle açıklamak yeterli olmayacaktır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin son dönemde artan feminizasyon sürecini, bu süreci etkileyen koşulları ve uygulamaları tartışmaya odaklanmıştır.

Kadın Emeği Nasıl Değersizleştiriyor?

Kapitalist üretim ilişkilerinin yoğunlaşmasıyla birlikte sermayenin artı değeri artıracak her türlü olanağı fırsata çevirme çabaları, daha ucuz emek gücü olarak görülen kadın ve çocukların üretim sürecine daha yoğun girmesine neden olmuştur. Özbay (2019, s.198), erkek egemen ideolojinin kadın ve çocukların üretimin ailenin dışına taşındığı kapitalist sistemde “ucuz emek gücü” olarak kullanılmalarına olanak sağladığını belirtmektedir. Peki, kadın emeği, erkek emeğine göre neden daha “değersiz” olarak görülmektedir? Bu sorunun yanıtı üzerine düşünmek, işgücünde kadınların çoğunluğu oluşturmalarının neden o alanda emeğin değersizleştirilmesinin işareti olduğunu anlamak açısından önemli ve açıklayıcı olacaktır.

Öncelikle kadın emeğinin konumuna bakmak faydalı olacaktır. Kadının toplumsal cinsiyet rolleri gereği bakım ve ev işlerinden sorumlu tutuluyor olması ücretli çalışmaya katılmasını sınırlamakta hatta engellemektedir. Diğer yandan sorumlu tutulduğu bu işlere harcadığı emeği ise görünür değildir. Kadının karşılıksız yürüttüğü ev işi ve bakım hizmetinin işten sayılmadığı gibi ev işi yapan kadınların “işsiz” kabul edildiğine dikkat çeken Öztürk (2010, s.19) hem işin kendisinin hem de işi yapan kadının önemsiz bulunduğunu, kadın emeğinin görmezden gelindiğini ve böylece değersizleştirildiğini söylemektedir.

Kapitalist toplumda kadın emeğinin konumunun ataerkil sistem ve sermayenin dayanışması çerçevesinde belirlendiğini belirten Öztürk ve Dedeoğlu (2010, s.12), ataerkil ilişkilerin sermayeye “ucuz”, “güvenilir”, “sabırlı”, “itaatkar” bir emek havuzu olarak kadınları sunduğunu, ataerkiye yaslanan sermaye birikiminin ise ataerkil ilişkileri yeniden üreterek, ona güvence sağladığını belirtmektedir. Böylelikle ataerkil ilişkiler üzerinde yükselen, bu ilişkileri yeniden üreten ve kendine daha fazla artı değer yaratmanın yollarını arayan sermaye, ataerkil sistemin

kendisine sağladığı olanakları fırsata çevirme peşindedir. Daha fazla sermaye birikiminin olanaklarından biri ise “değersizleştirilen” kadın emeğidir.

Ataerkil sistem ve sermaye arasındaki bu dayanışma kadınların istihdama ancak ev işleri/bakım hizmetleri gibi geleneksel rollerini aksatmadan girmelerine olanak sağlamaktadır. Bu ise kadınların ekonomik yaşama katılımlarını sınırlandırırken, Toksöz’ün (2015, s.165) belirttiği gibi; kadınlara sermaye ile patriarka arasındaki uzlaşmayı bozmayacak şekilde kısmi zamanlı, geçici veya evde yapılan düşük getirili işler üzerinden işgücü piyasasına katılması uygun görülmektedir. Hatta çoğunluğu güvencesiz, düşük ücretli, çalışanların sınıfsal bağ kurmasına izin vermeyen “yarı zamanlı işler” bir “lütuf” gibi sunulmakta, “kadınlar için fırsat” algısı yaratılmaktadır. Üretim süreçlerinde kadınların bu uzlaşmayı bozamaması ve ataerkil sistemin kendisine çizdiği sınırların dışına çıkamaması nedeniyle enformel ve esnek üretim süreçlerinde kadınların yoğunlaşması boşuna değildir. Örneğin; AB ülkelerinde 2018 yılında yarı zamanlı istihdamda kadın oranı yüzde 73.9, Türkiye’de ise yüzde 55.6 (OECD, 2019b) olarak gerçekleşmiştir. Türkiye’de son yıllarda azalma eğilimi gösterse de kadınların yüzde 42,2’si halen kayıt dışı çalışmaktadır (TÜİK, 2019).

Sermaye, enformel ve esnek üretim süreçlerinin yaygınlaşmasıyla maliyetleri düşürmekte, kanrı daha da artırmaktadır. Kadın emeği, her ne kadar “ucuz emek” olarak görülse de bu süreçte daha fazla sermaye birikimi için hayati öneme sahip bir hale de gelmektedir. Ataerkil ilişkilerin omuzlarına yüklediği ev işi, çocuk/yaşlı bakımı nedeniyle ücretli çalışmaya daha az zaman ayırabilen kadınlar, Öztürk ve Dedeoğlu’nun (2010, s.18) belirttiği gibi sermaye birikim sürecinin dayattığı esnek işler için “ideal” emek arzına dönüşmekte, emeği daha kolay ve ucuza istihdam edilmektedir.

‘Öğretmenlik Tam Kadınlara Göre!’

Kadınların çalışma hayatına girmesini, bunun hangi koşullarda, nasıl gerçekleşeceğini hem toplumsal cinsiyet rolleri hem de ataerkil aile içi ilişkiler önemli ölçüde etkilemektedir. Kadınlar, hem ataerkil sistemin kadının ücretli emeğine karşı çıkışı, hem ev işi ve bakım gereksinimlerinin kendi omuzlarında olması nedeniyle ücretli çalışmaya yeterli zamanı ayıramaması, hem eğitime ulaşmada yaşadığı eşitsizlikler gibi engellerle çalışma yaşamına girebilmek için bir dolu sorunla karşılaşmaktadır. Kadınlar bu engelleri aşıp çalışmaya başladıklarında ise çalışma koşullarını yine toplumsal cinsiyet rolleri etkilemekte, yaptıkları işler daha çok “kadınlara uygun” olarak görülen işlerden oluşmaktadır. Kadına uygun bulunan ücretli işler de kadına yüklenen ev işi ve bakım emeğinin bir uzantısı biçimindedir (Öztürk, 2010). Bu yönüyle kendileri için önceden belirlenen işler arasında seçim yapma durumunda olan kadınların önlerindeki seçeneklerden biri de bakım emeğiyle ilişkilendirilen öğretmenliktir.

Öğretmenliğin bir meslek olarak bugünkü anlamı kazanması aslında çok da eski değildir. Kapitalist üretim ilişkilerinin yoğunlaşmasıyla birlikte, sermayenin emek gücünün üretimi ve denetimine ihtiyaç duyması, eğitimin kitleselleşmesini ve kurumsal bir yapı içerisinde yürütülmesini beraberinde getirmiş, bu kitleselleşmenin sağlanmasında öğretmenlere önemli bir rol verilmiştir. Elbette kapitalizm öncesi dönemlerde de öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştiği farklı ilişkiler var olsa da kapitalist toplumda kitlesel bir şekilde gerçekleştirilen eğitimin amacı, Spring’in (2014, s.12) belirttiği gibi, vatandaşı ve işçiyi modern sanayi devleti için yetiştirmektir. Diğer yandan ulus-devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte devletler için varlıklarını sürdürebilmek amacıyla kültürel, siyasi, politik birliğin sağlanabilmesi, “sadık yurttaş”ların yetiştirilmesi ihtiyacına uygun olarak eğitimin kurumsallaşması önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Bu doğrultuda tüm dünyada eğitime olan talep arttıkça öğretmen ihtiyacı

da artmış, öğretmen kimliği de bu beklentileri gerçekleştirmek üzere şekillenmiştir.

Bu yönüyle endüstrileşmenin ilk dönemlerinde eğitime baktığımızda; sermayenin daha fazla artı değer yaratmanın yollarını araması ve çocuk emeğine ihtiyaç duyması nedeniyle eğitimin çocukların fabrikalarda çalışmasını engellemeyecek biçimde kısa süreli olduğu görülmektedir. Marx (1993, s.413), İngiltere’de fabrikalarda çalışan 14 yaşından küçük çocukların haftanın belli günleri birkaç saat öğrenim görmeleri konusunda getirilen yönetmeliği bile denetleyecek bir mekanizma olmadığını, işverenlerin keyfine bırakıldığını belirtmektedir. Bowles ve Gintis (1976, s.153) Amerika’da 1870’li yıllarda eğitim-öğretim yılının yılda yetmiş sekiz günü geçmediğini söylemektedir. Bu yönüyle öğretmenlik mesleğinin konumu ve tercih edilmesi de dönemin koşullarıyla şekillenmektedir. Buyruk (2013, s.56), öğretmenliğin bu dönemde geçici bir iş olarak görüldüğünü ve bunun öğretmenlik yapanların iş değiştirmesine yol açtığını söylemektedir. Diğer yandan özellikle ilköğretimin evin bir devamı olarak görülmesi ve çocukların bakım sürecinin devam etmesi kadınların da bu süreçte erkeklerle birlikte öğretmenlik yapmaya başlamalarına ve sayıların ilerleyen süreçte tüm dünyada hızla artmasına olanak sağlamıştır. Toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili işleyişin öğretmenlerin çok daha düşük ücretle istihdam edilmelerine yol açtığına dikkat çeken Buyruk (2013, s.57) en az maliyetle istihdam edilen öğretmenin bulunmaya çalışıldığı 19. ve 20. yüzyılın başında kadın öğretmen istihdamında önemli bir artış yaşandığını belirtmektedir. Örneğin; Amerika’da 1800’lü yılların başında öğretmenlerin büyük çoğunluğu erkek iken, çok geçmeden 19. yüzyılın ortalarında öğretim gücü kadınlardan oluşur hale gelmiş (Sedlak ve Schlosman, 1986, s.26), kadın öğretmenlere erkeklere göre çok daha düşük ücret ödenmesine rağmen 1920’de kadınların payı tüm zamanların en yüksek seviyesi olan yüzde 86’ya yükselmiştir (Acker, 2015, s.116). İngiltere’de 1877’de ilköğretim öğretmenlerinin yüzde

60’ ını kadınlar oluştururken, 1900’lü yılların başında Rusya’da öğretimde kadınların oranı yüzde 75’e yaklaşmıştır (Albisetti, 1993). Böylece öğretmenlik mesleğinin eğitimin kitleleştiği ve kurumsal bir yapı içerisinde yürütülmeye başladığı andan itibaren dünyanın birçok ülkesinde kadınların sayısının hızla arttığı ve kısa zamanda çoğunluğu oluşturdukları bir alan haline geldiğini söylemek mümkündür. Bu durum bugün de büyük oranda geçerliliğini sürdürmektedir.

Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyon Süreci

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte öğretmenlik mesleğine toplumun yeniden inşasında önemli bir rol verildiği görülmektedir. Öğretmen sadece okuma-yazma öğreten, bir takım becerileri kazandıran bir meslek olmaktan çok daha ötedir. Ulus-devlet modeline göre inşa edilen yeni sistemde öğretmen; Ünal’ın (2005) belirttiği gibi modernleşme ve toplumsal gelişme için yeni kuşaklar yetiştirme görevini üstlenmiş, öğretmenin bu amaca adanmışlığı önemsenmiştir.

Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde merkezi bir öneme sahip öğretmenliğin istihdamını incelediğimizde (Tablo 1 ve Tablo 2); Türkiye’nin kendine özgü koşulları (geç kapitalistleşme, muhafazakâr aile yapısı ve toplumsal baskı, kız çocuklarının eğitime erişmesi önündeki engeller gibi) nedeniyle kadınların öğretmen istihdamındaki artışının özellikle ilk dönemde sınırlı kaldığı görülmektedir. İlkokul kademesinde 1923-1924 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin sadece yüzde 12’si kadındır. Bu oran artma eğilimi göstermiş, 1930’lu yıllarda ilkokul öğretmenlerinin yüzde 30’unu, ortaokul öğretmenlerinin ise yüzde 20’sini kadın öğretmenler oluşturmuştur. 1980’li yıllara kadar erkekler sayıca daha fazla istihdam olanağı bulmuştur. 1980’li yılların başında ilkokul öğretmenlerinin yüzde 40’ı, ortaokul öğretmenlerinin ise yüzde 34 civarında kadın olduğu görülmektedir. 2000’li yıl-

lara kadar ilköğretim kademesinde kadınların oranı yüzde 40 oranında kalmıştır.

Tablo 1. 1923-1992 yılları arası ilkokul öğretmenlerinin kadın-erkek oranları

Dönem	Toplam	Erkek	Kadın	%
1923-1924	10238	9021	1217	12
1930-1931	16318	11504	4814	30
1940-1941	20564	14583	5981	29
1950-1951	35871	26714	9157	26
1960-1961	62526	48944	14032	22
1970-1971	132721	87469	45252	34
1980-1981	211573	126105	85468	40
1991-1992	234154	135674	98480	42

Kaynak: Akyüz, 2012.

Tablo 2. 1930-1992 yılları arası ortaokul öğretmenlerinin kadın-erkek oranları

Dönem	Toplam	Erkek	Kadın	%
1930-1931	1.068	845	223	20
1940-1941	3867	2422	1445	37
1950-1951	4528	2437	2091	46
1960-1961	13269	9110	4159	31
1970-1971	28452	18578	9874	35
1983-1984	40526	26925	13601	33,5
1991-1992	51046	32492	18554	36

Kaynak: Akyüz, 2012.

2000’li yıllara gelindiğinde (Tablo-3); kadınların istihdamdaki oranları artsa da halen erkeklerin sayısı kadınlara göre oldukça fazladır. İlköğretim kademesinde 2003-2004 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin yüzde 44’ü kadındır. İlerleyen süreçte ise hızla artan kadın istihdamı, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında yüzde 51 ile ilköğretim basamağında istihdamın yarısından fazlasını oluşturmuştur. 2018-2019 eğitim ögre-

tim yılında ise kadınlar istihdamın yüzde 59’unu oluşturacak hale gelmiştir.

Tablo 3. 2003-2019 yılları arası ilköğretim kademesinde kadın-erkek öğretmen oranları

Dönem	Toplam	Erkek	Kadın	%
2003-2004	367895	206494	161404	44
2009-2010	458046	224275	233771	51
2013-2014	526516	239075	287441	55
2018-2019	580826	236709	344117	59

Kaynak: MEB, 2009-2010 ve 2018-2019.

Ortaöğretim kademesine baktığımızda (Tablo-4 ve Tablo-5), 1930-1931 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin sadece yüzde 15’i kadındır. 1940’lı yılların başında kadın öğretmenler istihdamın yüzde 28’ini oluşturmuş, ilerleyen yıllarda kadın istihdamı yüzde 40 oranında bir seyir izlemiştir. Çocukların bakıma ihtiyaç duyduğu düşünülen ilkokul ve ortaokul kademeleri kadar ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim kademesinde de benzer bir şekilde kadın istihdamının son dönemde arttığı görülmektedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında istihdamın neredeyse yarısını oluşturacak orana ulaşmıştır.

Tablo 4. 1930-1992 yılları arasında ortaöğretim kademesinde kadın-erkek öğretmen oranları

Dönem	Toplam	Erkek	Kadın	%
1930-1931	637	542	95	15
1940-1941	1544	1110	434	28
1950-1951	1954	1120	834	43
1960-1961	4219	2394	1825	43
1970-1971	11219	6977	4242	38
1979-1980	36198	22438	13760	38
1991-1992	119983	71619	48364	40

Kaynak: Akyüz, 2012.

Tablo 5. 2003-2019 yılları arasında ortaöğretim kademesinde kadın-erkek öğretmen oranları

Dönem	Genel Ortaöğretim				Mesleki ve Teknik Ortaöğretim			
	Toplam	Erkek	Kadın	%	Toplam	Erkek	Kadın	%
2003-2004	72412	39923	32489	45	68218	40379	27839	41
2009-2010	95784	55827	39957	42	94649	56114	38535	41
2013-2014	95785	53607	42178	44	153816	85032	68784	45
2018-2019	109981	56498	53483	49	186681	95504	91177	49

Kaynak: MEB, 2018-2019.

Bütün öğrenim kademelerini birlikte değerlendirdiğimizde; 2018-2019 eğitim öğretim yılında kamuda ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretimde toplam 877 bin 488 öğretmenin yüzde 56'sı kadındır. Bu oran 2003-2004 eğitim öğretim yılında yüzde 44,4 ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise yüzde 51'dir. Bu açıdan öğretmenlik mesleğinin 2000'li yıllarla birlikte hızlı bir feminizasyon süreci içerisine girdiği ve kadınların alanda çoğunluğu yakaladığını görmek mümkündür.

Kamuda istihdam olanağı bulamayan öğretmenler ise, özel kurs, etüt merkezleri, dersane ve özel okullarda ucuz işgücü olarak, angarya iş yükü altında çalışmak zorunda kalmaktadır. İş güvencesinin olmadığı özel öğretim kurumlarına baktığımızda (Tablo 6), başından itibaren kadınların çok daha fazla yer aldığı bir alandır. Bu durum kuralılaştırma ve güvencesizleştirme süreçlerinden kadın emeğinin daha çok etkilendiğini göstermektedir. 2003-2004 eğitim-öğretim yılında özel öğretim kurumlarının ilköğretim kademesinde öğretmenlerin yüzde 69'u kadinken, bu oran 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yüzde 74'e yükselmiştir. Benzer şekilde ortaöğretimde de kadınların oranları yükselmektedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında özel okullarda çalışan toplam 148 bin 676 öğretmenin yüzde 66,5'i kadındır.

Tablo 6. 2003-2019 yılları arasında özel eğitim kurumlarında kadın-erkek öğretmen oranları

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim				Genel Ortaöğretim				İlköğretim				
%	Kadın	Erkek	Toplam	%	Kadın	Erkek	Toplam	%	Kadın	Erkek	Toplam-	Dönem
54	7	6	13	51	3606	3527	7133	69	11242	5033	16275	2003-2004
54	172	145	317	50	8024	8088	16112	69	18958	8673	27631	2009-2010
62	4610	2862	7472	53	11456	10112	21568	69,3	29633	13099	42732	2013-2014
62	5739	3539	9278	58	38081	27213	65294	74	55086	19018	74104	2018-2019

Kaynak: MEB, 2009-2010 ve 2018-2019.

Bir başka dikkat çekici durum, kadınların istihdamda çoğunluğu oluşturmalarının ne yazık ki karar mekanizmalarında yer almalarına yetmemesidir. OECD ortalamasında kadın öğretmen oranı yüzde 68,3 iken kadın okul müdürü oranı yüzde 47'dir. Türkiye'de kadın öğretmenler kamuda artık çoğunluğu oluşturmalarına rağmen, okul müdürlerinin sadece yüzde 7,2'si kadındır (OECD, 2019a). 81 ilin milli eğitim müdürleri arasında ise 2019-2020 eğitim öğretim yılı başında sadece iki kadın il milli eğitim müdürü bulunmaktadır. İstihdamdaki yüksek oranda temsiliyet ne yazık ki kadınların yönetim mekanizmalarında daha çok söz sahibi olmasını beraberinde getirmemektedir.

Peki, özellikle 2000'li yıllarla birlikte Türkiye'de kadınların öğretmen istihdamında bu denli artışını hangi koşullar ve politikalar etkilemiştir? Elbette toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili işleyiş ve mesleğin yarı zamanlı görülen özelliği kadınların bu alana yönelişinde etkilidir. Ancak bu sorunun cevabına tek başına öğretmenliğin "kadın mesleği" olarak görüldüğünü söylemek yeterli olmayacaktır. Çünkü öğretmenliğin "kadın mesleği" olarak görülmesi yeni bir durum değildir. Dünyanın çoğunluğunda eğitimin kitlesel bir biçimde yürütülmeye başlamasıyla birlikte "kadın mesleği" haline gelen öğretmenliğin Türkiye'de neden 2000'li yıllar sonrası kadınların hızla arttığı ve çoğunluğu yakaladığı bir alan haline geldiği bu dönem uygulanan politikalar ile birlikte düşünülmelidir.

Bu yönüyle neoliberal dönüşüm sürecinde Türkiye'de öğretmen emeğini değersizleştirmeye dönük politikalara bakmak yerinde olacaktır. Ocak 2000 yılında uygulamaya konulan IMF destekli istikrar programı, 1980'lerde başlayan eğilimi ileriye götürerek emek piyasalarında esnekleşmeyi ve emek üzerinde yeni denetim biçimlerinin oluşturulma sürecini hızlandırmıştır (Özar ve Ercan, 2004). Bu dönemde emek süreçlerinde yaşanan esnekleşme ve denetim, yalnızca özel sektörü değil, devletin

kamusal hizmet yürüttüğü alanları da içine alarak büyük bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Kamusal alanda özel sektör mantığına benzer uygulamaların yaygınlaştığı, emeğin vasıfsızlaştırma sürecinin işlediği, güvencesiz ve esnek istihdamın kamusal hizmet alanlarının içerisine girdiği görülmüştür. Kamuda istihdam yapısını çeşitlendiren bu süreç, 2000’li yıllara kadar büyük oranda kamusal bir anlayışla istihdam edilen öğretmenler için de farklı istihdam modellerini gündeme getirmiştir. Kamuda esnek istihdama yönelik önemli adımlardan biri; 2004 yılında çıkarılan 5227 sayılı “Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun” ile esnek ve güvencesiz istihdam modelleri, “verimlilik”, “performans” gibi araçlarla denetlenmeye ilişkin gerekli hukuksal düzenlemelerin hayata geçirilmesidir.

Kamuda esnekleşme politikalarıyla öğretmenlerin “kadrolu”, “sözleşmeli”, “ücretli” gibi farklı biçimlerde istihdam edildiği Türkiye’de; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 92 bin civarında ücretli öğretmen ve 83 bin 366 sözleşmeli öğretmen görev yapmaktadır (Eğitim-Sen, 2019). Ücretli öğretmenler yaz ayları ve tatillerde ücret alamamakta, haftada en fazla 30 saat üzerinden asgari ücretin bile altında maaşla 16 günlük sigorta kesintisiyle çalıştırılmaktadır. Bir diğer istihdam biçimi olan sözleşmeli öğretmenlerin ise tayin hakkı yoktur, özlük hakları da kadrolu öğretmenlere göre sınırlıdır. Aynı ders yüküne sahip öğretmenlerin farklılaşan özlük haklarıyla birlikte farklı ücretler almaları, okul içerisinde öğretmenler arasında hiyerarşik bir yapının oluşmasına, öğretmenlerin mesleğe ve eğitime yükledikleri anlamın farklılaşmasına neden olmaktadır. 2019 yılının Kasım ayında Gaziantep’te bir ortaokulda bir sözleşmeli kadın öğretmenin “Her gün ‘pamuk ipliğine bağlısınız’ sözünden bıktım, usandım” sözlerinin ardından hayatına son vermesi (Mobing intihara sürükledi, 2019), güvencesiz istihdamın öğretmenlerin

mobinge maruz kalmalarına ve baskı altına alınmalarına yol açabileceğini gösteren örneklerden biridir.

Öğretmenlik mesleğinin bu süreçte yaşadığı kayıp sadece özlük ve maddi haklarıyla sınırlı da değildir. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde merkezi bir rol verilen öğretmen kimliği de dönüşüme uğramıştır. Ünal, (2005), neoliberal politikalarla öğretmenlerin düşünmekten çok yapmaya yönlendirildiğini, okuldaki yaşantılarını öğrenmekten çok öğretme üzerine kurduğunu; değerler ve etikten çok, yeterlikler ve beceriler kazanmaya yönlendirildiğini, mesleki etkinliklerinin profesyonel standartlar, performans göstergeleri ve verimlilik gibi dışsal hesap verebilirlik mekanizmalarıyla ölçülen bir meslek elemanına dönüştürülmeye çalışıldığını belirtmektedir. Öğretmenleri toplumsal sorumluluklardan arındırılmış bir tür teknisyen olarak öngören (Yıldız, Ünlü, Alica ve Sarpkaya, 2014), bu anlayışta; öğretmenlerin araştırma yapmalarına, kendi deneyimlerine dayanarak mesleklerini icra etmelerine, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme güçlerini geliştirmelerine yer yoktur (Tezgiden-Cakcak, 2016). Böylece, neoliberal ekonomi politikalarının, tüm emekçilerle birlikte öğretmenler üzerindeki yoksullaştırıcı etkisi ve okullarda neoliberal dönüşümün başlaması, öğretmenin toplumsal statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir (Ünal, 2008).

Son sürece baktığımızda ise 657 sayılı Devlet Memurları Kanunuyla "iş güvencesi" şemsiyesi altında bulunan kadrolu öğretmenlerin de iş güvencesini ortadan kaldıran pratikler yaşanmıştır. 15 Temmuz darbe girişimi sonrası MEB'den 34 bin 393 kişinin herhangi bir soruşturma dahi yapılmadan ihraç edilmesi, kamuda 657 sayılı kanunla sağlanan iş güvencesinin de ortadan kalktığını göstermektedir. Öğretmen atamalarını, mesleki yeterlilikleri sınav sonuçlarıyla değerlendiren, rekabet kültürü yaratan KPSS sınavının yanı sıra mülakat ve güvenlik soruşturmalarıyla birlikte gerçekleştirme pratikleri, öğretmenler

üzerinde baskı ve güvencesizlik politikalarının yeni araçları olma özelliği taşımaktadır. Örgütlenmelerine yönelik de baskı altında olan öğretmenler, sendikal eylemliliklere katıldıkları için (Örneğin; 1923 Öğretmene 10 Ekim ve 29 Aralık Cezası, 2016) soruşturmalara yüz yüze kalabilmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin örgütlü olduğu sendikaların yaptığı araştırmalara da öğretmenlerin ekonomik ve mesleğin statüsüne ilişkin kaygıları yansımaktadır. Eğitim-Sen’in (2015) araştırmasında, öğretmenlerin üçte biri meslek hayatlarında kendilerini en çok rahatsız eden sorunları, “Maddi koşulların zorlaşması ve maaşların yetersizliği” ile “Mesleki saygınlığın olmaması” olarak yanıtlarken, yüzde 51’i kendisine angarya iş yaptırıldığını, üçte ikisi çalışma koşullarının kötüye gittiğini açıklamıştır. Bir diğer araştırmada katılımcıların yüzde 70’i ekonomik koşulları daha iyi olan bir iş teklifi aldığında mesleğini bırakabileceğini düşündüğünü söylemiştir (Eğitim Sen, 2018). Türk Eğitim-Sen’in (2018) çalışmasında, eğitimcilerin yüzde 96’sı son bir yıl içerisinde alım güçlerinin azaldığını, yüzde 26’sı ek iş yapmak zorunda kaldığını, yüzde 97,6’sı mesleğin statü kaybı yaşadığını düşündüğünü belirtmiştir. Eğitim Bir-Sen’in (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016) çalışmasında; öğretmenlerin neredeyse yarısı (yüzde 48) öğretmenlik yaptıkça mesleğin saygınlığına yönelik inancının azaldığını, yüzde 66’sı öğretmenliğin gün geçtikçe toplumsal statüsünün düştüğünü belirtirken yaptığı iş karşılığında adil bir ücret aldığını düşünenlerin oranı ise yüzde 24’tür.

Bu yönüyle devletin eğitim, sağlık gibi alanlarda maliyetleri azaltmanın yollarına girişmesi, öğretmen maaşlarını da kapsayacak şekilde eğitim harcamalarına kısıtlamalar getirmesi, öğretmenlik mesleğini düşük ücret ve güvencesizlik politikalarının kıskaçına almıştır. Özbay (2019, s.170), ücretli emeğin çok düşürülmesi durumunda eğitimi erkeklerin iş hayatına atıldı-

đını, daha önce zorlukla edindikleri konumları eğitimi kadınlara bıraktığını, bu dönemde kadınların akademisyenlik gibi prestiji azalan yüksek konumlara daha yaygın olarak erişmeye başladıklarını söylemektedir. Bu duruma öğretmenlik mesleği de örnek gösterilebilir. Performans, verimlilik gibi araçlarla denetlenen, ücretleri düşen, toplumsal konumu olumsuz etkilenen öğretmenlik mesleğine kadınlar daha kolay şekilde erişmeye başlamıştır. Çünkü erkeklerin, işgücü piyasasında kadınlara göre çok daha geniş alanda istihdam imknlarına sahip olmaları nedeniyle öğretmenliğin düşük ücret, statü kaybı, güvencesizlik gibi olumsuz koşulları başka işlere yönelmesini olanaklı kılarak, kadınlar zaten toplumsal cinsiyet rollerine göre ayrılmış piyasada fazla seçim yapma imknına sahip değildir. Bu yönüyle maaş düşürme politikaları da dhil olmak üzere, masa başı işler ve uzmanlaşmadan arındırma feminizasyon ile el ele çalışmakta (Hypolito, 2004), yani bu olumsuz koşulları kadınların daha fazla deneyimlediği grlmektedir.

Sonuç Yerine

Emeği değersizleştirmeye dönük bütün bu politikalardan kadın emeğinin daha fazla etkilendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü nal'ın (2008) belirttiği; gibi esnek istihdam uygulamaları, toplumsal cinsiyet rollerinin kadınlar açısından getirdiği yükümlülüklerden yararlanarak, kadın emek gücünün güvencesiz ve düşük ücretli işlere yönlendirilmesi eğilimini artırmaktadır. Standing (1989) de, 1980'lerden itibaren dünya çapında ortaya çıkan işgücü piyasalarının kuralsızlaştırılması ve güvencesiz istihdam biçimlerinin yaygınlaşması eğilimini, kadınların istihdamdaki artışının nedeni olarak göstermektedir. Böylece neoliberal politikalarla emeğin değersizleştirme sürecinin eğitim alanını da içine almasıyla, güvencesiz istihdam modelleri-

nin alana girdiği, kurlsız çalıştırma pratiklerinin uygulanmaya başladığı, ücretlerin düştüğü bu süreçte, 2000’li yılların başlarına kadar erkeklerin çoğunluğu oluşturduğu alanda, kısa süre içinde kadınların istihdamda daha fazla yer aldığı bir durumun ortaya çıktığı görülmektedir.

Kadınların istihdamda artışı önemli olmakla birlikte istihdamda kendilerine yer bulabildikleri koşulların yapısı ve niteliği kadın emeğinin değeri açısından önemlidir. Kamu istihdamında yer alan kadınların meslekte çoğunluğu oluştursalar bile cinsiyete dayalı iş bölümünden kurtulamadıkları, bu iş bölümünün yaptıkları işi, çalışma koşullarının niteliğini şekillendirdiği ve toplumsal cinsiyet rollerini yeniden ürettiği görülmektedir.

Kaynakça

- Acker, S. (1996) Gender and Teachers’ Work. *Review of Research in Education*, 21, 99-162. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X021001099>
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Albisetti, C.J. (1993). The Feminization of Teaching in the Nineteenth Century: A Comparative Perspective. *History of Education*, 22(3), 253-263. <https://doi.org/10.1080/0046760930220305>
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and Contradictions of Economic Life*. New Yorks: Basic Books.
- Buyruk, H. (2013). *Türkiye’de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eğitim Sen. (2015). *Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ve Sorunlarına Bakış Araştırması*. Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/E%C4%9Fitim-Sen-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Analiz.pdf>

- Eğitim-Sen (2018). *Öğretmenlerin Ekonomik ve Mesleki Sorunlarına Bakış Anketi*. Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/ogretmenlerin-mesleki-ve-ekonomik-sorunlarina-bakis-anketi-sonuclari/>
- Eğitim-Sen. (2019). *2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Eğitimin Durumu Raporu*. Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/2018-2019-egitim-ogretim-yilinda-egitimin-durumu-raporu/>
- Hypolito, A. M. (2004). Teachers' Work and Professionalization: The Promised Land or Dream Denied? *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(2), 203-226.
- Marx, K. (1993). *Kapital* (Cilt 1). Alaattin Bilgi (Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- MEB. (2003-2018). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*. Erişim adresi: <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- OECD (2019a). *Education at Glance*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing. Erişim Adresi: -<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> Erişim Tarihi: 15. 12. 2019
- OECD (2019b). *Labour Force Statistics 2019*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing. Erişim Adresi: https://read.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-labour-force-statistics-2019_g2g9fb3e-en#page34
- Özar, Ş. ve Ercan F. (2004). Emek Piyasaları: Uyumsuzluk mu, Bütünleşme mi? Neşecan Balkan ve Sungur Savran (Ed.), *Neoliberalizmin Tahribatı: 2000'li Yıllarda Türkiye içinde* (s.191-210). İstanbul: Metis.
- Özbay, F. (2019). *Kadın Emeği Seçme Yazılar*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Öztürk, M. Y. (2010), Kapitalist Gelişme ve Kriz Sürecinde Kadın Emeği: Asya Deneyiminden Çıkarılacak Dersler. *Çalışma ve Toplum*, 2010(1), 24, 105-132.
- Öztürk, M.Y. ve Dedeoğlu, S. (2010). *Kapitalizm, Ataerkillik ve Kadın Emeği: Türkiye Örneği*. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Sanmiguel, O. V. (2007). The Feminization and Racialization of Labour in the Colombian Fresh-Cut Flower Industry. *Journal of Developing Societies*, 23(1-2), 71-88. -<https://doi.org/10.1177%2F0169796-X060-2300205>
- Sedlak, M.W. ve Schlossman, S. (1986). *Who will teach? Historical perspectives on the Changing Appeal of Teaching as a Profession*. Santa Monica: CA: Rand Corporation. <https://doi.org/10.2307/1167310>

- Spring, J. (2014). *Özgür Eğitim* (4. Baskı). Ayşen Ekmekçi (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Standing, G. (1989). Global Feminization Through Flexible Labour. *World Development*, 17(7), 1077-1095. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(89\)90170-8](https://doi.org/10.1016/0305-750X(89)90170-8)
- Tezgiden-Cakcak, Y. (2016). Öğretmen Eğitiminin Temel Sorunsalı: Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji*, 43, 60-68.
- Toksöz, G. (2015). Kalkınmada Farklı Yörüngeler Kadın İstihdamında Farklı Örüntüler Işığında Türkiye’de Kadın İstihdamı. Ahmet Makal ve Gülay Toksöz (Ed.). *Geçmişten Günümüze Türkiye’de Kadın Emeği*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Türk Eğitim-Sen. (2018). 24 Kasım Öğretmenler Günü Anketi Sonuçları. Erişim adresi: https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/518.pdf.
- TÜİK (2019). *TÜİK Hane Halkı İş Gücü İstatistikleri*. Erişim Adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünal, L. I. (2008). Neoliberalizm, Esnek İstihdam ve Kadın Öğretmenler: Kavramsal Bir Çerçeve. Elif Akgül Ateş, Handan Çağlayan (Ed.), *Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvenesi* içinde (s. 97-106). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z. Ve Sarpkaya D. (2014). Neoliberal Bir Çağda Mahmut Hoca’yı Anımsamak: Ben Tüccar Değil, Öğretmenim. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 77-84.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z., Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü*. Ankara: Eğitim Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- 1923 Öğretmene 10 Ekim ve 29 Aralık Cezası. (2017, 1 Mart) *Birgün*. Erişim adresi: <https://www.birgun.net/haber/egitim-sen-uyesi-1923-ogretmene-10-ekim-ve-29-aralik-cezasi-148829>
- Mobbing İntihara Sürükledi. (2019, 11 Kasım). *Evrensel*. Erişim adresi: <https://www.evrensel.net/haber/390702/mobbing-intihara-surukledi-sozlesmeli-ogretmen-yasamina-son-verdi>

KAPİTALİST ATAERKİ VE EMEK BİÇİMLERİ: KADIN ÖĞRETMENLER ÜZERİNE BİR ÇÖZÜMLEME

L. Işıl Ünal

*(...) çalışmanın feminist reddi kültürel çalışma saplantısı için
bir panzehir olarak hizmet edebilir,
böylelikle onun mevcut koşullarının
tartışılacağı bir alan açar.*

Kathi Weeaks, Çalışma Sorunu, 2014, s. 169

Hem yeniden üretim hem de bir çatışma ve mücadele alanı olarak eğitim, toplumsal yaşamda önemli bir yere ve etkiye sahiptir. Modern eğitim sürecinin önemli bir aktörü olan öğretmenden eylemleriyle, kullandığı dille, alışkanlıklarıyla, okuldaki diğer bireylerle girdiği her türlü etkileşim yoluyla kapitalist ataerkinin işleyişini doğrulayarak içselleştirilmesini sağlaması beklenir. Okulda/eğitimde işleyen toplumsallaş(tır)ma süreçlerinin hem nesnesi hem de öznesi olarak öğretmen, gerek öğretmen yetiştirme sisteminde gerekse meslek yaşamında kurmaya zorlandığı formal/informal ilişki ve ilişkilendirme biçimleri aracılığıyla bu rolü oynamaya yönlendiri-

lır. Çalışma sisteminin bütünü gibi eğitim sistemi de cinsiyetlendirilmiş ilişkiler temelinde çalışır. Bu nedenle, toplumda “kadın mesleği” olarak kabul gören öğretmenliğin kazanılması kadar icra edilmesi de kadınlar ve erkekler tarafından birbirlerinden farklı deneyimlerdir. İçine doğduğumuz ataerki toplunun barındırdığı farklı toplumsallıklar temelinde değişse de, kadınlar açısından öğretmenlik mesleğine yönelme, çoğunlukla, ailesinde ve yakın çevresinde kendisi için “uygun” görülen bir mesleği seçmek anlamına gelir. Egemen anlayışa göre her şeyden önce kadınların “doğası” ve toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu bir mesleğin seçimi söz konusu olduğundan, ileride “evinin işini”, yani kocası ve çocuklarının (varsa ailedeki “yaşlılar”ın, engellilerin) bakımını aksatmadan yürütebileceği “ücretli bir işi” olabilecektir. Modern toplumda kadın öğretmen, aslında, kamusal alanda ücretli bir işte çalışması beklenen ve bunu “evdeki yükümlülüklerini aksatmadan” yapan “modern kadın” imgesine uygun bir profil oluşturur.

Öğretmenlik mesleği, adeta, kapitalist ataerkinin yeniden üretim mekanizmalarını açığa vuran bir yerde durmaktadır ve bu nedenle özellikle kadın öğretmenlerle ilgili bir emek çözümlemesinin, ücretli çalışma ile ev içi işbölümü arasındaki ilişkiye odaklanması kaçınılmaz görünmektedir. Bu yazıda, “çalışma” kavramı ve onunla sıkı sıkıya ilişkili olan ev içi emek kavramlarından yola çıkarak öğretmen emeği kadın öğretmenler özelinde çözümlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenin okuldaki öznel üretim süreçlerinde oynadığı rolü, toplumsal cinsiyet temelinde ortaya koyabilmek amacıyla, “çalışma” ve aile kurumlarından hareket edildi. Kapitalist toplumda “çalışma”, sistemi bir arada tutan ve toplumsal cinsiyete göre örgütlenmiş bir ilişkiler ağını, bir düzeni ifade eder. Aile kurumu ise işsizleri, yaşlıları, hastaları, çocukları ve “ev kadınları”nı kapsayan geniş bir kategori-

dir. Eve giren ücretin, ailedeki bireyler için kullanılması söz konusu olduğu gibi, evdeki bireylerin tümü toplumsal cinsiyet temelli bir öznellik üretim sürecinde yer alırlar. Ailedeki bireyler, yaşamlarının bir bölümünde öğrenci olarak geçirdikleri eğitim yaşantılarıyla çalışma hayatına hazırlanırlar (bilgi, beceri ve bazen meslek kazanarak), kapitalist sistemin çalışma etiğini (çalışma ideolojisini) içselleştirirler, çalışmanın gerekliliğini öğrenerek çalışmayı “doğallaştırırlar”. Bununla ilişkili olarak kadının evdeki karşılıksız emeği de meşrulaştırılır.

Cinsiyetlendirme Alanı Olarak “Çalışma”

Kapitalist toplumda “çalışma”, insan yaşamının önemli bir bölümünü kapsadığı gibi, aynı zamanda içinde yer almanın kaçınılmaz olduğu varsayılan bir düzeni, bir işleyişi ifade ediyor. Bu düzen ve “çalışma ideolojisi”, kapitalizm öncesinde egemen değildi. İktisadî amaçlı çalışma, ancak sanayi kapitalizminin gelişimiyle birlikte tüm toplum ölçeğinde egemen hale geldi (Gorz, 1995, s.264). Uzun ve sıkı çalışma toplumsal bir yükümlülük, kişisel başarı yolu olarak (yaşam standardı ve yüksek gelir düzeyi elde etme anlamında) ele alınır ve “değerli” görülürken, çalışmama ise ahlakî olarak da kınanan, aileye/topluma karşı neredeyse bir “sorumluluk” olarak algılanan bir durumdur. Bu sistem içinde, yaşamak için çalışmanın gerekli olduğu düşüncesine sahip olmak birçok nedenle olağan kabul edilmekle birlikte, çalışmaya aşırı bir değer yüklemek ve neredeyse “çalışmak için yaşamak” noktasına varmak, daha çok, kapitalist toplumda “çalışma ideolojisi”nin egemen kılınmış olmasıyla ilgilidir.

“Çalışma toplumu”, daha çok Fordizm koşullarında tarif edilmiş olsa da, Gorz (2000, s.50), Fordist üretim örgütlenme-

sinden post-Fordist üretim örgütlenmesine geçildiğinde de işçilerin çalışmayı yeniden sahiplenme süreci yaşadıklarına işçinin “kişisel varlığına varana kadar tam anlamıyla köleleştirilmesi-ne, neredeyse tamamen bağımlı kalınmasına doğru” bir değişimin yaşandığına dikkat çekmektedir. Kapitalist üretim tarzının merkezinde yer alan ücretli çalışma, bugün çoğu insanın beslenme, giyim ve barınma gibi temel gereksinimlerini karşılamalarının yoludur ve ulusal gelirin dağılımının temel mekanizmasıdır. Dolayısıyla ücretli çalışma, insan yaşamında önemli yerini korumakla kalmıyor, çalışma ideolojisinin egemenliğini sürdürmesini kolaylaştırıyor.

İktisadî amaçlı çalışma, değişim değeri yaratan faaliyetlerin tümünü içerdiği halde, kullanım değeri üreten (değişim değeri üretmeyen) tüm faaliyetleri, örneğin kadının ev içi emeğini¹, yani evdeki üretim ve yeniden üretim faaliyetlerini içermez. Fakat “çalışma düzeni”, ev içindeki karşılıksız çalışma dahil, tüm üretim ve yeniden üretim faaliyetlerini doğrudan veya dolaylı olarak düzenler.² “Çalışma”, kavram olarak çoğu kez sınırlı bir

¹ Kadınların karşılıksız ev içi emeği ile ilgili tartışmalar, Marksistler ve feministlerin, ev içi emek ile Marx'ın değer kuramı arasındaki ilişki üzerine yaptıkları sorgulamalar ile gelişmiştir. Weeks (2000, s.160-161), bu tartışmalarda ortaya çıkan temel iki görüşü şöyle belirtmektedir: 1) Ev içi emek artık değer üretmediği için “üretken olmayan” bir emek formudur. Dolayısıyla, kapitalizmde merkezî bir konumda değildir. 2) Ev içi emek doğrudan veya dolaylı olarak artık değer üretir. Bu nedenle ev içi emek kapitalist üretimin ayrılmaz bir parçasıdır, üretici ve hatta üretken bir emek olarak görülmelidir.

² Toplumsal yeniden üretim, bir bütün olarak, üretim, dolaşım, bölüşüm, tüketim, emek gücünün yeniden üretimi ve soyun yenilenmesi uğraklarını içermektedir. (...) kapitalizmde toplumsal yeniden üretim salt kapitalist bir süreçten ibaret değildir, kullanım değerleri üretimiyle eklemlenmiştir (Savran, 2004, s.32). Hartman, patriarkal kapitalizmde kadınların üretim ve yeniden üretim alanlarındaki konumlarını birbirleriyle bağlantılı olarak açıklar. Ona göre, kadınların işgücü piyasasındaki ikincil konumlarını, karşılıksız ev emeğini göz önüne almadan kavramak mümkün değildir; evliliğe ve dolayısıyla da ev emeğine mah-

faaliyet alanını çağrıştırırsa da, fiilen çok geniş bir iktisadî ve sosyal ilişkiler ağı içinde gerçekleşir ve kapitalist toplumda merkezî bir nitelik gösterir. Çalışma düzeninin, onu oluşturan toplumsal/ekonomik ilişkiler ve ilişkilenme biçimleri yoluyla bütün bir toplumsal yaşamı düzenlediğini söylemek mümkündür. Örneğin ücretsiz (karşılıksız) ev içi emek, kullanım değeri üreten bir faaliyet (üretim faaliyeti) olmakla birlikte çoğunlukla çalışma olarak görülmez, buna rağmen çalışma ilişkileri sadece ücretli çalışmayı değil, aslında evdeki işbölümünü de bütünüyle düzenler. Ücretsiz ev içi emek kadın emeği olarak tanımlanır ve evde gerçekleşen tüm üretim ve yeniden üretim faaliyetlerini kapsar.³

Çalışma sadece ekonomik bir faaliyet olarak görülmemelidir. Weeks (2014), bireyin çalışmasının ve çoğunlukla da ücretli çalışmasının, ekonomik bir gereklilikten çok, “toplumsal bir uzlaşma ve disipline edici bir aygıt” olmasından kaynaklandığını savunmaktadır. Çalışmayı savunanlar da onu “toplumsal bağın temeli” olarak görürler ve yalnızca toplumsallaşmanın ve toplumsal entegrasyonun en önemli aracı olarak değil, aynı zamanda toplumsal bağı gündelik olarak koruyan şey olarak tanımlarlar (Méda, 2004, s.171). Bu, çalışmanın, toplumsallaşmış

kum oluşları ise, bu ikincil konuları göz önüne alınmaksızın açıklanamaz (s.45-46). [Ücretli çalışan kadınların da ev işlerinin hemen hemen tümünü üstlenmeleri] “(...) hiç de şaşırtıcı değildir çünkü aile dışındaki, işgücü piyasasındaki cinsiyete dayalı işbölümü, kadınların erkeklere maddi bağımlılıklarını korur-kadınlar kendileri ücretli olsalar bile” (s.46).

³ Ev içi üretim ve yeniden üretim faaliyetlerinin kapsadığı hizmetlerin (temizlik, yemek, bakım) ticarileştiği koşullarda, bu hizmetlerin ücret karşılığı üretimi de çoğu kez kadınlar tarafından gerçekleştirilir. Kadının, kendi evi dışındaki mekânlarda gerçekleştirdiği ve kendi ailesi dışındaki bireylere yönelik hizmet üretimi söz konusu olur. Bunlardan bazıları, örneğin bakım emeği, “ilişkileri sürdürmek, duyguları yönetmek ve kendine bakacak durumda olmayanlara fiziksel olarak bakmakla da ilgili” (Gardiner, 2011, s.60) olabilir.

zamanın önemli bir bölümünü kapladığını göstermektedir. Oysa, her bireyin belli bir iş değil, hayat boyu bir iş yapmak zorunda olması, “bireylerin yalnızca çalışması değil, emekçi haline gelmek zorunda olması, toplumsal zenginliğin üretilmesi için zorunlu değildir” (Weeks, 2014, s.20) Yazara göre çalışma, bireylerin, ekonomik sistemin yanısıra toplumsal, politik ve ailevi işbirliği tarzlarına da entegre olduğu birinci araçtır. Bu nedenle “çalışma toplumu” kategorisi, sadece çalışmanın merkeziliğine değil, “geniş toplumsal bağıntı alanına” (s.21) da işaret eder.⁴ Bu anlamda ele alındığında “ücret ilişkisi, sadece gelir ve sermaye yaratmaz, disipline edilmiş bireyler, idare edilebilir özneler, saygıdeğer vatandaşlar ve sorumlu aile üyeleri de yaratır.” (Weeks, 2014, s.21). Böylece “çalışma”, bir öznelleş(tir)me süreci olarak işler ve bunun bir boyutunu cinsiyetlendirme oluşturur.

İşyerleri toplumsal cinsiyete göre düzenlenmiş normlara ve beklentilere göre yapılandırılmıştır. Çalışma yaşamındaki cinsiyet/cinsel yönelim temelindeki hiyerarşiler, cam tavan uygulamaları, “kadın meslekleri”, “erkek meslekleri” örnek olarak sayılabilir. Ücretli ve ücretsiz çalışma, hanehalkı rollerinin ve ücretli işlerin toplumsal cinsiyete göre ayrılmış emekle bağlantılı olarak yapılandırılır. “Çalışma”nın toplumsal cinsiyetlendirilmesi işyerindeki işçilerin cinsiyet ayrımına dayanan pratikleri ile de ortaya çıkar. Bunun yanında çalışanların, işte toplumsal

⁴ Gorz (2000, 78-79), Arendt’in “haklara sahip olma hakkı” kavramına gönderme yaparak yurttaşların “çalışma” dışında kalmasının o ülkenin yurttaş olarak muamele görmemesine neden olduğunu ima eder. Çalışmayanın yurttaş olarak sayılmadığı bir toplum, “çalışma”nın tüm toplumsal yaşamda merkezî bir konumda olması demektir. Yazar, haklara sahip olma hakkının “çalışma” ile bağlantısının kesilmesini önemli görerek, herkesin gelir sahibi olma hakkının, eksiksiz yurttaşlığın, kendini geliştirme ve kimlik edinme hakkının bir işe sahip olmaya bağlı olmaması gerektiğini savunmaktadır.

cinsiyet temelinde ayrımcılıkların yapılması yönünde beklentileri de vardır. Kurulan dilin, jest ve mimiklerin, mesafe koyma ya da yakınlık geliştirme konularında, patronlarla ve birbirleriyle iletişim kurmada bir yöntem olarak toplumsal cinsiyete göre düzenlenmiş kodları ve komutları içermesi beklenir. Weeks (2014, s.22-23), “çalışma”nın, toplumsal cinsiyete göre düzenlenmiş kimliklerin ve hiyerarşilerin hem üretiminde hem de yeniden üretiminde önemli bir rol oynadığına ve bu yolla toplumsal cinsiyetin değerlerle birlikte yeniden yaratıldığına değinmektedir.

Aile: “Saklı Bir Ortak”

Çalışmanın ücretli formlarında olduğu gibi, ücretsiz ev içi emek⁵ harcanan faaliyetlerde de iletişim ve etkileşim, toplumsal cinsiyete göre düzenlenmiş kodlarla ve komutlarla kurulur ve ev içi işbölümü, ücretli çalışma gibi, toplumsal cinsiyete göre farklılaştırılmış emeğin üretkenliği ile yapılandırılır. Bu nedenle Sarah Fenstermaker Berk, ev içi çalışmanın sadece mal ve hizmet üretmeyip toplumsal cinsiyet de ürettiğini savunur (Weeks, 2014, s.22-23). Bu faaliyetlerin sonunda, ev içi çalışma, toplum-

⁵ Kadının karşılıksız/ücretsiz ev içi emeği iki ana kategoride ele alınabilir (Özateş, 2015, s.27): 1) Bir olanak olarak piyasadan karşılanması daha kolay olması nedeniyle bunun için harcanan zamana indirgenebilir olan alışveriş, temizlik, yemek yapma gibi ev işleri için harcanan emek. 2) Kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir olmamaları bakımından başkalarına kaçınılmaz olarak bağlı olan çocuk, hasta, yaşlı ve engelliler için harcadığı kadar, kendi bakımını üstlenebilecek durumda olan ve dolayısıyla özel bir bakıma gereksinim duymadığı halde ihtiyaçları karşılanan yetişkin aile üyeleri için de harcanan ve bakım emeği olarak adlandırılan emek.

sal cinsiyete göre düzenlenmiş kimliklerin ve hiyerarşilerin⁶ hem üretiminde hem de yeniden üretiminde önemli bir rol oynar.

Dalla Costa ve James, aile kurumunun, ücret sisteminin “önemli fakat muğlak bir bileşeni olarak hizmet gördüğünü” belirtirler ve ücret sisteminin hayati bir unsuru olarak hizmet görse de ailenin “saklı bir ortak” olarak kaldığını söylerler (Weeks, 2014, s.165). Aile kurumunu doğallaştıran, romantikleştiren, depolitize eden tüm söylemler ailenin bu rolünü gizler. Ücret sisteminin, gerek dar gerekse geniş anlamda, herkesi içermemesinin, herkesin geçinmesine yetecek ücreti sağlamamasının üzerinin “aile ideolojisi” ile örtüldüğü savunulmaktadır. Dalla Costa’nın vurguladığı gibi, aile kurumu, evde kadını yeniden üretim faaliyetine yönlendirerek,

- Emeğin fiyatındaki azalmayı masaseder,
- Kadınlaştırılmış emeğin düşük maliyetli ve daha esnek formlarını üretir,
- Devleti ve sermayeyi, toplumsal yeniden üretim maliyetinin çoğunun sorumluluğundan kurtaran ideolojik temeli sağlar (Weeks, 2014, s.165).

Aileye giren gelirin evdeki bireylerin tümünün kullanımına açık olması tek tek “gelir” talebini ortadan kaldırırken, aynı zamanda evdeki kadın(lar)ın yeniden üretim faaliyetleri, o hizmetleri satın almak için yapılması beklenen harcamaları ortadan kaldırarak, daha yüksek ücret talebini frenler.⁷ Bu, aynı

⁶ Toplumsal cinsiyete göre düzenlenmiş kimliklerden ve hiyerarşilerden söz ederken, lgbti+’ların da kadınların ev içindeki yeniden üretim faaliyetlerini ve onların ev içindeki ikincilleştirilmiş statülerini paylaştıklarını belirtmek gerekir.

⁷ Kadına yüklenen yeniden üretim faaliyetleri, “sevgi için, aşk için” yaptığı varsayılan tüm “hizmetleri” de kapsayacak şekilde yeniden biçimlendirilerek, ataerkil (patriarkal) kapitalizmin hizmetine sunulur. Bu konuda modern bilimin katkısından da söz etmek gerekir. Federici (2019, 96), psikolojinin, cinselliğin

zamanda devletin ve sermayenin bazı yeniden üretim faaliyetleriyle (çocuk ve yaşlı bakımı gibi) ilgili hizmet sunumu konusundaki beklentiyi ortadan kaldırır ve diğer yandan kadın bedeni üzerindeki erkek egemenliğinin alanını genişletir. Federici (1975)'e göre kadın rolünün içerdiği cinsel, duyuşsal ve fiziksel hizmetlerin bileşimi, kesinlikle, "ev kadını" olarak adlandırılan "spesifik hizmetçi karakterini" sermaye için gerçekleştirmelidir. Bu, kadının çalışmasını çok külfetli ve aynı zamanda görünmez kılar. Erkek egemenliğinin duyuşsal, cinsel ve fiziksel hizmetlere genişlemesi, kadının dışarda ücretli çalıştığı ve çalışmadığı durumlarda da geçerlidir.

Federici (1975)'ye göre sermayenin kadınlar için tasarımı, başlangıçtan beri, ev içi emeğin ücretsiz olması ve doğallaştırılabilmesi idi:

Sermayenin "çalışmamızı" gizlemede çok başarılı olduğunu itiraf etmeliyiz. Kadınlar pahasına gerçek bir şaheser yarattı. Ev işinin ücretini inkâr ederek ve onu bir aşk emeği olarak yorumlayarak, sermaye bir taşla birkaç kuş vurdu. Her şeyden önce, neredeyse ücretsiz olan çok fazla iş var ve kadınların buna karşı mücadele etmek yerine, hayattaki en iyi şey olan "çalışma"ya devam edeceğinden emin olunmaktadır. (...) Aynı zamanda, erkek işçiyi de, kadını onun işine ve ücretine bağımlı hale getirerek disipline eder ve erkeği bu disiplin ile tızağa düşürür: fabrikada veya ofiste çok fazla hizmet ürettikten sonra ona bir hizmetçi verir. Aslında, kadın olarak rolümüz, ücretsiz (gelirsiz) ama mutlu olmak ve en önemlisi 'işçi sınıfının' hizmetkârları, yani sermayenin daha fazla sosyal güç vermeye zorlandığı proletaryanın katmanları olmaktır. Tanrı, Havva'yı Adem'e zevk vermek için yarattığı gibi, sermaye de er-

akılcılaştırılması yoluyla, toplumsal yeniden üretimin şekillendirilmesine hizmet ettiği konusunda güçlü tezler sunar: Freud'un dişilik kavramını biyoloji temelli inşası ve bunun üzerinden işçi sınıfı ailelerinin cinselliğinin disipline edilmesi; seks yapmayı "ev kadınının" iş yükünün önemli bir parçası haline getiren Fordizm vb. sanayileşme ile birlikte bedenlerin emek gücüne dönüşümü sürecine ilişkin daha geniş bir tartışma için bkz. Federici, 2019, s.94-103.

kek işçiye fiziksel, duygusal ve cinsel olarak hizmet etmesi için "ev kadını"nu yarattı - çocuklarını yetiştirmek, çoraplarını ve işte ezildiğinde de egoyu tamir etmek ve yalnızlık ilişkileri olan sosyal ilişkiler.

Aile fertleri içerisinde kadın(lar), diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılamak, onlara bakım hizmeti sunmakla yükümlü birey(ler)dir. Bu, patriarkal (ataerki)⁸ bir toplumda yaşıyor olmanın "doğal" bir sonucudur. Çünkü ataerkinin maddi temelini, Harman (1999)'ın da belirttiği gibi, erkeklerin kadın emeği üzerindeki kontrolü oluşturur. Bu kontrol, sadece kadının ücretli çalışmasını değil, karşılıksız ev içi emeğini de kapsar. Federici (2014)'e göre, kadınların ücretsiz ev içi emeği, kapitalist birikimin kilit kaynaklarından biridir. Feministler, ev işinin kişisel bir hizmet değil, emek gücünü üreten ve yeniden üreten bir iş olarak tanımlamakla, Marx'ın ve Marksist Kuramın tümünden göz ardı ettiği temel bir sömürü zeminini ortaya çıkarmışlardır.

Evdeki yeniden üretim işleri, genellikle "mesai saati" olmayan, gündelik yaşamla iç içe geçmiş bir emek sürecini oluşturur. Ücretli çalışma içinde olan kadınlar için ise, ücretli çalışmaya ait "mesai saatleri" dışında kalan tüm zamanı kapsayan, hatta izin ve raporlarla ya da telefon/internet gibi araçlar işe koşularak, bu

⁸ "Patriarka" (ataerki) sözcüğü, Batı'da 1970'lerde ikinci dalga feminizm ile birlikte bugünkü anlamını kazanmıştır. Bu anlamıyla patriarka, erkeklerin iktidarı ellerinde tuttukları bir toplumsal formasyonu ya da daha basit olarak, erkek iktidarını adlandırır (Delphy, 2015, 245).

Harman (1999, 32), Patriarkayı (ataerkiyi), maddi bir temeli olan ve erkeklerin kadınlar üzerinde hakimiyet kurmasını sağlayan, erkekler arasındaki hiyerarşik ilişkiler ve dayanışmayı içeren, toplumsal ilişkiler dizisi olarak tanımlamaktadır. Harman, patriarkanın maddi temelini, erkeklerin kadınların işgücü üzerindeki kontrolü olduğunu belirterek, bu kontrolün, kadınları ekonomik olarak üretici kaynaklara ulaşmaktan alıkoymak ve kadınların cinselliğini sınırlamakla sürdürüldüğünü belirtmektedir. Erkekler bu kontrolü, kadınlardan bireysel hizmet alarak, ev işi yapmak ve çocuk bakmak zorunda olmayarak, seks için kadınların vücutlarını kullanarak, güçlü hissederek ve güçlü olarak sağlarlar.

zamanın karşılıksız emek sürecine hasredildiği bir durumdan söz edilebilir. Ev içi emeğin kadının “aslı görevi”, kadın olabilmenin koşulu olarak gören ataerki ideolojinin hegemonyası altında, hem kadının ücretli çalışma zamanının kullanımında çubuğu ev işlerine doğru hafifçe bükmesine izin verilir hem de kadının esnek çalışmaya ve öğretmenlik mesleği gibi gündelik yaşamda ev içi emeğe geniş bir yer açan mesleklere yönelmesi teşvik edilir.

Aile ile “Çalışma” Arasında Kadın Öğretmenler

Her birimiz “çalışma” içinde yer alarak, kendimizi, kapitalizmin iktisadi rasyonaliteye ve rekabete dayalı işleyişi ile uyumlu bir alışkanlıklar, pratikler, “uygulamalı şemalar” içinde buluruz.⁹ Okullar da bu cinsiyetlendirilmiş çalışma düzeninin birer parçası olduklarından, öğretmen ve diğer eğitim çalışanları kendilerini bu verili öznellik üretim sürecinin içinde bulurlar. Kadın öğretmenler, buna ek olarak, ücretsiz ev içi emek faaliyetlerinin de öznesidirler.

Öğretmenlik mesleği, kadınlara ev işlerine zaman ayırma olanağı sunması nedeniyle “avantajlı” görülen ve bu nedenle “kadın mesleği” olarak tanımlanan bir meslektir. (Tan, 1996). Tam gün öğretimde bile “ders faaliyeti” sekiz saat sürmezken, okullarda genellikle “ikili öğretim”, yani yarım günlük çalışma yaygındır. Geriye kalan süreyi, erkek öğretmenlerin zamanlarını çeşitli faaliyetler (okul içi başka faaliyetler veya sendikal faaliyetler) için kullanmaları söz konusu iken, (evli) kadın öğret-

⁹ Çalışma, (...) etkin olarak bizi ilişkiye yerleştirir: Çalışma başkaları ile ilişki içinde çalışmadır (Read, 2013). Girdikleri ilişkiler ağı içinde öğretmenin öğrencilerin ve okuldaki diğer öznelerin sermaye döngüsünü içselleştirmeleri beklenir. Gelir elde etmeyi değil, çalışmayı hak sayan “çalışma hakkı” söylemi de bunu güçlendirmektedir.

menlerin ders dışı zamanlarını ev içi yeniden üretim faaliyetleri için kullanmaları söz konusu olur. Savran (2004, s.23), yarım günlük işler ya da esnek zaman kullanımına izin veren işlerin kadınlar için büyük bir tuzak olduğunu belirtmekte, böyle durumlarda kadınların ev işi ve bakım yükümlülüklerinin arttığını, erkeklerin bu işlere katkıda bulunma olasılığının da ortadan kalktığını ifade etmektedir. “Ücretli ev hizmetleri” tüm ücretli çalışma içindeki kadınlar açısından kullanılabilir bir “olanak” olsa da, öğretmenlik mesleğini seçerken, eve zaman ayırma “avantajı”nı dikkate alan öğretmenler açısından Savran’ın belirttiği “tuzak”ın geçerli olduğu söylenebilir.

Kadınlığın esas olarak “ev” üzerinden kurulduğu söylenebilir de, kadın kimliğinin farklı sosyal sınıf, sosyal statü, etnik, inanç toplulukları ve eğitim düzeylerinden kadınların birbirleriyle, erkeklerle, sosyal çevreleriyle ilişkileri içinde deneyimlenerek biçimlendiği, bu nedenle de sürekli bir inşa süreci olarak anlaşılması gerektiği kabul edilebilir. Birbirinden farklı toplumsal ve kültürel geçmişlere, kadınlık deneyimlerine sahip olan kadın öğretmenler, okulda, toplumdaki ataerkil cinsiyet rejimi ve eğitim politikalarınca biçimlenen bir mekânı paylaşırlar. Böylece, geleneksel kültürden gelen ve toplumsal cinsiyet rollerini içselleştirmiş kadın öğretmenler ile toplumsal eşitsizliklere, baskıya, tahakküme başkaldırmış olanlar okulda bir araya gelirler. Erkek öğretmenlerle ve farklı cinsiyetlerden öğrencilerle paylaşılan okul mekânı, bir çatışma ve mücadele alanı olarak kadınlıkların ve erkekliklerin yeniden inşa edildikleri mekânlardır.

Okulda öğretmenliği bir kadın olarak ve bir erkek olarak icra etmek, Hochschild’ın ifadesiyle, “ücretli çalışmadaki zorunlu duygu yönetimi”ni gerektirir o nedenle de öğretme/öğretim bir duygusal emektir (Tsang, 2011). Öğretmenlerin duyguları ve davranışları meslekî ve kurumsal kurallar tarafından kontrol edilir. Bu, “öğretimin duygusal kuralları”nın olduğu ve “duy-

gusal öğretme emeği"nden söz edilebileceği anlamına gelir (Tsang, 2011; Dunbar ve Baker, 2014). Diğer ücretli işlerde olduğu gibi, öğretmenlikte de sınıfta (öğretim yaparken) gösterilmesi gereken duygu ve davranışlar ile gösterilmemesi gerekenler vardır. Zaman zaman kadın ve erkek öğretmenler için de farklı olması istenen/beklenen cinsiyetlendirilmiş duygusal emek ise, öğretmenlerin "iş içinde toplumsal cinsiyete göre düzenlenmiş hale gelmeleri" (Weeks, 2014, s.23) anlamını taşır. Bir "kadın mesleği" olarak öğretmenlik, kadın öğretmenlerin mesleklerini, "öğrencilere daha şefkatli, anlayışlı, anne gibi davranarak", açıkça ifade edilmese de, "öğretmen gibi" değil, "kadın öğretmen" gibi icra etmeye zorlanmaları demektir. Bunlara, "toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu, dışılığı öne çıkarmayan kılık-kıyafet baskısı da eklenebilir. Okuldaki öznellik üretiminin merkezinde, toplumun bütününde olduğu gibi, kadın bedenine müdahale, kadın üzerindeki (aslında bastırılan tüm cinsiyet kimlikleri üzerindeki) tahakküm yer alır. Kadın öğretmenlerin (ve öğrencilerin) her türlü eylemlerine yönelik yönlendirmeler, çalışmanın cinsiyetlendiren etkileri yanında "normalleştiren", "ahlakileştiren" etkilerini de içerir.

Ücretli çalışmanın geçerli olduğu diğer hizmet alanlarında olduğu gibi, bugün gerek devlet okullarında gerekse özel eğitim kurumlarında çalışanların, kendilerine ait, yani işin, çalışmanın gereği olmayan duygularının da artık onların "verdikleri hizmetin bir parçası haline gelmiş, yani metaya dönüşmüş" (Akalin, 2007) olduğunu belirtmek mümkündür. Bunlar, okullarda (işyerlerinde), muhatap alınan öğrenci, ana-baba okul çevresindeki kişi ve kurumlarla ilişki ve etkileşimlerde, yani iş sırasında, gösterilmesi beklenen ve duygu anlatan jest, mimik, söz ve diğer davranışlarla ilgili yönlendirmelerdir. Eğitimde ticarileşmenin ve piyasalaşmanın yaygınlık kazandığı günümüzde, öğretmenlik mesleği için de duygusal emek ve duygularımsal emek kavramları daha çok konuşulmaya başlanmıştır. Türki-

ye’de öğretmen emeğinin dönüşümü üzerine yapılmış olan bir araştırmada, öğretmenin, “sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda rekabetçi, esnek, gerekli niteliklerle donatılmış emek gücünün yetiştirilmesinde görev alırken, kendisi de emek gücünün metalaşmasına paralel yeni beceriler kazanmak zorunda kal[dığı] ve değişim değerinin egemenliğinde yeniden biçimlenmeye [başladığı]” (Buyruk, 2015, s.395) sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu yeni beceriler, doğrudan öğrenme/egitim süreciyle ilişkili olabildiği gibi yukarıda söz edilen, sonradan emek sürecine “monte edilen” türde olabilmektedir.¹⁰

Aslında burada, Hochschild (1979)’ın sosyal kuralların, yalnızca davranışlara ve düşünceye uygulanmadığı, sıklıkla duygulara da uygulandığı yönündeki uyarısını hatırlamak gerekmektedir. Duygu yönetimi (emotion management) kavramsallaştırmasıyla konuya yaklaşan Hochschild, duygunun tartışılabilir olduğunu ve sıklıkla yönetim eylemlerine tabi kıldığını, bireyin de genellikle duyguları herhangi bir duruma “uygun” kılacak şekilde uyarma veya engelleme yönünde çalıştığını ileri sürer. Geçmişte “bedenin parçası”, “kişiye özgü” olarak nitelenen birçok durum, söz konusu dönüşümle birlikte kapitalist mübadelenin konusu olmuş, duygusal ve duygulanımsal emek kavramlarıyla anlatılır hale gelmiştir.¹¹

¹⁰ Eğitime ilişkin süreçleri, hizmet sektörü ile ilgili çözümlemelerden yararlanarak anlamak mümkün olmaktadır. Hochschild (1979), hizmet sektörünün özellikle yüz yüze ilişkilere dayanan bir işkolu olması nedeniyle, çalışanların dış görünüşünün, davranışlarının normal bir fabrika işçisinden çok daha fazla önem kazandığını belirtmektedir. Çalışanlardan asıl beklenen, müşterilerin memnuniyet hali üzerinde etkili olmalarıdır. Bunun yolu ise çalışanların bu müşterileri memnun etme çabalarını her daim yüzlerine bir maske gibi takmalarından geçer. Bunun denetimi de söz konusu işçinin amirleri tarafından yapılmaktadır.

¹¹ Federici (2014/1, 126), “piyasanın yeni emek biçimleri”, özellikle de ticarileşmiş yeniden üretken emek (çoğunlukla kadın emeği) üzerine odaklanan analizleri sorunlu bulmaktadır. Bu analizlerin önemli bir bölümü (örneğin Hardt ve Negri’nin maddi olmayan emek ve duygulanımsal emek analizleri) yeniden

Bunun yanında, hizmet sektöründeki birçok işte, işçilerin giderek bilgilerini, etkilerini, işbirliği kapasitelerini ve iletişim becerilerini birlikte kullanmaları gerekmektedir ve böylece üretim ve yeniden üretim, hem (yeniden) ne üretildiği hem de nasıl (yeniden) üretildiği açısından daha iyi bütünleşmektedir (Weeks, 2007, s.228). Bu durumda üretim yeniden üretim ve tüketim birbirinden ayrılamaz biçimde, tek bir düzlemde işler hale gelir. Sistemin öğretmene, sermayenin gerekli gördüğü bilgi, beceri ve kapasiteleri geliştirmeleri yönünde yaptığı baskı, eğitimde “yeni bir öğretmen”in biçimlendirilmesi girişimidir. Weeks’in vurguladığı bütünleşme, toplumsal yeniden üretimin sermayenin kontrolü dışında kaldığı yönündeki eski tezin geçerliğini bütünüyle yitirdiğini, sermayenin, üretim ve yeniden üretim alanlarının denetimini bizzat emeği yaratarak, biçimlendirerek gerçekleştirdiğini ifade eder.

Sonuç Yerine

Kapitalist toplumda “çalışma” ile ev içi emek arasındaki bağlantıya dair tartışmalar, ücretli çalışma sisteminin, yaşamın zamanı ve mekânı üzerindeki hakimiyetini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte kapitalist/modern toplumda çalışma yüceltilir ve kadın için özgürleştirici olduğu iddia edilir. Oysa çalışma özgürleştirmez, başka bir köleliği dayatır. Dalla Costa ve James’in dediği gibi, “Montaj bandına kölelik bulaşık teknesine kölelikten özgürleşmek değildir.” (Weeks, 2014, s.168) Belirtilen toplumsal ve iktisadî ilişkiler ağı içinde yaşamının “özgürleş-

üretken emeğin cinsiyetsizleştirilmesi işlevini görmektedir. Duyguların meta-laşması anlamına gelen “duygusal emek” ise, Hochschild’ın, esas öznenin kadınlar olduğunu net bir biçimde belirttiği bir emek olarak analiz edilir. Hochschild, duygusal emeğin kamusal alanda sunulan bir emek olduğunu ama bunun kadınların her zaman yaptıkları bir iş olduğunun altını çizmektedir.

me" ile özdeşleştirilmesinin nedeni, kadının evin dışına çıkarak ev içi emek harcamayı azaltabileceği, böylece kocasının evdeki konumuna eşdeğer bir yere gelebileceği "onun gibi özgür" olabileceği varsayımdır. "Çalışma yoluyla özgürleşme"nin, kimse için mümkün olamayacağı (mevcut çalışma ilişkileri gereği) açıktır, ayrıca kadınların bu yolla ev içi yeniden üretici emeğin birincil sorumluluğundan kaçamadıkları bu makalede de ortaya konmuştur.

Öğretmenlik veya yarım zamanlı işler ise kadınların "aileye daha fazla zaman ayırmak üzere "çalışma"yı azaltmalarına yol açmaktadır. Yani ücretli çalışmayı süre olarak azaltıp, yeniden üretimi (ev içi emeği) artırmaya izin verilir. Öğretmenlik mesleğinin, kadınlar açısından sağladığı bu "avantajlar" üzerinden anlamlandırılması ve bu perspektifle yeniden inşa edilmesi,

- Öğretmenliğin de "daha az çalışma, daha çok aile" fikriyle birleştirilmesini sağlayarak, kadınların "kendi istedikleri şeyleri yapmak üzere daha az çalışmak" fikrine ulaşmalarını engeller,
- Ailenin merkeziliğini pekiştirir ve patriarkal düzenin yeniden üretilmesine katkıda bulunur,
- Kadının kendi zamanının daha fazlasını kontrol etme talebini bastırır.

Özgürleşmeyi "kendi zamanı üzerinde denetim kurabilme, kendi yaşamını kontrol edebilme" ile ilişkilendirmek önemlidir. Kadın öğretmenler, bir yandan çalışma yaşamının ve diğer yandan aile kurumunun disipline ettiği "zaman kullanımı"nu kırarak, kendi zamanlarının daha fazlasını kontrol ederek, bunda direnerek, bunun için mücadele ederek özgürleşme yolunda ilerleyebilirler. Ücretli çalışma ve ev içi emek arasındaki karşılıklı bağımlılık ilişkisini ortadan kaldırmak için "çalışmanın reddi", yani kapitalizmin mevcut çalışma ilişkilerinin sorgulanması ve kökten değiştirilmesi/dönüştürülmesi gereklidir

Kadın öğretmenlerin, farklı zaman olasılıkları üzerinde düşünceleri ve öğretmenlik mesleğini yeniden inşa etmek üzere

harekete geçmeleri gerekir. Bunun için çalışma dışı zaman ilişkilerini, pratiklerini ve mekânlarını yeniden yeniden tahayyül etmeye ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Ağırnaslı, S. N. (2018). Öznellik ve kriz: Kapitalist krizin mekanizmaları <https://www.hayalgucuiktidara.com/makale/oznellik-ve-kriz-kapitalist-krizin-mekanizmalari/> (hayalgücü iktidara. 17 Nisan 2018)
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen Emeğinin Dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Delphy, C. (2015) Patriarka (Teorileri). *Eleştirel Feminizm Sözlüğü*. Gülnur Acar Savran (Çev.), (s.245-251). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Dunbar, M. and Baker, W. D. (2014) Teaching as emotional labor: Preparing to interact with all students. *Language Arts Journal of Michigan* 30 ,(1) <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2040&context=lajm> (01.06.2020)
- Federici, S. (1975) *Wages Against Housework*. Published by Power of Women Collective and Falling Wall Press. https://monoskop.org/File:Federici_Silvia_Wages_Against_Housework_1975.pdf (02.05. 2020)
- Federici, S. (2014) Proleteriyadan kognitaryaya, işçi sınıfından çokluğa: Gayri maddi emek kuramının yanlışları. Elçin Gen (Çev.). 28/4/2014 / *skopbülten* <https://www.e-skop.com/skopbulten/proleteriyadan-kognitaryaya-isci-sinifindan-cokluga-gayri-maddi-emek-kuramının-yanilgilari/1914> (01.06.2020)
- Federici, S. (2014/1) Duygulanımsal Emek Üzerine. Çağdaş Gümüşoluk (Çev.), Michael A. Peters ve Ergin Bulut (Ed.) *Bilişsel Kapitalizm: Eğitim ve Dijital Emek* içinde. (s.115-136) Ankara: NotaBene.
- Federici, S. (2019) *Tenin Sınırlarının Ötesine*. Bilge Tannısever (Çev.) İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Gardiner, J. (2011) Bakım emeği, Ücretli Ücretsiz Emek Kıskaçında Kadın. *Kadın Emeği Konferansı* (12-13 Kasım 2011). Sosyalist Feminist Kolektif. Feminist Politika Özel Sayı. (s.57-70).
- Gorz, A. (1995) *İktisadî Aklın Eleştirisi*. Işık Ergüden (Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Gorz, A. (2000) *Yaşadığımız Sefalet*. Nilgün Tural (Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Harman, H. (1999) Marksizm ve feminizmin mutsuz evliliği., *Teori ve Politika Dergisi*, Sayı: 12, s.19-58 <https://www.teorivepolitika.net/index.php/okunabilir-yazilar/item/717-marksizm-ve-feminizmin-mutsuz-evliliği-daha-iyiye-giden-bir-birlesmeye-doğru> (13.07.2020)
- Hochschild, A. R. (1979) Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85,(3) November, (s.551-575) <https://studylib.net/doc/8842061/emotion-work--feeling-rules--and-social-structure> (25.07.2020)
- Méda, D. (2004). *Emek Kaybolma Yolunda Bir Değer mi?* Işık Ergüden (Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özateş, Ö. S. (2015). *Malumun İlanı-Kadın Emeğinin Saklı Yüzü: Ev İçi Bakım Emeği*. Ankara: Nota Bene Yayınları.
- Read, J. (2013). Öznellik Üretimi. *Sınırdan*. <http://sinirdan.blogspot.com/2013/03/oznellik-uretimi.html>. 6 Mart 2013 Çarşamba.
- Savran, G. A. (2004). *Beden Emek Tarih*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Tan, M. (1996). Bir Kadın Mesleği: Öğretmenlik. Necla Arat (Ed.) *Kadın Gerçeklikleri içinde* (s. 37-68) İstanbul: Say Yayınları.
- Tekin, S. (2018). Hannah Arendt ve Haklara Sahip Olma Hakkı. *Toplum ve Hekim Dergisi*.33(4), s.245-248
- Tsang, K. K. (2011) Emotional Labor of Teaching. *Educational Research* (ISSN: 2141-5161) Vol. 2(8) pp. 1312-1316 https://www.academia.edu/5753495/Emotional_Labor_of_Teaching (01.06.2020)
- Weeks, K. (2007) Life within and against work: Affective labor, feminist critique, and post-Fordist politics. *Ephemera*, 7(1): 233-249. <http://www.ephemerajournal.org/contribution/life-within-and-against-work-affective-labor-feminist-critique-and-post-fordist> (29.07.2020)
- Weeks, K. (2014). *Çalışma Sorunu*. Tamer Tosun (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

**AKADEMİ
VE
TOPLUMSAL CİNSİYET**

AKADEMİNİN CİNSİYETİ, AİLE VE KARIYER

*Mine Göğüş Tan
Gülsün Sağlamer
Hülya Çağlayan*

Bu çalışma, Avrupa Birliği'nin 7. Çerçeve Programı kapsamında 2012-2017 yılları arasında yürütülen FESTA¹ (Female Empowerment in Science and Technology Academia) Projesi'nin 3. İşpaketi alan bulgularının toplumsal cinsiyet analizine dayanmaktadır. FESTA'nın amacı "çalışma ortam ve çevrelerinde yapılacak değişikliklerle bilim ve teknoloji alanlarındaki kadın akademisyenlerin güçlendirilmesi" olarak tanımlanmıştı. Projenin 7 paydaş kurumundan biri olarak İTÜ, İşpaketi 3 çerçevesinde bireysel ve kurumsal farkındalık yaratmak amacıyla Bulgaristan, Danimarka ve İrlanda'dan 3 üniversite ile birlikte akademisyenlerin, aile ve kariyer süreçleri arasındaki etkileşimler konusundaki deneyimlerinin açığa çıkarılmasını üstlenmişti.

Araştırmalar aile sorumluluklarının ve bakım emeğinin bilimsel alandaki kadınların ve erkeklerin kariyerleri üzerinde farklı etkilerde bulunduğunu, evlilik ve çocuk sahibi olmanın erkeklerin kariyerde ilerlemesini hızlandırdığını, buna karşılık

¹ <http://www.festa-europa.eu>

kadınları yavaşlattığını gösteriyor (Örn. Acker ve Arımanlı, 2004; Clark ve Hill, 2010; Mason, Nicholas ve Marc, 2013; National Academy of Sciences [NAS], National Academy of Engineering ve Institute of Medicine, 2007; O'Brien ve Hapgood, 2012; Xie ve Shauman, 2003). Uluslararası politika belgeleri de kadın bilim insanlarının, ev içi emeğin eşitsiz bölüşümünden ve aileyle iş yaşamını dengeleme çabalarından olumsuz etkilendiğini vurgulamakta (Örn. European Commission [EC], 2002, 2004, 2008; European Union [EU], 2011, 2013). Avrupa Komisyonu'nun bir raporunda ev işleri 'kadınlara orantısız olarak yüklenen sorumluluklar' olarak tanımlanıyor (EC, 2004). Araştırmalar (Bartosz, Stevens ve Stevens, 2006; Xie ve Shauman, 2003) kadınların akademik kariyeri sürdürmesini veya ilerlemesini durdurabilecek en önemli engellerin doğum ve çocuk bakımı, tek ebeveyn olma, eşi ile rol ve sorumlulukları paylaşma, yaşlı bakımı gibi örneklendirilebilecek ev içi emek yüklerinden kaynaklandığını göstermekte. Kanada, Yeni Zelanda ve Amerika Birleşik Devletleri gibi farklı kültürlerde yapılan çalışmalar da (Baker, 2012) cinsiyetçi yaşam düzenlemelerinin ve ev içi bakım emeğinin eşitsiz dağılımının akademisyen kadınlar arasında düşük doğurganlık oranlarını sonuçladığı gibi akademide cinsiyet ayrımını sürdürmekte de etkili olduğuna dikkat çekiyor.

Mason vd. (2013), araştırma üniversitelerindeki kadınlardan %70'inin ve erkeklerin yarısından fazlasının akademik kariyerin aile dostu olmadığını düşündüklerini saptamışlardı. Kadınların önemli bir kesimi bu tür engellere iş yaşamından çekilerek, kadınlar ise zaman, enerji, gelir sorunları ve çatışan iş ve aile rolleri konusundaki güçlüklerin doğurganlarına katlanarak karşılık vermekte (Baker, 2012; Clark ve Hill, 2010; EU, 2011).

FESTA çalışması, bu tür kısıtlamalara karşılık Türkiye gibi özellikle bakım emeğinin aile dışına çıkamadığı sosyal güvenlik rejimlerinde ailenin, Bourdieu'nun kavramsallaştırdığı anlamda bir tür kapital işlevi üstlendiğini de açığa çıkardı. Türkiye'deki görüşmelerde, görece yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen kimi akademisyenlerin ailelerinden, mesleğe yönlendirme, özellikle de çocuk bakımı gibi konularda gördükleri desteğe dikkate çekiyordu. FESTA İşpaketi 3 raporu ve Gendered Academic Citizenship (Tan, vd., 2020) kapsamında² analiz edilen, bir destek mekanizması olarak aile konusuna, elinizdeki yayının sözcük sınırları çerçevesinde yer verilemedi.

Burada aileyle ilgili faktörlerin, özellikle de bakım emeğinin, kadın akademisyenlerin kariyer süreçlerini kısıtlayıcı etkisini dört üniversiteden seçilen anlatılardaki zaman ve hareketlilik alt-temaları kapsamında incelemeye çalışacağız.

Bakım Emeği Konusundaki Cinsiyetçi Önyargılar

Bakım emeğinin genellikle bilimsel kariyer alanlarında başarıyı sağlayabilmek için gereken zaman ve dikkatle ve dolayısıyla kariyere adanmışlıkla geliştiği yönündeki önyargılar, bu emeğin kariyere daha az emek verilmediğini gösteren örneklerde bile geçerli. Kadın olmayı değersizleştiren kültür ve dolayısıyla bakım verenlere yönelik önyargılar akademik pratiklere ve tavırlara gömülü bulunuyor (Drago vd., 2005; NAS, 2007). Bulgaris-

² Aynı yayında araştırmanın yöntemiyle ilgili ayrıntılı bilgilere ve Pierre Bourdieu'nun sermaye kuramı çerçevesinde aile, iş ve aile dengesini sağlamaya yönelik stratejiler, kariyer başansı ve aile yaşamı arasında yeterli bir denge sağlamakta "yetinmelik" davranış motifi gibi alt temaların analizine de yer verilmektedir.

tan'dan Eric³, hem bakım emeğinin bilime adanmışlıkla çelişkisi konusundaki ön yargıları hem de kadınların araştırmaya daha az meraklı olduklarıyla ilgili özcü kalıp yargıları şu sözlerle yinelemekte: "Kadınların ortak bir özellikleri ...genellikle ev işleriyle daha fazla meşgul ve kariyer amaçlarına ve ilerlemeye daha az adanmış olmalarıdır. Bu da, bence, doğal bir eğilimdir ama bütün kadınları kapsamayabilir". Bu sözlerden aileye öncelik vermeyen kadınların doğal eğilimlerine karşıt hareket ettikleri iddiası kolayca anlaşılabilir.

Bilimsel kariyerlerini bakım sorumluluklarıyla birlikte gerçekleştirmeye çalışan kadınların karşılaştıkları karmaşık baskılar ve önyargılar toplamı "annelik duvarı" kavramıyla tanımlanıyor. Annelik duvarı önyargısı genelde kadınların hamile olması ya da doğum izni talepleriyle birlikte harekete geçer. Araştırmalara göre yalnız anneler değil, potansiyel anne olarak kadınlar ya da bakım emeğini aktif olarak paylaşmaya çalışan babalar da bu nedenle ayrımcılık ya da cezalandırılma riski ile karşı karşıya bulunuyor (NAS, 2007; Williams ve Cooper, 2004).

İrlanda'dan bir erkek danışman, doktora sonrası öğrencisinin doğum iznine ayrılmasının proje için nasıl sorunlara yol açtığına işaret ediyor:

Sponsor firma bu nedenle proje süresinin bir miktar uzatılmasını zorla kabul etti ama sonuna kadar problem devam etti. Bir daha sefere hamile bir kadını projeme dahil eder miyim, yoksa 45 yaş üstü bir kadını ya da 20'li yaşların başında gençten birini mi tercih ederim?

Böyle bir akıl yürütme çerçevesinde anneliğin, kadınları kamusal ve özel alanda bölmeye yaradığı ve bu suretle toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürekliliğine yardım ettiği açık ola-

³ Görüşülen kişiler için her ülkenin çalışma ekibi tarafından seçilen takma isimler kullanılmıştır.

rak görülüyor. Türkiye’den Murat, “Mesela ben eşimden de gözlüyorum” diyor. “Kadın öğretim üyeleri için çocuk olayı çok önemli. Çocuk doğduğu zaman bence daha fazla sorumluluk üstleniyorlar. Ve akademik ilerlemeleri yavaşlıyor”. Bulgaristan’dan bir meslektaşı, onunla aynı fikirde: “Tanıdığım kadınların çoğunluğu çocuk bakımına daha çok vakit ayırıyor ve dolaşısıyla tabii biraz gerilemeleri normal oluyor”.

Kadın akademisyenler örneğin, Türkiye’den Sevda, annelik duvarından kaynaklanan sonuçların farkında:

Ben çocuk istemedim, kariyerimi etkileyebileceğini düşündüğüm için... Bu da kötü bir şey aslında. Ben, mesela, çocuğum olursa ve doğum izni alırsam, şu an vermiş olduğum, sevdiğim derslerin elinden alınacağını, daha sonra sevmediğim, anlatmayı istemediğim derslerin verileceğini düşünüyorum. Hep o yüzden negatif düşündüm bu konuda.

Toplumsal cinsiyet beklentilerinin dönüştürüldüğü ve aile dışı bakım-emeği rejiminin yerleştiği bir ülke olan Danimarka’da bile kadın akademisyenler, Zoe örneğinde olduğu gibi, hala benzer baskılarla karşılaşabiliyorlar: “Bilimsel araştırma, en azından benim alanımda, büyük rekabete dayanıyor. Esaslı yayınlar yapmak zorundasınız ve bir de annelik yapıyorsanız ikisini birlikte yürütmek çok güç. Araştırmaya ara verdiğim takdirde geri döndüğümde beni kim işe alır?”

Aynı üniversiteden bazı kadınlar, doğum izni sırasında çalışmanın yasaya aykırı olmasına rağmen, araştırmaya devam etmek için öğrencilerine danışmanlık yapmayı gayri resmi olarak sürdürmüşler. Ancak Lily, doğum iznine ayrılmış olmasının hala proje başvurusunda bulunduğu kurumlar tarafından eleştirildiğini söylüyor: “Sadece iki makale yayınlamışsın ve doğum izni kullanmışsın diyorlar. Oysa ben hiç durmadım, bilimde durmak insanı öldürür. Danışmanlıklarına evden devam ediyordum”. Aynı üniversiteden görüşülen erkek akademis-

yenlerden hişbiri, bakım sorumluluklarının kariyeri etkilemesi konusunda bir göndermede bulunmadığı gibi İrlanda'dan Anne da, erkek meslektaşlarının, aileden kaynaklanan herhangi bir engelle karşılaşmadıkları için çok daha avantajlı olduklarını düşünüyor.

Zamanın Cinsiyeti

Sadece erkeğin gelir getirdiği anlayışına dayalı aile modelinin kadınların da hane gelirine katkıda bulunduğu bir yapıya dönüşmesiyle, özellikle çocuklar, yaşlılar, engelliler ve hastalar olmak üzere, aile üyelerinin bakımı için gereken zaman günümüzde etkin bir kısıtlayıcı olarak ortaya çıkmakta (İlkkaracan, 2013).

Kadına Ait Bir “Zaman” Mümkün mü?

Santos (2011, s.256)'a göre iş-aile ilişkisi kaçınılmaz olarak zaman kavramıyla bağlantılı ve özellikle esnek çalışma saatlerinin erkeklerle kadınlar için farklı işlemesinden dolayı hane içinde toplumsal cinsiyet rollerine dayalı ayrımcılığı yeniden üretmekte. “Esnek çalışma saatleri”, akademisyenlere çalışma günlerini düzenlemek ve aile üyelerinin değişken ihtiyaçlarını karşılamak için fırsat tanıdığı halde kadınlar, bu esneklik nedeniyle ev içi ve bakım sorumluluklarının baskısını çok daha fazla hissederler. (Afiouni, 2014; Dever ve Morrison, 2009; Karam vd., 2013; Rafnsdóttir ve Heijstra, 2011). 1989'da Davies, İzlanda'da kadınların evdeki zamanının “diğerlerinin zamanı” haline geldiğini yazdıktan 20 yıl sonra Rafnsdóttir ve Heijstra, aynı ülkede gene benzer gözlemlerde bulunuyorlar: “Toplumsal cinsiyet eşitliği endekslerinde en üst değere sahip olan bu ülkede yüksek eğitim görmüş nüfus üzerinden toplanan veriler, hala erkeklerin

eve geldiklerinde işten daha çok uzaklaşabildiklerini ve bu süreyi de isteklerine göre dinlenmek ya da çalışmak amacıyla kullandıklarını göstermiştir” (2011, s.12). Türkiye’den Sevda bu durumun aslında her yerde aynı olabildiğini şu sözlerle doğruluyor: “Bir erkek, eve gidip, dinlenebiliyor. Ama, yemeği yapmaktan sorumlu olan kişi bayan. Yani, yemek yapılmadığı zaman, o yemeği neden bayan yapmadı oluyor”.

Akademisyen annelerden birçoğu, ev işlerinin, araştırma ve rimini düşürdüğünü veya çalışma saatlerini azalttığını düşünüyor (Baker, 2012). Buna karşılık görüştüğümüz erkeklerden kimileri aile sahibi olmanın kendi kariyerlerine olumlu katkıda bulunduğunu vurguladılar. Bulgaristan’dan bir erkek akademisyenin ifadesiyle: “Kariyer gelişimim, kızımın doğumundan sonra hızlandı. Muhtemelen daha fazla motive oldum ve ardından yaklaşık bir yıl içinde doktora tezimi bitirdim”. Türkiye’den Özgün de çocuk sahibi olmanın kariyerini olumsuz etkilemediğini, çünkü eşiyle annesinin tüm bakım sorumluluğunu üstlendiğini belirtiyor. Eşi de kendisi gibi profesör olan Murat ise çocuğun, kariyerinde hiçbir gecikmeye neden olmadığını ama eşinin kariyerini yavaşlattığını söylüyor. Ayrıca, kadın akademisyenlerin, çocuk sahibi olmanın kariyerlerinde yavaşlatıcı bir faktör olduğunu bilmeleri gerektiğini vurguluyor. Bulgaristan’dan, Janet de toplumsal cinsiyet rollerine dayalı bakım sorumluluklarının sonuçlarını istatistiklere referansla şöyle tarif ediyor: “erkekler profesyonel gelişim ve kariyer anlamında daha rahat ilerliyor bunun bir nedeni de kadınların ev ve aile bakımıyla daha çok meşgul olmaları”.

Çocuk Sahibi Olmanın “Zamanı”

Kimi kurumsal sınırlamalar, kadın yaşamının değişik aşamalarında erkeklere kıyasla farklı etkiler yaratabilmekte (NAS, 2007). Kariyerin, çocuk sahibi olmanın biyolojik saati ile çakışan başlangıç yılları, kadınlar için özel ve kamusal alan rollerinin baskısını artırıyor (Afiouni, 2014). Dolayısıyla, özellikle de akademik kariyerin bu aşamalarındaki ebeveynlik, kadınların ilerlemelerini erkeklerden çok daha fazla etkilemekte. Gamze bu durumu şöyle örneklendiriyor: “Hayatımın bir yerinde çocuğumun olması gerekiyordu, ikinciye cesaret edemiyorum. Daha da geç yapanlar var, en ideal zaman profesör olduğun zaman.” Çocuk sahibi olmak için en uygun zamanla ilgili tavsiyelere başka görüşmelerde de rastlıyoruz: “Bizim buradaki bir çok öğretim üyemize bakıyorum ben ... doçentlikten sonra çocuk sahibi oluyorlar” (Mehmet).

Çocuk sahibi olmanın uygun zamanı, Danimarka’dan Sara’nın aktardığı üzere doktora tez danışmanlarının da ilgilendiği bir konu:

Doktora danışmanıma (erkek) hamile olduğumu söylediğim vakit ‘Bu hiç de akılcıca değil’ demişti. Gerçekten de hamileliğimin, projesi için kötü olduğunu düşünüyordu. Kadın doktora öğrencilerim bana hamile olduklarını söylediklerinde hep bunu hatırlarım... Tabii ki bazen bencillik yapıp projelerimi düşünüyorum ama çocuk sahibi olmanın o kadınlar için iyi olduğuna da inanıyorum. Bu nedenle endişelerimi kendime saklıyorum.

Akademik Hareketliliğin Cinsiyeti

Coğrafyasal hareketlilik kariyer ilerlemesinin tek yolu olmakla birlikte akademik başarıyla yakından bağlantılı ve bazı bilimsel alanlarda, akademik kuruluşlarda veya ulusal platformlarda kadrolu pozisyonlara erişim sağlamak için bir ön ko-

şul oluşturunuyor (Caprile vd., 2012). Dolayısıyla, akademisyen kadınların hareketliliği üzerindeki sınırlamaların akademide temsil, kadro ve maaş anlamında cinsiyet ayrımına yol açan faktörlerden biri olduğu uzun zamandır gözlemleniyor (Marwell, Rosenfeld ve Spilerman, 1979). Örneğin, İrlanda'da akademisyen kadınların, akademisyen erkeklere kıyasla kariyerleri üzerinde mekânsal sınırlama yapmaya daha eğilimli oldukları ve bu kısıtlamalardan erkeklere oranla daha fazla etkilendiği belirtiliyor (Clarke, Aidan ve Loxley, 2015, ss.30-31).

Kadınların hareketliliği üzerindeki kısıtlamalar toplumsal cinsiyet rolleri, eş seçme biçimleri, içinde bulunulan etkileşim ağları ve sosyal yapılar gibi toplumsal faktörlerle ilişkili (NAS, 2007). Aile sorumluluğu veya eşin kariyeri, evli kadınların hareketliliğini sınırladığı gibi (Bielby ve Bielby, 1992; Kulis ve Sicotte, 2002) evli olmayan kadınlar da aile ya da sosyal ilişkileri nedeniyle belirli bir yerde kalmayı tercih edebildiklerinden erkeklere kıyasla daha fazla mekânsal sınırlamaya tabi olabiliyor (Rosenfeld ve Jones, 1987).

Okul çağı öncesi ve küçük yaşta çocukları olan kadınların hareketliliği de aynı durumdaki erkeklere göre daha fazla etkilenmekte (Shauman ve Xie, 1996). Sıklıkla annenin akademik kariyerinin de ilk yıllarına denk gelen ilk ebeveynlik, kadınların nihai kariyer hedeflerine ulaşmalarında kritik olabilecek fırsatları değerlendirme olanaklarını sınırlayabiliyor.

FESTA Projesi'nin Bulgaristan görüşmelerinde hareketlilik hakkında herhangi bir referansa rastlanmazken⁴ öteki üç ülkede

⁴ Bulgaristan proje ekibinin bu konudaki açıklamasına göre, 1989 değişiklikleri öncesinde yurtdışına çıkış yasaklamaları nedeniyle kendi üniversitelerinin kurumsal kültüründe hareketlilik, akademik ilerlemenin bir koşulu değildir. Orta yaş ve üstü akademik kuşakların yabancı dil bilgileri sınırlı olduğu gibi geçiş döneminin ekonomik güçlükleri aile geçiminin sağlanmasında bağımlılıkları ar-

yapılan görüşmeler bu konuyu özellikle vurgulamakta. Bu niversitelerde grşlenlerden birçoğu yurtdışında yapılan çalışmaların bir akademisyenin kariyer ilerlemesinde önemli fark yarattığını açıkça belirtiyor. İrlanda’da bir erkek akademisyene göre, “yabancı ülkede alınan bir doktora ve doktora sonrası yurtdışı çalışmalar kadro bulmak ve özellikle de liderlik kademelerine gelebilmek için çok önemli”. Aynı niversite’den Carolyn ise hareketliliğin, aile önceliği olanlar için çok da karşılabilir bir kriter olmadığını düşünüyor: “Halen bir genç araştırımcı olarak ...hareketlilik içinde olmam, seyahat etmem bekleniyor. Fakat bir çocuğunuz, aileniz, eviniz ve ipoteğiniz varsa bunu yapamıyorsunuz. Birkaç yıl gideyim de geri dönerim diye bir şey o kadar basit olmuyor”.

Danimarka’daki niversiteye yurtdışından gelen Zoe de, “Bekarım, bir ailem yok ve dolayısıyla da ocuk vesaire gibi şeyler düşünmek zorunda değilim” derken kendini bu konuda ayrımcılıklı hissediyor. Türkiye’de Sevgi ise üç ay doktora sonrası çalışmalar yaptığı New York Politeknik Enstitüsü’nün önerdiği bir pozisyonu doktora çalışmasının son yılında doğan oğlu nedeniyle reddetmek zorunda kaldığını söylüyor:

Doktoramın son yılında oğlum doğmuştu, eşimin zaten Türkiye’de işi vardı. Oğlumu da anneme bırakıp gitmiştim... ilk başta onu da düşündük, ben gidecektim onlar benim yanıma gelecekti. Ama iyi ki öyle yapmamışız. o zaman araştırma için gitmişsiniz bir de annenizin, çocuğunuzun yaşamını organize etmeniz gerekiyor... gittiğiniz işe konsantre olamıyorsunuz. Ondan sonra gelmemeye karar verdiler ben de işte, üç ay kaldım ama bir buçuk ayda bir gidip geliyordum.

Danimarka’dan bir danışmanın ifadesine göre:

tırmış, üniversitelerde uluslararası hareketliliği güdüleyen projelere destek programlarının geliştirilmesini engellemiştir.

"Kariyer, özellikle de burslarla yurtdışına gidiş, kadınlar için çok daha güç. Şu anda birçok fırsat var. Örneğin, iki çocuğu olan ve bunlara kendi başına bakan asistanımı düşünün... araştırma kariyerini sürdürebilmesinde bu gerçekten ciddi bir engel. Ancak çocuklar kendi kendilerine bakabilecek kadar büyüdüklerinde çalışmalarına yoğunlaşabilecek." (Sara)

Hem akademi içinde hem de dışında yapılan araştırmalar kadınların kariyer hedeflerinin, genellikle çiftin uluslararası hareketliliği içinde ikincil role sahip olduğunu ve eşin hareketliliğinin de kadının işsiz kalma veya kariyer engelleriyle karşılaşma olasılığını artırdığını göstermekte (Shihadeh, 1991). Bu da eşlerinin kariyerini izleyen evli kadınların "bağlı göçmenler" (*tied migrants*) rolünü yansıtıyor (Kulis ve Sicotte, 2002). Kadın akademisyenin işi nedeniyle, eşinin de kendisiyle birlikte bir başka kente gelmesini istediği zaman aileden ya da arkadaşlardan gelen tepkiler de kadınların eşlerine bağımlı hareketliliği konusundaki baskıları ağırlaştırmakta. Gamze'ye göre:

Evli olmak, çocuk yapmak, bir bayarın hayata dair, hayatta da olması gereken şeyler, maalesef hep sizi yavaşlatan etkenler. Ben erkekleri daha az yavaşlattığına inanıyorum. Çünkü onların sürükleyebilecekleri bir eşleri oluyor genelde yanlarında. Çalışsa bile, eşi 'hadi bir yurt dışına gidelim' dediğinde, o bayan uça uça gidebiliyor.

Gamze, evli ve çocuk sahibi olmanın "bir bayarı ... yavaşlatan etkenler" olduğunu kabul etmekle birlikte, bunları "olması gereken şeyler" diye tanımlamaktan çekinmiyor.

İrlanda'dan Anne ise: "Şu andaki konumum itibariyle herhangi bir engel yok. Fakat kızım dolayısıyla buradan pek ayrılamıyorum. Mesela Paris'teki bir araştırma merkezinin programı için birçok meslektaşımız gelecek ay oraya gidiyor ve bunun gibi birçok fırsat önümüze çıkıyor. Fakat ben bunu yapmıyorum" diyor.

Araştırmamız, aile yükümlülükleri nedeniyle “seyahat edememenin” bazı erkek araştırmacılar için de bir engel olabileceğini gösteriyor. Bir erkek araştırmacının (Tony) sözleriyle: “ailem burada olduğu için yurtdışına gitmektense  rlanda'da kalmayı tercih ediyorum”. Danimarka'dan Isaac, evli bir erkek olarak 3 hafta yurtdışında  alışabildiğine memnun:

Ailem olmasaydı eğitim sürecimi muhtemelen farklı bir şekilde d zenleyecektim. Büyük olasılıkla daha fazla yurtdışında kalacaktım. Ailem olduğu için yurtdışında kalmak zordu ve bunu gerçek anlamda hayata ge iremedim. Eşim yurtdışına gitmek konusunda pek istekli değildi dolayısıyla ailemden uzakta kalacaktım. Sadece 3 haftalık kısa bir yurtdışı deneyimim oldu. Gene de bundan mutlu olmam lazım, zira 3 haftalık bir süre bile gerçekten bir fırsat.

Aynı  niversitede  alışan Adam ise yurtdışında çalışma yapmasına olanak sağlayan “ayrıcalıklarını” şöyle açıklıyor:

Bek r olduğumu, çocuklarımla olmadığını söylemeliyim. Benim için daha kolaydı – mesela, iki kez, değişik kıtalara taşındım... Normalde hareketlilik çok ciddi bir değerlendirme gerektirir. Yani çoğunlukla gerektiği üzere eş ve çocuklarla birlikte taşınmayı çok dikkatli düşünmelisiniz. Günümüz için konuşmak gerekirse, doktorasını yeni bitirmiş ve doktora sonrası pozisyon arayan bir gencin en basit anlamda yabancı ülkeleri düşünmesi gerekir. Bu durumda aileyle ilgili hususlar, çözmesi oldukça zor olan önemli bir konu haline geliyor.

Tuncay da bir erkek akademisyen olarak evli ve  ocuk sahibi olmasının kendi hareketliliğini kısıtladığını belirtiyor:

Evli olmasaydım, çocuklarımla olmasaydı 1 senelik post-doc çalışmasına giderdim. Bir araştırmaya katılmak için yabancı ülkeye giderdim. Hala böyle fırsatlar yok değil ama daha fazla düşünmenizi ve daha iyi organize olmanızı gerektiriyor. Ben oraya gidersem eşim ne yapacak, çocuklar ne yapacak? ... Hareketlilik anlamında engelliyor tabii.

Sonuç Yerine

FESTA Projesi'nin paydaş üniversitelerindeki derinlemesine görüşmeler aracılığıyla "aile"ye ilişkin, seçilmiş alt-temaların analizine dayanan bu yazı, kadın akademisyenlerin farklı kültürel ortamlara ve kurumsal düzenlemelere rağmen aile/bakım emeğini ve bundan kaynaklanan ağır yükümlülükleri eşitsiz olarak üstlenmeye devam ettiklerini gösteriyor. Aile ve kariyer sorumlulukları arasındaki kesişen dinamiklere odaklanarak, dört ayrı ülkedeki dört üniversitede bakım emeğinin cinsiyetçi düzenlemelerinin zaman kullanımı ve hareketlilik açısından erkekler lehine işlediğini görüyoruz. Akademinin görece esnek çalışma saatleri kadınlar ve erkekler tarafından farklı kullanılıyor, kadınların evde geçirilen zamanı genellikle "başkalarının zamanı" biçimine dönüşüyor, bu nedenle de kadınların, zaman yoksunluğunu daha derinden duyumsamasına yol açıyor. Coğrafyasal/uluslararası hareketlilik açısından da bakım sorumluluklarına ve eşin (erkeğin) mesleğine tanınan öncelikler, kadınlar için kariyerin her evresinde daha sınırlayıcı rol oynuyor.

Tarukluklar, toplumsal cinsiyet rollerindeki değişim hızının ne kadar ağır seyrettiğini de yansıtır. Bakım emeğinin değersizleştirilmesi ve üstlenilmesi konusundaki cinsiyetçi önyargılar kadar kadınların bilime kendilerini adanmalarının mümkün olmadığına, vb. dair görüşler sürekliliğini korumakta. Bunda, söz konusu geleneksel/özcü yaklaşımların erkek akademisyenler gibi kadınlar tarafından da kabul edilmesinin rolü var. Muhafazakarlaşma, zaman zaman kadınların, kadın olmaktan ödün vermediğini göstererek saygınlıklarını korumak ve feministlerle araya mesafe koymak için kullandıkları bir mekanizma olabiliyor. Bu tavır örneğin, Türkiye'de görüşülenlerin kullandıkları "bayan" kelimesinde olduğu gibi, akademisyenlerin kullandıklarını dile bile yansıtabiliyor.

Ötesi, Caprile vd., (2012) nin işaret ettikleri gibi bilim insanların, 19. yüzyıldan miras kalan ve “ideal” erkek yaşam döngüsüne ve kariyer modeline göre biçimlenen “bilim adamı” algısı içselleştirmeye devam ettiklerini görüyoruz. Gerçi, bilimsel kariyerin hala belli bir yaşta erişilmesi gereken katı ve günü geçmiş bir eğitsel ve mesleki aşamalar şemasıyla tariflenmesi ve bu şemadan sapmaların ya da gecikmelerin, kariyere yeterince bağlı/adanmış olmamakla suçlanması uzun süredir eleştiriliyor (NAS, 2007). Ancak görüşmelerde, ne bu konuda bir itirazın ne de üniversitelerin iş ve aile dengesini geliştirmeye yönelik zaman ve hareketlilik uygulamaları konusunda bir talebin ortaya çıkmaması dolayısıyla değişim hızında radikal değişiklikler beklemek zor. Kadınların geç ve güç eklemlendiği bir kurum olarak üniversite, artan sayılarına ve eşitliği hak ettiklerini gösteren bilimsel performanslarına karşın onları, hem öncelikle “bakım verici” olarak tanımlamayı sürdürüyor hem de bu yüzden bilime adanmışlıklarını şüpheyile karşılayabiliyor.

Kaynakça

- Acker, S. ve Armenti, C. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*, 16(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/0954025032000170309>
- Afiouni, F. (2014). Women's careers in the Arab Middle East. *Career Development International*, 19(3), 314-336. <http://doi.org/10.1108/CDI-05-2013-0061>
- Baker, M. (2012). Fertility, childrearing and the academic gender gap. *Women's Health and Urban Life*, 11(2), 9-25. Erişim adresi: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/33916/1/11.2.Baker.pdf>
- Bartosz, K. L., Stevens, P. ve Stevens, E. (2006). Women's career decisions in different developmental stages. *VISTAS Online*, 1-14. Erişim adresi: https://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas06_online-only/Stevens.pdf

- Bielby, W. T. ve Bielby, D. D. (1992). I will follow him: Family ties, gender-role beliefs and reluctance to relocate for a better job. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1241-1267.
- Caprile, M., Addis, E., Castaño, C., Klinge, I., Larios, M. ve Meulders, D. (2012). *Meta-analysis of gender and science research -Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Clark, C.D. ve Hill, J.M. (2010). Reconciling the tension between the tenure and biological clocks to increase the recruitment and retention of women in academia. *Forum on Public Policy Online*, 2010(2), 1-8. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903572.pdf>
- Clarke, M., Aidan K. ve Loxley A. (2015). *Creating a supportive working environment for academics in higher education: Country report Ireland*. Dublin: Irish Federation of University Teachers and Teachers' Union of Ireland. Erişim adresi: https://www.tui.ie/_fileupload/Third%20Level%20Report.pdf
- Davies, K. (1989). *Women and Time: Weaving the Strands of Everyday Life*. Lund: Grahns Boktryckeri.
- Dever, M. ve Morrison, Z. (2009). Women, research performance and work context. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/13583880802700107>
- Drago, R., Colbeck, C., Stauffer, K.D, Pirretti, A., Burkum, K., Fazioli J., Lazarro, G. ve Habasevich, T. (2005). Bias against caregiving. *Academe*, 91(5), 22-25.
- European Commission. (2002). *National policies on women and science in Europe by The Helsinki Group on women and science*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2004). *Gender and Excellence in the Making*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2008). *Benchmarking policy measures for gender equality in science*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Union. (2011). *Strategy for equality between women and men 2010-2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union. (2013) *She Figures 2012 Gender in research and innovation statistics and indicators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- İlkkaracan, I. (2013). Political economy of caring labor, gender and deepening conservatism in a developing economy context: The case of Turkey. Istanbul Technical University, Women's Studies Center, Working Paper Series. Erişim adresi: <http://www.kaum.itu.edu.tr/dosyalar/3013WorkingPaper.WorkFamilyBalance.Turkey.pdf>
- Karam, C.M., Ralston, D.A., Egri, C.P., Lee, C. H., Moon, Y.L., Li, Y., Ansari, M., Kup, C., Thanh, H. V., Pekerti, A. ve Hallinger, P. (2013). The use of favors to get ahead at work in Asia: An eleven-society assessment. *Asia-Pacific Journal of Management*, 30(2), 373-408.
- Kulis, S. ve Sicotte, D. (2002). Women Scientists in Academia: Geographically Constrained to Big Cities, College Clusters, or the Coasts?. *Research in Higher Education*. 43(1), 1-30. <https://doi.org/10.1023/A:1013097716317>
- Marwell, G., Rosenfeld, R. ve Spilerman, S. (1979). Geographic constraints on women's careers in academia. *Science*, 205(4412), 1225-1231. <https://doi.org/10.1126/science.472739>
- Mason, M. A., Nicholas H. W. ve Marc G. (2013). *Do babies matter? Gender and family in the ivory tower*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- National Academy of Sciences, National Academy of Engineering ve Institute of Medicine. (2007). *Beyond bias and barriers: Fulfilling the potential of women in academic science and engineering*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11741>.
- O'Brien, K. R. ve Hapgood, K. P. (2012). The academic jungle: ecosystem modelling reveals why women are driven out of research. *Oikos*. 121(7), 999-1004. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0706.2012.20601.x>
- Rafnsdóttir, G. L. ve Heijstra, T. M. (2011). Balancing work-family life in academia: The Power of Time. *Gender, Work and Organization*, 20(3), 283-296. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2011.00571.x>
- Rosenfeld, R. ve Jones, J. (1987). Patterns and effects of geographic mobility for academic women and men. *The Journal of Higher Education*, 58(5), 493-515. <https://doi.org/10.2307/1981784>
- Santos, G.G. (2011). Multiple understandings of time: Academic's experiences of the work-family relationship. K. Nicolopoulou, M. Karatas Ozkan, A. Tatli ve J. Taylor (Ed.), *Global Knowledge Work: Diversity and Relational Perspectives* içinde (ss. 255-268). Cheltenham, UK:

Edward Elgar.

- Shauman, K. A. ve Xie, Y. (1996). Geographic mobility of scientists: Sex differences and family constraints. *Demography*, 33(44), 455-46. <https://doi.org/10.2307/2061780>
- Shihadeh, E. S. (1991). The prevalence of husband-centered migration: Employment consequences for married mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 5(2), 432-444. <https://doi.org/10.2307/352910>
- Tan, M. G., Sağlam, G., Çağlayan, H., O'Hagan, C., O'Connor, P., Baisner, L., Myers, E.S., Apostolov, G. ve Topuzova, I. (2020). Family, Career Progression and Gendered Academic Citizenship. S. Sümer (Ed.), *Gendered Academic Citizenship: Issues and Experiences* içinde (ss. 131-163), Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52600-9>
- Williams, J.C. ve Cooper, H.C. (2004). The public policy of motherhood. *Journal of Social Issues*, 60(4), 849-865. <https://doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00390.x>
- Xie, Y. ve Shauman, K.A. (2003). *Women in science: Career processes and outcomes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

TOPLUMSAL CİNSİYET, KADIN ÇALIŞMALARI VE AKTİVİZM İLİŞKİSİ: ANKARA ÖRNEĞİ¹

İdil Safiye Soyseçkin

(...) bilimin politika dışı olduğu iddiasına karşı(n), toplumsal muhalefet hareketi olarak akademi duvarlarının dışından, sokaktan gelen bir hareketin ürünüydük, politiktik ve taraftıydık.

Satı Atakul²

Toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları hem dünyada hem Türkiye’de feminist aktivizmle kurulan bağın ve gündelik politikanın hayatımızı nasıl kökten değiştirebildiğinin somut bir

¹ Bu çalışmayı mümkün kılan görüşmeleri yapabilmem için bana destek olan Prof. Dr. Yıldız Ecevit, Prof. Dr. Funda Şenol Cantek ve Doç. Dr. Reyhan Atasü Topçuoğlu hocalara çok teşekkür ediyorum. Benimle görüşmeyi kabul eden tüm arkadaşlara da yürekten bir teşekkür. Ayrıca görüşmelerin deşifresinde bana destek olan Oyan Özgün’e de teşekkür etmek istiyorum.

² Satı Atakul, Ankara Üniversitesi Kadın Çalışmaları Anabilimdalı’nın ilk öğrencilerinden biriydi ve kendisini maalesef 2018 yılında kaybettik. Bu çalışma biraz da onun anısına saygıyla yapıldı. Burada yer verilen alıntının künyesi ise şöyle: “Kadın Çalışmaları Öğrencisi Olmak”, Bianet, 2006, <http://bianet.org/bianet/print/78745-kadin-calismalari-ogrencisi-olmak>, ulaşıldığı tarih: 29/ 04/ 2020

örneği olarak her dönemde tekrar tekrar bakılmayı hak eden bir alan.

Bu çalışmada amaçlanan da Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları ana bilim dallarının kendimizi ve dünyayı anlamlandırma ve dönüştürme sürecinde nasıl bir işleve sahip olduğunu, akademi ve sokak arasında nasıl bir köprü kurduğunu ve dayanışma, kolektif eyleycilik açısından yarattığı imkânların neler olduğunu anlamaya çalışmak.

Araştırma, Ankara merkezli dolayısıyla tüm Türkiye’yi temsil etme iddiası taşımıyor. Ancak yine de yaptığım görüşmelerin bana söylediği, her nerede olursa olsun bu programların hepimizin hayatında önemli bir yere sahip olduđu³.

Feminist hareketin ve toplumsal cinsiyet çalışmaları programlarının varlığının yeni neslin toplumsal cinsiyet konularında bir hayli duyarlı, bilinçli ve dönüştürücü bir güç olarak kendisini kurmasına katkı sağladığı kanaatindeyim. Benimle görüşmeyi kabul eden her katılımcının, kendisi ile yaşadığı toplum arasında kurduğu bağ, özneliğine bakışı ve siyasaı yorumlayışı eşitlik açısından benim için olumlu bir dönüşümün varlığına temel bir göstergeyi temsil ediyor. Ve bu durum beni geleceğe dair umutlandırıyor. Dolayısıyla da görüşmeye katılanlara yalnızca deneyimlerini paylaştıkları için değil içinde bu umudu yeşerttikleri için de teşekkür ediyorum.

³ Bunu, hiç toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları öğrencisi olmadığım halde söylüyorum çünkü hem bir süre akademide yer almış hem de sokak aktivizminin her zaman bir yerinde var olmaya çalışmış bir feminist olarak bu programların varlığının önemini yakından biliyorum. Diğer taraftan yazının diğer bölümlerinde de tartışılacağı gibi disiplinlerarası bir bölüm olmasının birçok ortak derse katılmamı sağladığını da eklemeliyim.

Metot⁴

Bu çalışma, Ankara'da Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Programları bulunan Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisi, yeni mezun ya da belirli bir aşamada bölümü bırakmış toplamda 11 kişiyle yapılan derinlemesine görüşmelere dayanıyor. Bu programlardaki öğrencilerin genel profiliyle uyumlu olarak katılımcıların dokuzu kendisini kadın ikisi erkek olarak tanımlamıştır.

Görüşmelerin büyük bir kısmı uzaktan görüşme imkânı sunan programlar aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Böylece her katılımcının kendisine uygun zamanı belirlemesi ve kendisini güvende hissettiği bir ortamda soruları yanıtlaması mümkün olmuştur.⁵

Görüşmeye katılanların yaşı 24 ile 41 yaş arasında değişmiştir. Katılımcılar, istatistik, siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler, gazetecilik, hukuk, radyo televizyon sinema, psikoloji, Amerikan Kültür ve Edebiyatı, harp okulu gibi birbirinden farklı alanlardan gelmektedirler.

Çalışmada öncelikle dünyada ve Türkiye'de toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmalarının programlarının tarihine kısaca değindikten sonra, insanları bu programları seçmeye yönlendiren nedenler, disiplinlerarasılık ve aktivizm arasındaki bağa odaklanacağım.

⁴ Çalışmada üniversite isimleri özellikle belirtilmemiştir. Ayrıca katılımcılara kendilerinininkinden farklı isimler verilmiştir.

⁵ Tam zamanlı çalışan ve küçük bir oğlu olan bir kadın olarak uzaktan görüşme imkânının benim için de nasıl büyük bir olanak olduğunu burada ifade etmeliyim.

Toplumsal Cinsiyet ve Kadın alışmalarının Tarihine Kısa Bir Bakış

Öncelikle bu programların hem dünyada hem de Türkiye’de farklı isimler aldığını belirtmek önemli. Kadın alışmaları, Kadın ve Toplumsal Cinsiyet alışmaları, Toplumsal Cinsiyet alışmaları, Feminist alışmalar ve Türkiye’de rastladığımız Kadın ve Aile Araştırmaları vb.⁶ Kapsayıcılığı dolayısıyla çalışma boyunca toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları ismini kullanacağım.

Tüm dünyada toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları bölümlerinin kurulmasında rol oynayan hareket 1970lerle beraber canlanan feminist aktivizm olmuştur. Bu, özellikle de ikinci dalga feminizmin temel bir başansıdır ve kadınlar için eğitim olanaklarının artırılması, kadınların hayat koşullarının iyileştirilmesi için kampanyaların desteklenmesi, kadınların ezilmesinin altında yatan nedenlerin ve o baskıya karşı gösterilen direnç (Welch, 1999), emek ve istihdam, aile ve ebeveynlik, cinsellik ve doğurganlık hakları ve kadınlara yönelik şiddet gibi konuların anlaşılmasını amaç edinmiştir (Stoehr, 2016).

Toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları sayesinde akademi- de geleneksel bilgi üretiminin büyük oranda dönüşümünden bahsedebiliriz. Bu, yalnızca kadınların göz ardı edildikleri alanlarda araştırma konusu haline gelmesi değil, aynı zamanda ge-

⁶ Aslında tüm bu adlandırmalar, o ölkelerdeki feminist mücadelenin kazanımları ve toplumsal cinsiyet eşitliği rejimleri ile yakından ilgili. İlk kurulduğu dönemde kadın çalışmaları olarak adlandırılırken, zaman içerisinde değişen kimlik hareketleri ve yöneltilen eleştiriler ile birlikte daha kapsayıcı bir ad olarak toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları adı yaygınca kullanılmaya başlamıştır. Kadın ve aile çalışmaları ise kadını yalnızca aile içinde ve aileden doğru kuran muhafazakar anlayışın ürünü olarak kendisine yer bulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

leneksel metodolojilerin ve teorik çerçevelerin de sorgulanmaya başlaması anlamına geliyordu (Stoehr, 2016). Feminist akademisyenler ayrıca güç ilişkileri, kimlik, ataerki, cinsiyet dayalı işbölümü, haneye ait işler, cinsellik gibi konuları gündem haline getirerek çeşitli baskı mekanizmalarını da ortaya koymuş oldular (Chen, 2004). Diğer bir deyişle, bu programlar akademinin daha kapsayıcı ve demokratik bir biçimde işlemlerini ve akademi ile aktivizm arasında bağ kurulmasını sağladı (Berger, 2013).

Türkiye’de de bu süreç 1980’lerde ortaya çıkan kadın hareketinin verdiği ivmeyle başladı. Kadın hareketinin yanı sıra kadınlar tarafından kadınlar üzerine yapılan çalışmalar kadınların hem toplumda hem de sosyal bilimlerde daha görünür olmasını sağladı (Acar, 2003). 1980’ler aynı zamanda Batı klasiklerinin çevirisinden feminist romanlara ve feminist dergilere⁷ birçok feminist yayının da görünür olmaya başladığı zamanlardır (Arat, 1996). Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezleri’nin ilki 1989 yılında İstanbul Üniversitesi bünyesinde kuruldu. Bu merkezin kurulması kadın çalışmalarının akademide kurumsallaşmasının ilk adımıydı (Arat, 1996). Merkezin açılmasını 1990 yılında Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi ve Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı’nın kuruluşu izledi. Kadın Araştırmaları Bölümü ise 1993 yılında yine İstanbul Üniversitesi’nin çatısı altında kuruldu. Yine aynı yıl Ankara Üniversitesi’nde Kadın Araştırmaları ve Uygulama Merkezi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde de Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Yüksek Lisans programı açılmıştır.

Deniz Kandiyoti (2010), toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmalarının Türkiye’de birbirini destekleyen üç etkinin ürünü olduğunun altını çizer: Kadın hareketi, feminizmin akademiye mey-

⁷ Bunlar Feminist ve Kaktüs dergileridir.

dan okuması ve Birleşmiş Milletler ve büyük uluslararası fon kuruluşlarının desteğiyle toplumsal cinsiyet eşitliği standartlarının kurumsallaşması. Kandıyoti, kadın hareketinin etkisinin yanı sıra işgücüne katılım, eğitim, sağlık gibi alanlarda kadınların durumunun Türkiye'ye dair uluslararası raporlamalarda önem kazanması ile kamu kurumlarının da harekete geçmesinin toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmalarının gelişiminde azımsanmayacak bir öneme sahip olduğunun altını çizmektedir.

Bu kadar önemli dönüşümlerin filizlenmesine büyük katkı yapan toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları günümüzde bu alanda çalışma yürütmeye başlayanlar açısından nasıl bir anlama sahip? Bir sonraki bölüm, yüksek lisans öğrencilerinin neden bu programı seçtiğini özetlemeye çalışıyor.

“Tutunduğumuz Bölüm”

Görüşme yaptığım kişilerin büyük bir kısmı akademik kaygılar dolayısıyla değil gündelik hayatlarında yaşadıkları sıkıntıların karşılık bulduğu “ihtiyaçlarından doğan” bir süreç olarak ifade ediyorlar bu programı seçme nedenlerini. Ahmet'in paylaştıklarını konuya önemli bir örnek teşkil ediyor:

(...) evet bir kadın değilim, biyolojik bir erkeğim. Ama aslında kendi yaşantımda duruş noktam itibariyle öteki, “femine edilmiş, dişileştirilmiş” bir erkek olarak aslında kadınlarla ortak bir deneyimi paylaştığımı da fark ettim cinsiyet kimliği temelinde. (...) aslında kendi durumumu değerlendirmem, analiz etmem ve aslında ortak deneyim kurmak kadınlarla çünkü bir bakıma ben hem evde hem dışarda feminist bir erkek, aynı zamanda bir LGBTİ erkek ve aynı zamanda bu hareketi yürüten açık bir şekilde içinde olmaya çalışan hayatını açık yaşayan biri olarak aslında hem aile içinde, okulda “dişileştirilen, feminize edilen” biri olduğum için aslında kadınlarla bu ortak deneyimi akademik veçheden anlamak istedim.

Bir süre Türkiye dışında yaşadktan sonra dönen ve hayatını zor bir döneminde olduğunu ifade eden Meliha da kadın hakları, LGBTİ haklarının günlük hayatında her zaman karşısına çıkan sorunlar olduğunu ve bu noktada “ne yapabilirim” diye düşündüğünü ve biraz araştırıp kadın çalışmalarının varlığını öğrenince bu alana yöneldiğini ifade ediyor. Ve ekliyor “Kadın Çalışmaları benim için tutunduğum bir bölüm oldu.”

Taliha da günlük hayatında da bu meselelerle ilgilendiğini ve kendi yaşamında bunu prensip haline getirdiği için kendisine çok yakın hissettiği bir bölüm olduğunu belirtti.

Harp Okulu öğrencisi olan Emrah da “hem kendi özel hayatıma hem de kurumuma faydalı olabileceğim düşüncesiyle bu programda yüksek lisans yapmayı tercih ettim” demiştir.

Burada özet olarak ve seçerek verdiğim anlatıların dışında diğer katılımcıların da benzer ifadelerine rastladım. Dolayısıyla belki de diğer bölümlerin birçoğundan farklı olarak, insanlar hem kendilerinde hem de çevrelerinde bir değişim ihtiyacından hareketle bu programlara yönelmektedirler.

Peki, toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmalarının üniversiteler içerisindeki konumlanışı bize ne söylüyor?

Disiplinlerarasılık: İmkân mı, Engel mi?

Türkiye’de ve de dünyada toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları disiplinlerarası bir yaklaşımla kuruldu. Böylece öğrencilerine daha geniş bir perspektif sunma imkânı bulabileceklerdi (Arat, 1996). Bu, belirli bir düzeyde başarılı oldu da. Yaptığım çalışmada da görüldüğü gibi farklı lisans mezuniyetlerinden gelen öğrenciler toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmalarında yüksek lisans yapmayı seçmişlerdi. Ayrıca disiplinlerarası bir program demek yeni alanların birbiriyle diyalog içerisine girmesi ve

yeni bilgi üretimine imkan vermesi ya da toplumsal cinsiyet çalışmaları açısından bastırılmış bilginin görünür olması anlamına da gelmektedir (Pryse, 1998). Disiplinlerarasılık aynı zamanda feminizm açısından politik bir anlam da taşımaktadır (Sancar, 2003). Serpil Sancar (2003) disiplinlerarası olmayı epistemolojik bir tercih olarak ve bilginin bütünselliğine bir gönderme olarak ifade eder. Yani herhangi bir alan yoktur ki cinsiyetlendirilmemiş olsun.

Görüşme yaptığım kişilerden Ahmet birçok insana temas etmenin ve tartışmanın kişiyi beslediğini bunun da "(...) doğal olarak özel hayatınız, ilişkiler, aile tüm toplumsal kurumlara ve toplumsal ilişkilere sirayet" ettiğini söylemektedir. Dolayısıyla disiplinlerarası olmak Ahmet tarafından bir avantaj olarak konumlandırılmaktadır.

Ancak disiplinlerarasılık başka bir problemi de beraberinde getirmektedir. Bu programlar üniversite bütçesinden sınırlı bir kaynak alırken kendilerini diğer akademik birimlere bağımlı bulmuşlardır; genellikle "çapraz listelenmiş" ve öğretim üyeleri diğer bölümlerle ortak görevlendirilmişlerdi (Chen, 2004). Dolayısıyla aslında bu programda ders veren öğretim üyeleri kendilerini toplumsal cinsiyet eşitliğine adanmış ve ders yüklerine ek olarak fazladan ders vermeyi kabul eden akademisyenlerden oluşuyordu demek yanlış olmayacaktır (Griffin, 2009).

Görüşme yaptığım kişilerden Kevser de tüm disiplinlerarası bölümlerde benzer sıkıntılar yaşandığına dikkat çekiyor: "Çünkü hoca sıkıntısı yaşıyoruz, tez anlamında, dersler anlamında... Bölümler, bizim disiplinlerarası bölümler çok fazla ders açamıyor. Diğer bölümlerden ders alıyoruz; o yüzden onun sıkıntısını gerçekten yaşıyoruz."

Diğer taraftan farklı bölümlerde açılan derslerin toplumsal cinsiyet çalışmalarında olmayan öğrenciler için de bir fırsat ve

aslında gereklilik olarak ortaya çıktığını görüyoruz. Taliha “Dinlerde Kadın” isimli bir ders aldığını ikinci dersinin de Hukuk olduğunu söylüyor ve ekliyor:

Biri İlahiyat Fakültesi. İkincisi Hukuk Fakültesi. Biraz daha sosyolojiyle ilgili bölümlerde daha faydalı oluyor diye düşünüyoruz ama hukukta halen bu alanda çalışma yapanların toplumsal cinsiyet eşitliği konusundan yoksun olmalarından dolayı bir takım kalıplaşmış önyargılarından kaynaklanan kararlar var. Hukukun olmadığı yerde kadın haklarının olmadığı yerde topluma ne kadar güven verebilirsin ondan emin değilim. (...) Dinlerde kadın dersi ise açıkçası benim önyargılarımı kırmıştı (...) Bu dersin ilahiyat fakültesinde verilmesini de çok faydalı buluyorum. En azından bizim önyargılarımızı kırmasının yanında oradaki öğrencilere de bir vizyon kattığını düşünüyorum.

Ancak bu disiplinlerarası “özerk bölge” (Sancar, 2003), programın marjinalleşmesi riskini doğuruyor. Bu marjinalleşme dar bir alana sıkışmak kadar dağınık bir varoluş anlamına da geliyor. Zeliha, hocaların kendi bölümlerinin derslerine öncelik verdiğini, bölümün hocalarının olduğu bir alanın yokluğunun organik bağlar geliştirememesinden kaynaklı bir eksiklik olarak nitelendiriyor. Bu durum da aslında onu kendi özerk ve küçük alanına hapsederken politik etkisini ve bu etkinin üniversitenin geneline yayılma olanağını da azaltıyor gibi görünüyor. Marjinalleşmenin yanı sıra geleneksel disiplinlerle karşılaştırıldığında hala üniversitelerde daha değersiz görülmeyle devam etmesi de önemli bir problem. Helin, mezun olduğu bölüm hocasından referans istemeye gittiğinde kendisine “kadın çalışmalarında ne yapacaksın, oradan hiçbir şey olmaz” dendiğini ve bunun kendisini çok üzdüğünü anlatmıştır.

Diğer taraftan toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmalarının geleneksel disiplinler gibi kurumsallaşması eleştirel ve politik özelliğini yitirmesine neden olabilir mi sorusu da akla gelmektedir (Chen, 2004). Bu programların çıkışında etkili olan femi-

nist hareket ile kurulan bağda kurumsallaşma ile beraber bir zayıflama mı ortaya çıkmıştır? Bir sonraki bölüm bu sorunun cevabını bulmaya çalışmaktadır.

Politika Akademinin Dışında mı?

Feminist hareket ile toplumsal cinsiyet çalışmaları arasında organik bir bağ mevcuttur ve bu bağ ortadan kalktığına hem feminist hareket hem de toplumsal cinsiyet çalışmaları etkisini kaybetmekle karşı karşıya kalacaktır.

Aktivizmin akademideki karşılığına verilebilecek örneklerden birisi Ankara Üniversitesi KASAUM bünyesine 2011 yılında kurulan Cinsel Taciz ve Cinsel Saldırıya Karşı Destek Birimi'dir. Bu birim cinsel saldırı ve tacizden arındırılmış bir akademik ortamın oluşturulmasına katkı sunmak amacıyla kurulmuştur.⁸ Aslında bu tip merkezler toplumsal cinsiyet çalışmalarının doğrudan toplumsal dönüşüm yaratacak bir aktivizm üretmesine önemli bir örnektir (Turell, 1999).

Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Programları öğrencilerin kendi seslerini buldukları, deneyimlerinin farkına vardıkları ve dayanışma geliştirdikleri bir alan sunduğu için başlı başına politik yerlerdir.

Politik aktivizm kendisini, öğrencilerle hocaların karşılıklı öğrenme içerisinde partnerlik ilişkisi içerisinde buldukları, çalışmalarının çok çeşitli mecralarda -dergilerden, bloglara; politika raporlarından konferans sunumlarına; toplumsal dönüşüm projelerinden sosyal medyaya- yayırlanmasını sağlayarak çok geniş bir feminist kitleye ulaşmaya çalıştıkları bir biçim olarak tasvir edilebilir (Berger, 2013). Türkiye'de aktif kadın örgütleri

⁸ <http://cts.ankara.edu.tr/cts-hakkinda/>

ya da feminist örgütler toplumsal cinsiyet çalışmalarında veya kendi alanı içinde toplumsal cinsiyeti temel bir değişken olarak değerlendiren akademisyenlerle ilişki içindedir. Bu ilişkinin mahiyeti politik taleplerin oluşturulması için yapılan toplantılardan, projelerde finansal kaynaklara ulaşma konusuna rehberlik etmeye kadar çeşitlidir (Sancar 2003).

Aktivizm toplumsal cinsiyet çalışmalarının merkezinde yer almaktadır. Aktivizmle bağın kopması piyasalaşma, profesyonelleşme gibi mefhumların toplumsal cinsiyet çalışmalarını işgal etmesi riskini ortaya çıkarır (Dayan, 2006- Katılımcı S'nin anlatımı). Türkiye'de de aslında başından itibaren birçok kadın örgütlenmesi ve sivil toplum kuruluşu bu programların içinde yer almıştır (Arat, 1996).⁹

Toplumsal cinsiyet çalışmalarının özellikle aktivistlerle ve sivil toplum örgütleri ile geliştirdikleri bağ da, programın zenginliğini ve aktivist yanını beslemektedir. Tam da bu nedenle Türkiye'de muhafazakarlaşmanın artması, derslerin kapsamının genişletilmesinin önünde bir bariyer olmuştur. Bir programdaki Queer Teori dersi, bu alanda varlık gösteren sivil toplum örgütlerini ve aktivistlerini üniversiteye taşıyarak öğrenciler açısından öteki ile teması mümkün kılarken, muhafazakar yönetimler açısından bir tehlike olarak görülüp karalanmıştır ve hocası da hedef gösterilmiştir.

Üniversitelerin içindeki kadınların durumunun iyileştirilmeye çalışılması aynı zamanda ayrımcılık ve cinsel tacizle mücadele aktivizmi ile toplumsal cinsiyet çalışmaları arasında büyük bir açığı olmadığına örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin ka-

⁹ Kadınlara Yönelik Ayrımcılığa Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin (CEDAW) yaygınlaşması için yapılan toplantılar, 1991 yılında cinsel tacize karşı iki haftalık kampanya düzenlenmesi ve Kadın Çalışmaları Merkezi'nin 25 bin imza toplanması gibi örnekler verilebilir (Arat, 1996).

fasında oluşan küçük bir soru işaretinden, üniversite yayınlarında cinsiyetçi dil kullanılmamasına dikkat edilmesine, feminist sanatçıların ya da konuşmacıların üniversite kampüslerine davet ediliyor olmasından kampüs içinde kadınlara yönelik çalışmalar bir farkın ve farkındalığın yaratılabildiğinin göstergele-ridir (Turell, 1999).

Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarına girmeden önce akademi ile ilgili olumsuz fikirleri olduğunu söyleyen Gül,

“(...) şu an mesela tezim bitti, tezde derlediğim verilerden başka bir makale yazıyorum. O işte başka bir kitaba basılacak ve bu beni çok heyecanlandıran bir fikir. Ama öncesinde olsaydı hiç uğraşmazdım, çok önyargılı davranabilirdim, “ne uğraşacağım, ne işe yarayacak bu makale” gibi. Ama aslında böyle olmadığını gördüm bilgi üretmenin ve bilgiyi yaygınlaştırmanın çok ufacak bir şey de yapıyor olsan çok anlamlı olduğunu gördüm. O yüzden hele de kadın hareketi içerisinde çok daha anlamlı. (...) Gündelik hayatımızda bize dokunan bir dayanışmadan bahsediyoruz. O yüzden de ister sokakta olsun, ister akademik yazında olsun en ufak bir bilginin bile üretilip paylaşılıyorsa çok anlamlı buldum.

Türkiye’nin özellikle son 10 yılda deneyimlediği ve hızla derinleşen muhafazakarlaşma ve güvenlikçi politikalar toplumsal hayatın farklı alanlarına doğru kayarken, bazen gizli bazen açıktan birçok yere nüfuz ediyor. Görüşme yaptığım kişiler için bağımsız feminist hareketin yerini dernek/oluşum gibi yapıların aldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Hiçbir katılımcı, toplumsal meselelere uzak olduğunu ifade etmediği gibi her biri birbirinden farklı mecralarda toplumsal hayatta bir değişim yaratmaya çalışıyor. Ahmet’in dediği gibi “çok parçalı bir yapı var ve aslında kim neresinden tutuyorsa orada bir şeyler üretmeye ve dönüştürmeye” çalışırken aynı zamanda kendisini de dönüştürüyor. Toplumsal cinsiyet çalışmaları birlikte öğrenme ve dönüşme fırsatı yaratarak öğrencilerin politik özneler olarak hayata yayılmalarına imkân sunuyor/yol açıyor.

Gül, cinsiyetçi söylemlerle mücadele eden bir platformun üyesi olduğunu ve kendi sıkıntılarına dair farkındalığı arttıkça “(...) sadece bir şeyler yazıp çizerek değil aktif olarak da bir şeylerin içinde yer almak gerekiyor galiba diyerek” bu platforma dahil olduğunu ifade ediyor. Tezi çerçevesinde de kadın örgütleri ile iletişime geçiyor ve bu durum da onun farkındalığını arttıran bir süreç olarak işliyor. Gül, içinde yer aldığı platformun başlarda daha kadın odaklı olduğunu ancak kendi ifadesiyle “*gender fluid*”¹⁰ insanların varlığıyla birlikte dillerinin ve mücadele alanlarının da geliştiğini ifade ediyor. Bu temaslar aynı zamanda kendi bedeni ve cinselliği ile ilgili de bir değişim yaratmaya başlıyor.

Bir örgütlülüğün içinde yer almanın yanı sıra toplumsal cinsiyet çalışmalarının kendisi de bilgi ve deneyim paylaşımının, dayanışmanın alanı haline gelebiliyor. Kendisini bir aktivist olarak tanımlayamayacağını söyleyen Helin, 8 Mart yürüyüşlerine katıldığını ve bölüm Whatsapp grubu içerisinde haberleşirken bu tip eylemlerden haberdar olduğunu belirtiyor. “Kadın çalışmaları yolculuğum 2-2 buçuk yıl oldu bölümde yavaş yavaş gelişen bir şeydi. İlk bir yıl bir aydınlanma yaşadım. Arkadaşlarım çok yardım etti, birbirimizi destekledik, deneyimlerimizi paylaştık. Çok güzeldi”. Benzer bir şekilde Seda da aktivizmini üniversite üstünden tanımlıyor:

Ankara’daki feminist harekete X Üniversitesi ayağıyla dahil olabildik. Feminist aktivizm açısından gece yürüyüşlerine her zaman katılırım. Bilgi birikimimi daha çok sosyal medya üzerinden sağladığımı söyleyebilirim. Kelime anlamıyla buram buram bir aktivizm mi yapıyorum? Sanmıyorum. Yaptığım her aktivizmi X Üniversitesi’ndeki toplulukla yaptım. Uçan Süpürge Kadın Filmleri Festivali’nde X ayağını yürüttük. Sempozyumlar yaptık.

¹⁰ Akışkan cinsiyet

Seda yüksek lisans yaptığı programda özellikle bir akademisyenin feminist hareketin ne kadar biricik olduğuunu altını çizdiğini söylerken “o harekete öyle ya da böyle dahil olduğuunu varsayıyor. Aktivizm çabasından daha çok zaten içindesiniz, zaten biliyorsunuz anlayışı hakim” diye ifade ediyor. Zeliha da derslerde *praksis* vurgusunun çok yapıldığından “sokakta görünür olma boyutunun, derneklerle iş birliği boyutunun” altının çizildiğinden bahsediyor.

Kevser de hayatında hiçbir zaman kendisini bir gruba ait hissetmediğini ama bunun kadın çalışmalarına girince değiştirdiğini söylüyor.

Hep bir şeyleri öğrenmeye çalışıyordum. Sol düşünceden çok besleniyordum., kadın hakları konusunda çok duyarlıydım çünkü benim hayatımı da etkiliyordu ama hiçbir zaman bir bayrağın, bir partinin, bir sembolün adı altında olmak istemiyordum. (...) Kadın çalışmalarına başladıktan sonra tabii ki aslında çok rahat bir şekilde kendimi daha rahat hissettim. Sordukları zaman “tabii ki feministim” diyordum. Sosyal medyada yaptığım paylaşımlarda da, yazdığım küçük hikâyelerde de bu vurgunun arttığını söyleyebiliyorum.

Benzer şekilde Zeliha da kendisini bir isme tabi kılmanın problemlili göründüğünü, kendisine feminist demenin zor olduğuunu bunun nedeninin de toplumsal olaylardan izole ve homojen bir algı olduğuunu belirtirken toplumsal cinsiyet çalışmalarına başlamasının kadınlıkların mümkün olduğuunu gösterdiğini ifade ediyor: “Kendime feministim dediğimde kimseden onay almam gerekmediğinin farkına vardım. Bu çok büyük bir rahatlama. Aksi takdirde insan içsel çatışmaya giriyor. Feministim ama bunu yapıyorum, feministim ama şunu yapıyorum gibi. Kimseden icazet almaya gerek yok feminist olmak için. Bunu gördüm.”

Başka bir mümkün de feminist dayanışma ağlarının içinde ya da bu ağların bilgisine sahip olmak. Kendimiz için kullan-

mak durumunda kalmasak bile bunun ihtiyacı duyan birilerine dokunabilmek de imkân dâhiline giriyor. Meliha kendisinden bir hayli küçük, üniversitede okumak için başka bir şehre giden ve başına birçok "felaket" gelen genç bir kadınla arkadaş olduğunu anlatıyor:

Başına sorunlar geldiğinde beni aradı –ben Denizli’deyim o sırada ve benim ilk aklıma gelen şey şu...Kampüste Cadılar var mı, sonrasında telefon numaraları buldum, aradım. İstanbul, Ankara’daki oluşumlardı bunlar ama onların da bağ kurduğu kimseler vardır diye düşündüm. Sonrasında X’e geçti bu arkadaşım. Bir erkek tarafından taciz ediliyordu, rahatsız ediliyordu. Sonrasında ne yapabiliriz? Mesela 5 yıl önce ne yapabiliriz diye düşünürken çok daha bireysel bir şeyler yapmaya çalışıyordum. Ama şimdi kadın gruplarından yardım isteme noktasında daha istekliyim. Galiba bu hocalarımızdan öğrendiğim bir şeydi.

Görüldüğü gibi aktivizmin farklı boyutları farklı bireylerde kendine has bir yol buluyor ve hem onların hem de çevrelerindeki insanların hayatlarına dokunuyor. Bu noktada feminizm konusuna değinmek istiyorum. Toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları bölümlerinde okuyan herkes feminist midir? Bu soruya cevabım evet.

Feminist misin?

Görüşme yaptığım kişileri bu konuda ikiye ayırmak mümkün. Programa başlamadan önce de kendisini feminist olarak adlandıranlarla, sonrasında feministim demeye başlayanlar. Ancak önceden beri feminist düşünceye yakınlığı olanlar daha yüksek lisansa başladıktan sonra bu kimliğin daha da pekiştiğini ifade ettiler. Gül, kendi içinde başlarda yaşadığı direnci ve sonrasında bunun nasıl kırıldığını anlatıyor:

"Feministim ama şöyle değilim böyle değilim" gibi. Çünkü feminist olmak toplumda kötü atfedilen bir durum. Kendim içten içe şahit olduğum durumları düşününce tabii ki feministim, nasıl fe-

minist olmayabilirim ki diyorum kendi kendime. Ama işte toplum içerisinde feminizmi savunmak söz konusu olduğunda ilk başlarda zordu. Kendi içimdeki direnç de zamanla kırıldı. O direncin kırılmasında kadın hareketinin içindeki dayanışmanın çok büyük bir rolü var. Kadın hareketinin birbirini güçlendirmesi çok iyi bir şey. Ve o süreç içerisinde taşlar yerine oturdu. Tabii ki şu an artık feminist olarak tanımlıyorum kendimi. Ve aktif olarak da eyleme dönüştürmeye çalışıyorum bazı şeyleri.

Ahmet ise kendisini önceden beri feminist olarak adlandırdığını söylüyor. Toplumsal cinsiyet çalışmaları ise Ahmet'e, feminizminin özcü olduğunu göstermiş ve bunu kırmasına yardımcı etmiş.

Feminizm sözcüğüne insanlar çok öfkeli ya da feminist ne? Feminizm bu arkadaşım, hala bunu kadın erkek eşitliği olarak kurguluyorsan bunda bir sıkıntı var. Ben kurgulamıyorum. Feminizm benim için kadının insan haklarına erişimde yaşadığı sıkıntılar. Kadının yaşadığı bir dışlanma pratiği var. Biz bu öznelere güçlenmesini beraber nasıl sağlayabiliriz, nasıl bir dayanışma ideali, ütopyasına niceliksel değil niteliksel eşitliğe nasıl ulaşabiliriz. Yani benim feminizm anlayışım bu. Feministim demek onurla, böyle göğsümü gere gere söyledim bir şey.

Helin programa başlamadan önce feminist olmaktan korktuğunu ama programa başlayınca aslında ne kadar "cahil" olduğunu gördüğünü ve bölümün feminist olmanın korkulacak bir şey olmadığını gösterdiğini anlatıyor.

Kendisini önceden de feminist olarak tanımlayan ve feminist hareket içinde aktif olarak yer alan İlknur, programın "toplumsal cinsiyetle tarihe, iktisada nasıl bakılacağına dair bir perspektif" kazandırdığını söylüyor.

Sonsöz

Toplumsal Cinsiyet ve Kadın çalışmaları ötekileştirilen toplumsal gruplar için bir görünürlük ve mücadele alanı açılmasında

önemli bir yere sahiptir. Hem feminist hareketten beslenen hem de bu hareketi besleyen bir alan olarak Ahmet'in deyişiyile "bizler var olduğumuz sürece, bizleri öldürmedikleri sürece, kadın çalışmaları tabi ki her döneme sirayet edecek."

İnanıyorum ki, kendi sesimizi bulduğunuz, farklı deneyimlere kapı araladığımız, birbirimizi anladığımız ve dayanışmanın gücünü ve güzelliğini öğrendiğimiz iki alan varsa bunlardan birisi feminist hareket birisi de toplumsal cinsiyet çalışmaları programlarıdır.

Kaynakça

- Arat, N. (1996). Women's Studies in Turkey. *Women's Studies Quarterly*, 24(1/2), 400-411.
- Bart, P. B, Bentz L., Calusen J., Costa, L., Froines, A., Golan, G., Grant, J. M., Orwin, A. S., Ryan, B., Sarker, S. (1999). In Sisterhood? Women's Studies and Activism. *Women's Studies Quarterly*, 27(3/4), 257-267.
- Berger, M. T. (2013). Learning From Women's Studies. *Pedagogies*, 12(2), 76-79.
- Chen, P. (2004). Introduction. *Acting 'Otherwise' The Institutionalization of Women's/Gender Studies in Taiwan Universities* (ss.1-11). New York and Londra: Routledge.
- Dayan, C. (2016). *Gender and Women Studies: Situated Academic Marginalization*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye.
- Griffin, G. (2009). The 'Ins' and 'Outs' of Women's/Gender Studies: A Response to Reports of Its Demise in 2008. *Women's History Review*, 18(3), 485-496.
- Kandiyoti, D. (2010) Gender and Women's Studies in Turkey: A Moment For Reflection? *New Perspectives on Turkey*, 43(2010), 165-176.
- Pratt, A. (1999). Women's Studies and Me: Empowerment and Activism. *Women's Studies Quarterly*, 27(3/4), 203-211.
- Pryse, M. (1998). Critical Interdisciplinarity, Women's Studies, and Cross-Cultural Insight. *NWSA Journal*, 10(1), 1-22.
- Ring, S. (1999). Seizing Academia for Social Change, *Women's Studies Quarterly*, 27(3/4), 230-240.

- Sancar, S. (2003) Üniversitelerde Feminizm? Bağlam, Gündem ve Olanaklar. *Toplum ve Bilim*, 97(Güz).
- Stoehr, A. K. (2016). *The Present Status of Women's and Gender Studies Programs at Community Colleges*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Iowa Devlet Üniversitesi, ABD.
- Turell, S. C. (1999). Rape Crisis Intervention: Activism in Academia. *Women's Studies Quarterly*, 27(3/4), 49-58.
- Welch, P. (1999). The Politics of Teaching Women's Studies. *Women's Studies Quarterly*, 27(3/4), 70-76.

TÜRKİYE'DE ELEŞTİREL ERKEKLİK ALANINDAKİ EĞİTİM UYGULAMALARINA DAİR BİR ÇERÇEVE

Emine Sevim

Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleriyle mücadelede eğitim hem bir araç hem de dönüştürülmesi gereken bir alandır. Çünkü ataerkil sistemlerdeki cinsiyetçi yanlış öğrenmelerin ortadan kaldırılması ve kamusal bir hak olan eğitimin cinsiyetçi kalıp ve normlardan arınması umut edilir. Eğitim, cinsiyetçi ideolojinin yeniden üretiminde önemli bir rol oynar. İformel eğitim ile bireyin sosyalizasyon süreci boyunca heteronormatif cinsiyet rollerini ve eşitsizliklerini içselleştirmesi, doğallaştırması sağlanır. Formel eğitimle cinsiyetçilik ideolojisi kamusal alanda kurumsal olarak inşa edilir. Ayrıca eğitim kurumlarının dışındaki non-formel eğitim modelleri bireylerin öğrenme deneyimlerine katkı sağlar. Tüm bunlara bakıldığında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sirayet ettiği cepheleri ve boyutları görmek mümkündür. Bu nedenle eğitime feminist bir çerçeveden bakmak ve yerleşik uygulamaları değiştirebilmek için mevcut eğitim biçimlerinden farklı yöntemler uygulanması gerekir. Feminist pedagoji, ataerkil sistemin cinsiyetçi eğitimlerine karşı çıkar, eleştirir; yaşamın tümüne uygulanabilir öneriler getirir, sosyal etkileşim-

ler (informel), modern eğitim kurumları (formel) ve örgütlü topluluklar (non-formel) aracılığıyla alternatif-muhalif uygulamalar geliştirir. Ayrıca bu ayrımların yapay olduğu gerçeğini vurgulayarak teoriyle pratik arasında köprüler kurar. Feminist hareketin eğitim alanında yarattığı birikim cinsiyet eşitsizliklerine karşı mücadele veren erkeklik çalışmaları için de ön açıcı olmuştur.

Bu çalışmada eleştirel erkeklik incelemeleri alanındaki eğitim uygulamalarına ilişkin bir çerçeve çizmeyi deneyeceğim. Erkekliğin öğrenilen ve öğretilen bir toplumsal kurgu olmasından yola çıkarak informal eğitim yoluyla nasıl inşa edildiğini kısaca özetleyeceğim. Asıl olarak ise cinsiyet eşitsizliklerine karşı değişim yaratma iddiasındaki eleştirel erkeklik çalışmalarının eğitim faaliyetlerinin çerçevesini çıkaracağım. Türkiye’de eleştirel erkekliğin toplumsal bir hareket olarak gelişmesi akademik alanla iç içe geçmiştir. Bu nedenle üniversitelerle ve akademisyenlerle yakın temas halinde hem toplumsal hem kurumsal alana etki etmeyi amaçlayan inisiyatiflerin non-formel eğitimlerine odaklanacağım.

Erkekliğin Informel İnşası: Öğrenilen Erkeklik ve Değiş(tir)me İhtimali

Sosyalizasyon bireylerin toplumsal normları içselleştirerek ve toplumsal rollerini (işçi, arkadaş, yurttaş, vb.) yerine getirmeyi öğrenerek, toplum üyeleri haline gelmeyi öğrenme sürecidir (Marshall, 2005: 760). Sonsuz çeşitlilikte etkileşimlerin yaşandığı bu öğrenme sürecinin aktif öznesi olarak birey aktarılan birikimleri kendi süzgecinden geçirerek özgün tepkiler verir ve sistemin yeniden üretimine dinamik bir katkıda bulunur. Erkek egemenliğine dayalı toplumda bireyler heteronormatif cinsiyet

rollerini, cinsiyete dayalı iş bölümünü ve eşitsizlikleri içine doğdukları ortamdan başlayarak informal eğitimlerle yaşam boyu deneyimlerler. Informel eğitim, “her bireyin günlük deneyimlerden ve çevreye maruz kalmalarından bilgi, beceri, tutum ve içgörü elde ettiği ve biriktirdiği yaşam boyu süreç” olarak tanımlanmaktadır (Coombs ve Ahmed, 1974, s. 8). Yapılandırılmamış, rastlantısal ve plansızdır; sosyo-kültürel, sınıfsal, yerel bağlamlara özgü dolaylılar içerir. Bu nedenle değişken ve sürekli yeniden üretilen bilgilerin ilişkisel süreçlerle ve mekanizmalarla yaygınlaşmasını sağlar.

Informel eğitim içine doğulan ortamdaki yetişkinlerin çocukları eğitmesi ile başlar. Ailede ve akrabalıkta çocukla ilişkilenen yetişkinler, çocuğun cinsel kimliğini belirleyerek buna uygun kalıp davranışları öğreten eğitimcilerdir. Çocuklar da oyun ortamlarında mekanlar, eşyalar, dil aracılığıyla akranlarından öğrenen ve onlara öğreten öznelerdir. Ayrıca televizyon, radyo, gazete, sinema vd. iletişim araçları da informal eğitime katkı sağlar. Dış, müzeler veya bilimsel fuar ve sergiler, yarışmalar, oyunlar gibi alanların da informal eğitimsel etkinlikler olduğunu ekler (Dib, 1988: 307). Bilgiye muazzam bir ilgi duyulan modern toplumda tüm öğrenmenin %70-90'ının gayri resmi olduğu tahmin edilmektedir (Jokisalo ve Riu 2009; aktaran Latchem, 2018: 6). Informel eğitim planlı ve organize olmadığından, kavramın eğitim olarak kabul edilip edilemeyeceği de tartışılmaktadır (Kahraman, 2011: 32).

Modern kapitalizmde erkeklik heteroseksüellik, şiddet, aktiflik, akıl vb. ölçütlerle idealize edildiği için, toplumsal alanda iktidar sahibi erkeklerin çıkarları doğrultusunda işleyen bir tahakküm yaratır. Egemen erkekliği tanımlayan diğer unsurlar ise cinsellik, güç, kontrol gibi performatif niteliklerle ifade edilmekte ve ‘kadınsılığın karşıtı’ olmayı içermektedir (Boratav, Fi-

şek, & Ziya, 2017: 64-65). Eril tahakküm, informel eğitim ve öğrenmeyle her bireyin dil, beden ve zihin dünyasına kazınır. Toplumsal düzenin gerçekliğinde cinsiyetçi iş bölümü, özellikle ise bedenin cinsiyetlendirilmesi ve denetimi aracılığıyla doğallaştırılır (Bourdieu, 2014: 22). Dolayısıyla erkeklerin üstlendikleri rol ve sorumluluklar öğrenilir, öğretilir, durmaksızın inşa edilir. ‘Erkekler, erkeklerin dünyasında yer alabilmek adına duygularına yabancılaşırlar, bitmek bilmez cinsel tatminsizliklerle boğuşurlar, çalışma yaşamında sürekli başarılı olma baskısı yaşarlar, kurdukları kavga ve savaş dolu dünyada yaralanırlar’ (Bozok, 2015, s. 33). Çeşitli ve değişken deneyimlere işaret eden sosyal ilişkilerin yanı sıra Türkiye’de egemen erkeklik kurgusu sünnet, askerlik, iş sahibi olma, evlilik, babalık aşamaları ile yapısal hale gelmiştir. Sünnet ile çocuk bedenine müdahale edilerek erkeklik çok küçük yaşlarda öğretilir; cinsellik erkekliğin perforce edildiği tasdiklenme alanı olarak görülür; askerlikte katı kurallarla donatılmış, heteroseksüel erkeklerden başka tüm cinsiyetlere kapalı, homososyal mekânsallık içinde şiddet meşrulaştırılır; iş sahibi olmak yetişkin erkeklerin iktidar ilişkileri içindeki konumunu belirlemek için gereklidir; babalık ise toplumsal yeniden üretim için önemli bir inşa alanıdır.

Peki hayatın tümüne yayılmış bu cinsiyetçilikle nasıl mücadele edilir ve ataerki aleyhine bir değişim yaratılabilir mi? Erkekliği tarihsel olarak kurulan ve toplumsal olarak inşa edilen bir kurgu olarak görürsek iki yönlü dönüşümden söz edebiliriz. İlki erkekliğin modernize olması ekseninde geleneksel erkeklik değerlerinde gerçekleşen değişimlere bakılarak incelenebilir. Sosyalizasyon yoluyla aileden başlayarak yeniden üretilen erkekliklerin, yirmi birinci yüzyılda aldığı formlara bakıldığında hem feminizmin kazanımlarının hem de ataerkinin ‘çağdaş’ normlarla dolayımlanmış biçimlerinin etkisi altında değiştiğini

görmek mümkündür (Sevim, 2019: 85). Sancar, geleneksel ataerkilliğin değişimini açıklarken erkeklik ayrıcalıklarının yok oluşu karşısında erkeklerin duydukları kaygı ve endişenin kaçınılmaz olduğunu belirtir (Sancar, 2009: 115). Bu değişimin mevcut sistemlerin ataerki aleyhine dönüşmesi noktasındaki etkisi tartışmalıdır. Çünkü geleneksel toplum yapısının karmaşıklaşması ataerki karşıtlığını beraberinde getirmeyebilir. İkinci eksen ise toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine karşı anlamlı değişimler yaratmak üzere ortaya konulan bilinçli çabalar ve stratejilerdir. Toplumsal alanda cinsiyetçilikle mücadele eylemsel, söylemsel, davranışsal biçimlerin informal eğitim aracılığıyla yaygınlaşması ile sürdürülür. Cinsiyetçi yapıya karşı yaygınlaşan söylem ve pratikler bireylerin bulundukları sosyal ortamlarda değişimler yaratır. Bu sayede ev içi işlerde, çalışma yaşamında, kamusal alanda erkeklerin rolleri değişmektedir. Hane içi bakım, yemek, temizlik gibi işlerde erkekler sorumluluk almayı öğrenip uygulayabilirler. Çalışma yaşamında, okulda vb. alanlarda cinsiyetçi iş bölümünü ortadan kaldıran pratikler görülebilir. Militarizme, şiddete, savaşa karşı barışçıl, demokratik, eşitlikçi perspektifler gelişebilir. Din, milliyetçilik, ayrımcılık pratiklerini dönüşüme uğratan davranışlar yaygınlaşabilir.

Eril dil ile oluşturulan cinsiyetçi, homofobik söylemler tarihsel-güncel olarak sürdürülen mücadelenin çok özel bir yanını oluşturur. Kapitalist ataerkide piyasa dolayımıyla kullanılan dile dayanan söylemler bireylerin araçsallaştırılmasını destekler (Illouz, 2013: 296). Ataerki kültürün devamlılığını sağlayan yollardan biri de erkeklerin ve kadınların başlarına gerçekte(n) ne geldiğini fark etmelerini, sorgulamalarını ve anlatmalarını engellemektir (hooks, 2018, s.39). Kişisel deneyimlerin bastırılması ve cinsiyetçi kalıplarla şekillendirilmesine karşı feminist hareketin yarattığı deneyim paylaşımları ve bilinç yükseltme çalışmaları

ları son derece 6nemlidir. Ataerkil sistemin birincil failleri olarak erkeklerin sorgulanması ve g6ndelik yaşam pratiklerinde değişim yaratacak davranışların yaygınlaşması ise hen6z oldukça sınırlıdır. Bu t6r paylaşımları oğaltımarın ve erkekliğe eleştirel bir sorgulama ile yaklaşmanın 6neminin vurgulayan Kepekçi deneyimlerini aktardığı yazısında ř6yle ifade eder: “kişisel deneyimlerimizin aslında toplumsal olanla ne kadar ilişkili olduğunun ve hem kendimizi hem de etrafımızı anlamaya çalışmak ve cinsiyetçi yapılarla m6cadele etmek için ...uzun yıllar beklemek yerine, 6nce kendimizin başını okşayarak makbul erkekliğe ait olmadığı d6ř6n6len farklılıklarımıza “rağmen” kendimizi anlamaya ve sevmeye çalışabilir; neticesinde içerisine girmek zorunda bırakıldığımız, bize dayatılan, sınırları keskin ve sabit tanımlara sıkışıp kalmaktan kurtulabiliriz” (Kepekçi, 2018: 95).

G6n6m6zde iletişim araçlarının yaygınlaşmasına paralel olarak deneyim paylaşımları ve ataerkiyi sorgulayan eğilimler g6r6n6rleşmiştir. Yerleşik 6ęrenme biçimlerini alt 6st eden sosyal medyada, egemen erkekliğe karşı g6ndelik pratiklerde değişim yaratmak 6zere s6ylemler 6retilabilmektedir. T6rkiye’de eleştirel erkeklik çalışmalarının artmasıyla birlikte hem ataerkil sistemdeki dezenformasyonun deşifre edildiğı hem de cinsiyet eşitliğine katkı sağlayacak s6ylemlerin yaygınlaştığı evrimii-sosyal mecralar yaratılmaktadır. 6rneğin; twitter’daki #erkekdedigin, #erkekyerinibilsin gibi hashtag kampanyaları 6ęrenilmiř cinsiyetçi s6ylemleri tersine çevirmiştir; erktolia, profeminist erkekler gibi web siteleri, bloglar; “Erkeklik Sorgulanıyor”, “Erkeklik nedir?” vb. videolar ve podcastler aracılığıyla tartışmalar g6r6n6rleşmiştir. B6ylece ulusal ve muhalif basında erkekliğe y6nelik eleştirel tartışmalar yer bulmaya başlamış, eleştirel erkeklik alanında m6cadele eden 6zneler kolektif evrimii

gazete¹ yayınlamışlardır. Öte yandan erkekliğin müzakere edildiği güncel etkileşim biçimlerinin cinsiyet ayrımcılıklarını derinleştiren bir alan olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Çevrimiçi alanlarda erkek hakları savunuculuğu yapan hareketlerin yükselişe geçmesi ve anti-feminist, mizojenist, heteroseksist, ırkçı söylemin yaygınlaşması (Elgün, 2020: 874) ile kıyaslandığında eleştirel erkeklik alanı henüz cılız görünmektedir. Ayrıca 'değişim olasılıklarının temelinde ve ötesinde, gerçekte erkeklere iktidarı sunan birbiriyle bağlantılı toplumsal, ekonomik ve politik pratikler, kamu politikaları, refah olanakları ve cinsellik anlayışlarından oluşan bütün bir ağ yattığını' (Segal, 1992, s. 355) söylemeliyiz. Özellikle erkekler açısından bakıldığında, taciz karışıklığının, eşitliğin, cinselliğin, babalığın, homofobik olmamanın yani tüm yaşamını değiştirecek pratiklerin tamamının öğrenilmesi gerekmektedir.

Toplumsal Değişimi Eğitimle Düşünmek: Non-formel Eğitim Alanı

Eğitim aracılığıyla değişim yaratmayı hedefleyen mücadelelerin görece bağımsız ve özgürce gelişebilmeleri için formel eğitim kurumlarının dışında genişçe bir alan bulunmaktadır. Bu nedenle eğitimi dönüştürücü, özgürleştirici, demokratikleştiren pratikler olarak gören yaklaşımlar (eleştirel, feminist pedagoji gibi) formel olmayan alanlarda yaratıcı özneler tarafından kullanılır. Resmi eğitim sisteminin dışında, tanımlı gruplara ve öğrenme hedeflerine hizmet etmeyi amaçlayan organize edilmiş eğitim faaliyetleri non-formel eğitim (NFE) olarak adlandırılır (Coombs vd. 1973: 8). NFE, '(a) yapılandırılmış faaliyetlerden oluşur (aksi takdirde informel olarak sınıflan-

¹ <http://profeministgazete.org/>

dırılır); (b) belirli bir hedef grup için tasarlanmıştır; (c) bir dizi öğrenme hedefine ulaşmak için organize edilmiştir ve (d) bu kurumsallaşmamış faaliyetler yerleşik eğitim sisteminin dışında yürütülür' (Hamadache, 1991: 113). Bireyin sosyal çevresinden edindiği informal öğrenme yerine organize öğrenme eylemini gerçekleştirmeyi amaçlar. Sistematik olmasına karşılık rutin olmayan, kimi zaman tek seferlik düzenlenen veya resmi sistemdekilerden daha kısa bir zaman diliminde gerçekleştirilen faaliyetlerdir (114). Formel eğitimin homojen, tektipleştirici, merkezi ve hiyerarşik yapısına karşılık çok amaçlı, çeşitlendirilmiş, ademi merkezîyetçi ve yatay örgütlenmeye yatkın bir alandır. Planlanan süreç boyunca öğrenciye yardım etmekten sorumlu, gönüllü veya yarı zamanlı eğitimciler, profesyonel olan/olmayan çalışanlar ve/ya programı kolaylaştıran organizasyonlar vardır (Bilir, 2007: 623). Ayrıca, her bir dönemde farklılaşmakla birlikte iletişim araçları da NFE'de önemli bir yer tutar. Radyo, televizyon, mobil telefonlar, online ortamlar, platformlar, arama merkezleri ve benzeri medya-iletim araçları aracılığıyla eğitim gerçekleştirilebilir. Öte yandan NFE'de kullanılan materyaller ve kaynaklar formel eğitime oranla çok daha düşük maliyetli olmak durumundadır (Hamadache, 1991: 116). Bu da çalışmaların uzun süreli ve yaygın planlanmasını zorlaştırır.

NFE etkinlikleri toplum kuruluşları, mesleki birlikler, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar veya eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilebilir (Atmaca, 2019: 24). Ayrıca, belirli grupların ihtiyaçları ile öğrenim ve işgücü piyasası gereksinimlerini karşılamak amacıyla hükümet ve/ya hükümet dışı kuruluşlar, uluslararası kalkınma ajansları, kar amacı güden sağlayıcılar, işveren ve çalışan grupları vb. tarafından sağlanabilir (Latchem, 2018: 6). Hamadache, camiler, kiliseler, özel evler vb. başka yerlerde de gönüllüler aracılığıyla ücretsiz eğitimler yapıldığını ha-

tırlatır (Hamadache, 1991: 116). Bu alanların tümünde eğitim faaliyetlerinin genel amaçları benzerdir: bireyler ve topluluklarda kapasiteleri güçlendirmek, geliştirmek ve yaşam boyu öğrenme yoluyla eşitsizliği ve yoksulluğu azaltmak (Latchem, 2018: 169)

NFE çok farklı türde faaliyetlerden oluşabilir: i) Tamamlayıcı eğitim (okuma yazma ve yetişkin eğitimi dahil); ii) Mesleki ve teknik eğitim, iii) Sağlık ve aile eğitimi (sağlık, beslenme, ebeveynlik, ev ekonomisi ve yaşlılık sorunları vb.); iv) Vatandaşlık eğitimi (haklar, sorumluluklar, sosyal yaşam, siyasi farkındalık, dayanışma konuları) v) Kendini gerçekleştirme eğitimi (güzel sanatlar ve müziğin yaratıcı ve eğlenceli etkinlikleri). (Lowe 1985: 60; aktaran Bilir, 2007: 624) Hoppers ise, tüm bu etkinlikleri yedi başlık altında toplar: örgün eğitim, popüler eğitim, kişisel gelişim, mesleki eğitim, becerilerin geliştirilmesi, tamamlayıcı NFE programları ve erken çocukluk bakımı ve eğitimi (Hoppers, 2006: 61; aktaran Atmaca, 2019: 24). Bu çerçevede NFE, "deneyimsel" ve "uygulamalı" öğrenmeyi içerir ve "yaşam boyu öğrenmenin" önemli bir parçası olarak kabul edilir. (Latchem, 2018: 160).

1960'larda ve özellikle de 1970'lerde, NFE üzerindeki ilgi yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte, resmi eğitim sistemine de etki eden eleştirel yaklaşımlar yerine yetişkinlere ve 'yaşam boyu eğitime' ilişkin çalışmalara ve hizmetlere odaklanma eğilimi hakimdir (Hamadache, 1991: 111). Yıllar içinde, NFE kavramı, bireysel kapasiteyi geliştirmekten örgütsel ve topluluk kapasitesini geliştirmeye ve cinsiyet, sosyal ve coğrafi eşitsizlikleri ele almaya doğru genişlemiştir (Latchem, 2018: 6). Bununla birlikte, ulusal-yerel sorunlar, eğitim faaliyetlerinin amaç ve hedeflerini şekillendirebilir. Türkiye'deki NFE kurumları, gönüllü ve resmi olmak üzere ikiye ayrılabilir: Gönüllü kurumlar, 'toplum merkezleri' (Halkevleri gibi) veya vakıf, dernek ve kooperatifler;

resmî kurumlar² MEB, diğer bakanlıklar ve onlara bağlı kurumlardır (Bilir, 2007: 627).

Neoliberal politikaların bir sonucu olarak, para ve eğitim gittikçe daha yakından ilişkili hale gelmiştir ve bu durum bilgiye erişim ve mesleklere girme fırsatları açısından dezavantajlı gruplar yaratmıştır (Bilir, 2007: 625). Eğitime erişemeyen çocuklar ve yetişkinlerin yanı sıra, sakatlar ve engelliler, mülteciler, göçmenler, yerinden edilen insanlar, hapishanelerdeki insanlar ve diğerleri, kamusal hizmetlerin sınırlandırıldığı mekanlarda her türden eşitsizliği deneyimlemektedir. Bu nedenle sivil inisiyatifler aracılığıyla savunuculuk, kamu otoriteleri üzerinde baskı oluşturma gibi faaliyetlerde eğitim hem araç olarak kullanılmakta hem de hizmet olarak sunulmaktadır. Özellikle üçüncü dünya ülkelerinde NFE sağlayıcıları olarak STÖ'ler, eğitimdeki sömürgeci pratiklerin karşısında yerel kültüre dayalı alternatifler üretmesi bağlamında önemli görülmektedir (Brennan, 1997: 195).

STÖ'lerdeki eğitimler genellikle anaakımlaşmış olan ve yerleşik eşitsizlikleri derinleştiren 'yaşam boyu eğitim' perspektifiyle yapılsa da cinsiyet eşitsizliklerine karşı dönüşüm yaratınay hedefleyen oluşumlar feminist ve eleştirel pedagoji perspektifine yakındır. Özellikle kadınların güçlenmesine yönelik taban hareketleri, eğitim aracılığıyla cinsiyet eşitsizliklerine meydan okuyan ve hiyerarşik olmayan yöntemler geliştirmiş, yaygınlaşmıştır (Ortaköylü Uysallı, 2017: 33). Kadın erkek eşitliğinden LGBTİ+ haklarına, eril şiddetten cinselliğe kadar pek çok alanda değişim yaratınak için kurslar, atölyeler, broşürler, videolar, afişler, sosyal medya paylaşımları gibi pek çok eğitim faaliyeti

² Türkiye'de resmi kurumlar aracılığıyla yürütülen eğitim programları 'halk eğitimi' olarak adlandırılır. Konuya ilişkin kapsamlı bir değerlendirme için Cevat Geray'ın Halk Eğitimi (2002), Halk Eğitiminin Kurumlaşması (1974), Halk Eğitim Siyasaları ve Sorunlar (1993) çalışmalarına bakılabilir.

yürütülmektedir. Bunlar cinsiyetçi formel eğitim alanının dışında farkındalık yaratmak, politika yapmak, mücadele stratejileri üretmek, dönüştürücü bir müdahale için geliştirilen yaratıcı uygulamalardır. Bu oluşumların görece bağımsızlığı yerleşik eğitimsel kalıpları aşmak için gerekli koşulların yaratılmasına imkân sağlar. Ancak yeterli bütçe, kaynak, eğitim materyalleri gibi ihtiyaçlar bakımından zorluklarla başetme yöntemleri geliştirirler. Türkiye’de epeyce yeni olmasına karşılık erkeklik alanında kurulan inisiyatifler de non-formel eğitim biçimlerini uyguluyorlar. Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine karşı mücadele veren diğer alanlardan farklı olarak ataerkil yapının birincil faileri olarak görülen erkeklere yönelik çalışmalar yürüttükleri için farkındalık yaratma temelli eğitimler ağırlık taşıyor.

Türkiye’de Eleştirel Erkeklik Alanında Eğitim Faaliyetleri

Eleştirel erkeklik çalışmaları, erkekliğin kategorik ele alınışına itiraz ederek kapitalist ataerkideki erkeklikleri çoğul olarak inceler. Bu nedenle toplumsal cinsiyet çalışmalarına önemli bir katkı yaparak derslerle ve bilgi üretimiyle akademik alanda değişim yaratır. Eleştirel erkeklik çalışmalarının Türkiye üniversitelerindeki kısa tarihine rağmen, alanın gelişim seyri ve araştırılan konular (Erkol, 2018), lisansüstü tezlerin konuları ve dağılımı (Özdemir, 2018; Yıldız ve Teke, 2020), yayımlanan kitap ve makaleler (Topçu, 2018; Yücel, 2014: 71-82) üzerine çalışmalar yapılmıştır. Ben burada eğitimin toplumsal alandaki dönüşümlere etkisini anlamaya çalıştığım için üniversitelerle ve akademik öznelerle yakından ilişkili inisiyatiflerin eğitim faaliyetlerinin bir çerçevesini çıkaracağım. Bunları erkekliklerin sorsallaştırılması, araştırılması ve tartışılması ile değişime dair bir toplumsal hareket yaratmak arasında, praksise dayalı bir bağ kurma çabası olarak değerlendiriyorum.

Türkiye’de erkekler tarafından oluşturulan egemen erkeklik karşıtı ilk hareket 2008 yılında kurulan ‘Biz Erkek Değiliz İnisiyatifi’ (BEDİ)’dir (Sevim, 2019: 77). Pippa Baca cinayetinın ardından İstanbul’da bir araya gelen BEDİ’nin eylem repertuarı dava takibi, basın açıklamaları, sansasyonel eylemler (erkeklerin etek giyerek sokakta dolaşmaları gibi) vb. faaliyetlerden oluşur. Sosyal medya ve mail grupları aracılığıyla bir araya gelerek erkeklik ve şiddet vakalarını tartışarak İstanbul’da ve farklı yerlerde örgütlenmiştir. Bu nedenle sosyal aktivizm içerisinde okuma-sorgulama-tartışma üzerinden şekillenen bir öğrenme süreci gelişmektedir. BEDİ herkesin katılımına açık bir “Taciz ve Tecavüze Karşı Farkındalık” atölyesi (Aralık 2009) gerçekleştirmiştir. Bu atölyede “Dünya üstünde hiç kimseyi taciz etmemiş, ya da tecavüz korkusu yaratmamış bir erkek var mı?” sorusu tartışmaya açılmış, atölyede kadınlar ve erkeklerin birlikte konuşarak farkındalık yaratılması amaçlanmıştır.³

Benzer tarzda atölye çalışmalarını 2010 yılında Sosyal Kalkınma ve Cinsiyet Eşitliği Politikaları Merkezi (SOGEP) bünyesinde bir proje olarak başlayan Erkek Muhabbeti isimli çalışma grubu düzenlemiştir. BEDİ’den farklı olarak protesto eylemleri gerçekleştirmeyen Erkek Muhabbeti erkeklerin kendilerini ifade edebildikleri ve tartışmaya açtıkları eğitimsel çalışmalara ağırlık vermiştir. Bu yöntemsel farklılığı, ‘cinsel yönelim, cinsel kimlik ya da cinsiyet temelli ayrımcılıkla mücadele eden oluşumlarda ve sivil toplum örgütlerinde, ataerkil zulmün dolaylı ya da doğrudan parçası olmanın getirdiği ürkeklik’ nedeniyle erkekliği rahatça tartışamama durumu ile ilişkilendirmektedirler (Erkek Muhabbeti, 2013: 50). Bununla birlikte hâkim erkeklik değerlerinin erkeklere de zarar verdiği gerçekliğinden yola çıkarak cin-

³ <http://bizerkekdegilizinsiyatifi.blogspot.com/2009/12/taciz-ve-tecavuze-karsifarkndalk.html>

siyet eşitliği mücadelelerine katkı koymayı amaçladıkları için feminist, kadın ve LGBTİ+ hareketlerinden de farklılaşırlar. Öte yandan ataerki karşıtlığı, cinsiyet ve cinsel yönelim temelli ayrımcılıkla mücadele ve toplumsal cinsiyet eşitliği hedefiyle hareket ettikleri için feminist ve LGBTİ+ hareketine destek veren ve oradan beslenen pro-feminist bir oluşumdur.

Erkek Muhabbeti “Erkekler Erkekliklerini Sorguluyor” başlıklı beş farklı atölye düzenlemiştir. Her biri 3 ila 5 gün süren bu atölyeleri, uzun soluklu ve bütüncül çalışmalar olarak ifade eden grup, öğreten-öğrenen ikiliğinin ötesinde gündelik yaşam pratiklerini ve öznelerin yaşam deneyimlerini içerecek biçimde eğitim çalışmalarını örmüştür. Grup ayrıca daha kısa süreli atölyeler düzenledi, cinsellik ve sanat konularında iki çalışma grubu kurdu (Erkek Muhabbeti, 2013: 23-49), bir sergi açtı⁴ ve erkeklik üzerine broşür ve kitaplar yayımladı (Bozok, 2011), erkeklik çalışmaları kaynakçası (Gözcü, 2013) ve erkeklik üzerine derslerin kronolojik listesini⁵ (Yılmaz ve Gözcü, 2015) hazırladı. Hareketin eğitim çalışmalarına ağırlık vermesinin özel nedenlerinden biri, grubun aktivistlerinin ve katılımcılarının üniversite öğrencisi genç erkeklerden oluşmasıdır. Çalışmalarını nasıl planladıklarını anlattıkları bir röportajda, esas amaçlarını erkekliklerin sorgulamasını devam ettirebilecek bir alan açmak olarak tarif eden Erkek Muhabbeti, şu an kapanmış olan web sitesi aracılığıyla deneyimlerini ve dokümanlarını erişime açarak eleştirel ilişkilerin kurulabileceği bir alan yaratmıştır (Erkek Muhabbeti, 2013: 34). Dokümantasyon hem bu paylaşıma ulaşan yeni insanlarla tanışmanın hem de yol gösterici deneyimlerin kolektif hale gelmesinin bir aracı olarak görülmektedir.

⁴ <https://www.stgm.org.tr/erkeklerden-erkeklikler-uzerine-sergi-birkac-erkek>

⁵ <https://erkekmuhabbeti.tumblr.com/>

Erkek Muhabbeti, feminist ve LGBTİ+ gruplarla da ilişkiler geliştirerek Lambda ile ortaklaşa “Müjde Bir Oğlunuz Oldu!” başlıklı söyleşiler düzenlemiştir⁶. Her türden cinsel yönelimdeki erkeklere açık olan bu söyleşilerde ‘türcülük’, ‘din ve ahlak’, ‘şiddet’, ‘aile’, ‘transfobi, bifobi, homofobi’, ‘cinsellik’, ‘evişleri’ konuları üzerine deneyim paylaşımları etrafında tartışmalar yürütülmüştür. Erkek Muhabbeti grubunun danışmanı ve aynı zamanda eleştirel erkeklik çalışmaları alanında aktivist bir akademisyen olan Mehmet Bozok, meselenin önemli yönlerini açıklayan broşür ve bilgilendirici el kitapları hazırlamanın yanında 2014 yılında gerçekleştirilen 1. Uluslararası Erkekler ve Erkeklikler Sempozyumu’nun⁷ düzenleyicilerindendir. Bu grubun bir müddet sonra azalan ve etkisini yitiren çalışmaları, uzun soluklu bir harekete dönüşmese de özneleri farklı STÖ’lerde ve akademide çalışmalarını sürdürmüştür.

2012 yılında, gündeme getirilen ‘kürtaj yasağı’na karşı bir grup erkek harekete geçerek ‘Cinsiyet Ayrımcılığından, Heteroseksizmden ve Eril Şiddetten Rahatsız Erkekler’ isimli bir inisiyatif oluşturmuşlardır. Grup bu yasağa tepki olarak ‘Kürtaj hakkını tartışmıyoruz, kadınlar adına konuşmayı reddediyoruz’ çağrısıyla ortaya çıkmıştır (Sevim, 2019: 79). Sosyal aktivizmde etkili bir eylemlilik geliştiremeyen grup akademi alanındaki çalışmaların pratik eylemlerle birleşmesi yönünde bir adım atma girişiminde bulunmuştur. Bu yaklaşımı şöyle ifade etmektedir:

Bizim gibi oluşumlara düşen görev akademik bilgiye gözü kulağı açık olmak. ...Bütün bu araştırmalar, bizlere üzerine siyaset inşa edebileceğimiz zemini kurma açısından veri sağlıyor. Bizim bunu yapabilme gibi bir imkanımız yok. Biz kendi sosyalliklerimiz üze-

⁶ <http://www.lambdaistanbul.org/s/?s=M%C3%BCjde+bir+o%C4%9Flunuz+oldu>

⁷ <http://icsmsymposium.org/>

rinden topluma baktığımızda bu sınırlı bir çerçeve olacak. Akademik çerçeveye içli dışlı olmamız aynı zamanda politika geliştirme yeteneğimizi güçlendirecek. Soyut konuşmalar yerine akademik bilgi bize pratiğin bilgisini sağlıyor. Bizim bunun üzerine bir politik pratik inşa etme şansımız var. Aradaki kayış olmamız gerekli: toplumsal pratiği eyleme dökcek siyasal pratikle akademik bilginin arasında bizim gibi kayışlara ihtiyaç var. Akademi bunu yapamaz.(Türker, 2013).

Eğitimsel araçları, bazıları erkekler arasında düzenlenen bazıları ise karma atölye çalışmalarıdır. Rahatsız Erkekler, hem deneyim paylaşımları çerçevesinde farkındalık artırıcı söyleşilerin yapıldığı hem de kolektif planlama yapılan 'Erkeklik ve İktidar ile Yüzleşme' (Şubat, 2013) atölyesi gerçekleştirmiştir⁸. Ardından iki haftada bir toplanarak örgütlenen grup Ataerkiye Karşı Erkekler (AKE) adını alarak (2013) 5 farklı atölye daha düzenlemiştir: *Aile İçinde Erkeklik* (Mayıs, 2013, karma grup), *Toplumsal Mücadeleler İçinde Erkeklik Halleri* (Haziran, 2013, karma grup), *Erkekliğin İnşasında Heteroseksizm* (Haziran, 2013, karma), *İlişkilerdeki Erkeklik* (Temmuz, 2013, karma grup), *Erkeklik ve Beden* (Temmuz 2013, her cinsel yönelimden erkekler).⁹ Bu grubun aslında ayrı bir vaka olarak incelenmesi gerekir. Çünkü AKE ismini aldıktan bir yıl sonra aralarından bir erkeğin, partneri olan bir kadına fiziksel, cinsel ve psikolojik şiddet uygulaması ile gündeme gelmiştir. 'Kamusal alanda ataerki karşıtı mücadele iddiasında olan bu erkeğin bir kadına uyguladığı sistematik şiddet tüm detayları ile tartışmaya açılmış¹⁰ ve grubun üyelerinin ayrışması ile dağılmıştır' (Sevim, 2019: 80). Bu ibret-

⁸ <https://kaosgl.org/haber/erkeklik-ve-iktidar-ile-yuzlesme-atolyesi-gerceklestirildi>

⁹ <https://www.stgm.org.tr/ataerkiye-karsi-erkeklerden-atolye-dizisi>

¹⁰ Bu tartışmanın tüm detaylarına https://buseferlikboyleolmasin.wordpress.com/2015/09/21/soylemesemolmazdi/?fbclid=IwAR3szsqvGnkCOsCXgOMe7ayzs_2AnGfQVP_gmiPeStKEo2VtMfUaUldYo ve <http://ataerkiye-karsi-erkekler.blogspot.com/> adreslerinden ulaşılabilir.

lik vaka Türkiye’deki erkeklik hareketinin daha başlangıcından itibaren yetersiz, yanlış kurgulanmış ve özenle eleştirilmesi gereken yönlerini tümüyle ortaya sermiştir.

Politik-pratik alanda mühim bir boşluk olmasına rağmen hem kitleselleşmeyi hem de etkili eylemleri gerektiği lde gerçekleştiremeyen sosyal aktivizme karşılık, akademik alana daha fazla eğilim gösteren Eleştirel Erkeklik İncelemeleri İniyatifi (EEİİ) 2013 yılında kurulmuştur. EEİİ, “feminizm, LGBTQ ve toplumsal cinsiyet çalışmaları ve aktivizmlerinin açtığı eleştirel ve ataerkillik karşıtı yollardan ve onlarla dirsek teması içinde ilerleyerek, erkekliklerin eleştirisini yapan herkesi bir araya getirmeyi amaçlamaktadır.” (EEİİ, 2013). şubat 2014’ten beri çıkardıkları Masculinities Journal dergisi uluslararası hakemli bilimsel dergidir ve Türkiye ve dünyada erkeklik çalışmaları alanında üretilen makleleri yayımlamaktadır. EEİİ, kurulduğu dönemden bugüne altı atölye çalışması gerçekleştirmiştir: ‘Ağır Erkeklik Erkekliğin Ağırlığı’ (Nisan 2014)¹¹, ‘Grsel Kültür ve Erkeklik’ (şubat 2014)¹², ‘Politik Bir Kategori Olarak Erkeklik’ (Kasım 2013)¹³, ‘Türkiye’de Erkeklik alışmaları’ (Ağustos 2013)¹⁴, ‘Batı’nın Vaadi: Erkeklikleri ve ‘Bakış’ı Yeniden Sorgulamak’ (Mayıs, 2018)¹⁵, ‘Edebiyat ve Erkeklik’ (Ağustos, 2018) (Eleştirel Erkeklik İncelemeleri İniyatifi). Atölyelerin her biri alanında uzman akademisyenlerin sunumları ve ardından tartışmalar yapmak şeklinde bir yöntemle organize edilmiştir.

¹¹ <http://www.masculinitiesjournal.org/tr-tr/kategori/agir-erkeklik-erkekligin-agirligi-atolyesi/30/28>

¹² <http://www.masculinitiesjournal.org/tr-tr/sayfa/gorsel-kultur-ve-erkeklik-atolyesi/31/28>

¹³ <http://www.masculinitiesjournal.org/tr-tr/sayfa/politik-bir-kategori-olarak-erkek-atolyesi/32/28>

¹⁴ <http://www.masculinitiesjournal.org/tr-tr/sayfa/turkiye%E2%80%99de-erkeklik-calismalari-atolyesi-/33/28>

¹⁵ <http://www.masculinitiesjournal.org/tr-tr/sayfa/western-promise/90/28>

Atölyeler dışında 'Erkeklik, Travma ve Şiddet Ekseninde Söylem Çalıştayı' (Ekim 2016)¹⁶ ve 'Türkiye'de Erkeklik Çalışmaları: Sorunlar ve İmkanlar Çalıştayı' (Mayıs 2019) gerçekleştirmiştir. Bu çalıştaylar yüksek lisans, doktora öğrencileri ile doktorasını yeni almış araştırmacılara yöneliktir. EEİİ, 2019'da 'Erkeklikler: Zor Zamanlarda Güçlükler ve İmkanlar' başlığı altında gerçekleştirilen 2. Uluslararası Erkekler ve Erkeklikler Sempozyumu'nun¹⁷ da örgütleyicilerindendir. Son olarak Özyeğin Üniversitesi ile ortak bir proje yürüterek 'Şiddetsiz Erkeklik El Kitabı' hazırlamıştır.¹⁸

Muhalef bir çizgide eleştirel bilgi üreterek ve non-formel eğitim organizasyonları düzenleyerek çalışmalar yürüten bu inisiyatiflere ek olarak yeni kurulan Eleştirel Erkeklik Datça İnisiyatifi'nden (EeDİ) ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini anaakımlaştırma çabası içinde olan Yanındayız Derneği'nden de söz etmek gerekir. EeDİ, Muğla'da Pınar Gültekin cinayetinin¹⁹ ardından kurulan, popüler medya araçları yoluyla farkındalık yaratmaya çalışan yeni bir gruptur. Yanındayız Derneği ise iş dünyasında kadın emeğini güçlendirmeye yönelik faaliyetler yürütmektedir. Ayrıca Toplumsal Cinsiyet Endeksi²⁰ hazırlamıştır. Bu grup ulusal kanallara hitap ederek, Türkiye'deki iş insanlarını etkilemeye çalışmaktadır. Tüm bunların dışında çalışmalarının merkezinde erkeklik olmayan fakat bu doğrultuda çalışmalar üreten yerel yönetimler ve STÖ'ler de bulunmaktadır. Şişli Belediyesi 'Erkeklik', 'Medya' ve 'Cinsellik' konuların-

¹⁶ <http://www.masculinitiesjournal.org/tr-tr/sayfa/erkeklik--travma-ve-siddet-ekseninde-soylemcalistayi/131/150>

¹⁷ <http://symposium.masculinitiesjournal.org/>

¹⁸ <http://siddetsizerkeklik.com/>

¹⁹ <https://kazete.com.tr/haber/kayip-universite-ogrencisi-pinarin-cesedi-ustu-betonlanmis-varil-icinde-bulundu-64083>

²⁰ <https://yanindayiz.org/toplumsal-cinsiyet-esitligi-endeksi/>

da sadece erkeklerin katılabildiği üç farklı erkeklik atölyesi düzenlemiştir.²¹ Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine karşı mücadele veren Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ise ‘babalık’ üzerine önemli eğitim çalışmaları²² yürütmektedir.

Sonuç

Eleştirel erkeklik çalışmaları alanında düzenlenen eğitim ve öğrenme faaliyetlerinin dört boyutu olduğu görülüyor: i) eğitimin toplumsal cinsiyet eşitliği lehine değişim yaratmayı hedefleyen bir organizasyondaki öznelere örgütlenmesinde kullanılması (grup içi eğitimler); ii) eğitimin kitlelere ulaşmak için bir araç olarak kullanılması; iii) eğitimin belirli bir hedef kitle üzerinde farkındalık, değişim ve iyileşme yaratması hedefiyle tasarlanması ve sunulması; iv) eğitim faaliyetlerinde kullanılan yol ve yöntemlerin cinsiyetçi olmayan yaklaşımlara katkı sağlaması (yatay, hiyerarşik olmayan, katılımcı vd.). Öte yandan grupların ihtiyaçlarına göre planlanan ve katılımcıları esas alarak yapılandırılan bu faaliyetlerin kısa süreli olması; grubun öz kaynaklarıyla ya da proje fonlarına bağlı olarak düzenlenmesi; faaliyetlerin sürekliliği sağlanamadığı için katılımcıların değişkenliği gibi dezavantajları olduğu görülmektedir.

Erkeklik alanında eleştirel bilgi ve eğitim pratikleri üreten inisiyatifler akademik alanla yakın temas içindeler. Eğitim faaliyetlerinin içerikleri büyük oranda buradan besleniyor ve toplumsal alanda yakıcı olan şiddet, ayrımcılık, cinsiyetçi işbölümü gibi konulara ağırlık veriliyor. Bununla birlikte kısa süreli atölye çalışmalarının ağırlıklı olduğunu görebiliyoruz. Bu atölyeler fo-

²¹ <https://www.sivilsayfalar.org/2019/01/11/sisli-belediyesi-ortak-deneyim-atolyesinden-erkeklik-atolyesi/>

²² <https://www.acev.org/ne-yapiyoruz/anne-babalar-icin/baba-destek-programi/>

rum-tartışma şeklinde organize ediliyor ve/ya formel eğitime benzer tarzda, uzmanların belirli bir dinleyici kitlesine çalışmalarını aktardıkları biçimlere ağırlıklı olarak rastlanıyor. Akademik alana odaklı ve aktivistleri güçlendirmeye dayalı bu çalışmaların non-formel eğitime katkı sağladığı ortadadır. Aynı zamanda eğitim alanındaki yerleşik cinsiyetçi içeriği değiştirme potansiyelini de barındırmaktadır. Ancak eleştirel ve feminist pedagojiye katkısı veya yetişkin eğitime dair dönüştürücü metodlar içerip içermediği tartışmalıdır. Eğitim çalışmaları organize eden bu ve benzeri oluşumların eleştirel ve feminist pedagojilere yaklaşması üzerine daha fazla düşünmeye ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Atmaca B. (2019). *Syrian Refugees and Social Cohesion: A Qualitative Analysis of Non-Formal Educational Activities Provided by Non-Governmental Organisations*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul: YÖK Tez Merkezi.
- Bilir, M. (2007). *Non-formal education implementations in Turkey: Issues and latest challenges*. *International Journal of Lifelong Education*, 26:6, 621-633, DOI: 10.1080/02601370701711307
- Brennan, B. (1997). *Reconceptualizing non-formal education*. *International Journal of Lifelong Education*, 16:3, 185-200, DOI: 10.1080/ 026013797 0160303
- Boratav, H. B., Fişek, G. O. ve Ziya, H. E. (2017). *Erkekliğin Türkiye Halleri* (2. b.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Eril Tahakküm*. (çev. Yılmaz, B.) İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bozok, M. (2015). *Ataerkil ve Cinsiyetçi erkeklikler, Erkeklik ve Erkekliklerin Eleştirisi, Profeminizm, Ben ve Kendim*. Erkekler (der. Akaltun, A.) içinde. Ankara: Nota Bene Yayınları.
- Bozok, M. (2011). *Soru ve Cevaplarla Erkeklikler*. İstanbul: Sosyal Kalkınma ve Cinsiyet Eşitliği Politikaları Merkezi Derneği.

- Coombs P. H. ve Ahmed M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Coombs, P. H.; Prosser, R. C.; Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth Non-formal Education for Rural Development*. New York: International Council for Educational Development.
- Dib, C. Z. (1988). *Formal, non-formal and informal education: concepts/ applicability*. AIP Conference Proceedings, 300-315. doi:10.1063/1.37526
- Erkol, Ç. G. (2018). *İlet, Zillet, Erkeklik: Eleştirel Erkeklik Çalışmaları ve Türkiye'deki Seyri*. Toplum ve Bilim, Sayı 145, 6-33.
- Elgün, A. (2020). *Erkek Evreninde Erkeklik Biçimlerinin Temsili: www.erkekadam.org Üzerine Nitel Bir Analiz*. Erciyes İletişim Dergisi, Temmuz 2020 Cilt 7, Sayı 2, 871-894.
- Erkek Muhabbeti (2013). *Erkekler Dile Geldi*. İstanbul: Sosyal Kalkınma ve Cinsiyet Eşitliği Politikaları Merkezi Derneği.
- Gözcü, B. (2013). *Erkeklik Çalışmaları Kaynakçası*. İstanbul: Sosyal Kalkınma ve Cinsiyet Eşitliği Politikaları Merkezi Derneği.
- Hamadache, A. (1991). *Non-formal education A definition of the concept and some examples*. Prospects, Vol. XXI, No. I, 111-124.
- hooks, b. (2018). *Değişme İsteği: Erkekler, Erkeklik ve Sevgi*. (çev. Kutluata, Z.). İstanbul: BGST Yayınları.
- Illouz, E. (2013). *Aşk Neden Acıtır? Sosyolojik Bir Açıklama*. (çev. Aksoy, Ö. Ç.) İstanbul: Jaguar Kitap.
- Kahraman, B. (2011). *Participants' Civic Engagement Behavior: Evidence From A Non-Formal Training On Democracy And Human Rights*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University, Ankara: YÖK Tez Merkezi.
- Kepekçi, E. (2018). *Belleğimden Erkeklik Manzaraları*. Tez-Koop-İş Kadın Dergisi Sayı 2.
- Latchem, C. (2018). *Open and Distance Non-formal Education in Developing Countries*. Singapore: The Springer.
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü*. (çev. Akınhay, O. ve Kömürcü, D.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Ortaköylü Uysallı, Z. D. (2017). *Empowerment of Women Through Non-Formal Education Programs in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara: YÖK Tez Merkezi.

- Özdemir, H. (2018). *Türkiye'de Erkeklik Konusunda Üretilen Lisansüstü Tezlerin Yapısal İncelemesi*. Erkeklik ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, 1-14.
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: İmkansız İktidar (Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkeklikler)*. İstanbul: Metis Yayınları
- Segal, L. (1992). *Ağır Çekim Değişen Erkekler ve Erkeklikler*. (çev. Ersoy, V.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sevim, E., (2019). *Toplumsal Cinsiyet Bilinçli/Pro-Feminist Erkeklerin Kadınlarla İlişilenme Biçimlerinin Eleştirisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul: YÖK Tez Merkezi.
- Topçu, Ş. (2018). *Erkeklik Çalışmaları Kaynakçası*. Toplum ve Bilim, Sayı 145, 289-333.
- Türker, A. (2013, Mart 9). *"Bir araya gelme sebebimiz kendimize ve çevremize verdiğimiz rahatsızlıklarla yüzleşmek"*. Agos: <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/4536/bir-araya-gelme-sebebimiz-kendimize-ve-cevremize-verdigimiz-rahatsizliklarla-yuzlesmek> (erişim tarihi: 15.01.20)
- Yıldız, S. ve Teke, A. (2020). *Türk Toplumundaki Erkeklik Yüklerinin Lisansüstü Tezler Üzerinden Analizi*. Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi, Sayı 6, 131-153.
- Yılmaz, T., ve Gözcü, B. (2015). *Erkek Muhabbeti / Yazılar*. Erkek Muhabbeti: <https://erkekmuhabbeti.tumblr.com/> adresinden alındı
- Yücel, V. (2014). *Kahramanın Yolculuğu (Mitik Erkeklik ve Suç Draması)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

YAZARLAR HAKKINDA

Canan Aratemur Çimen (Dr) (canan.aratemur@gmail.com) Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde lisans, Yetişkin Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans ve Eğitim Bilimleri Bölümü'nde doktora eğitimini tamamladı. 1999'dan beri yetişkin eğitimi alanında çalışmakta olan Canan Aratemur Çimen, farklı sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen çeşitli eğitim projelerinde de danışman olarak yer aldı. 2018 ve 2019 yıllarında Friedrich Naumann Vakfı için Karşılaştırmalı Eğitim Derneği (KED) tarafından yürütülen "Türkiye'nin Yeni Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği" başlıklı araştırma projesinde Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (BEPAM) araştırmacısı olarak görev aldı. Araştırma ilgi alanları arasında eğitimde sınıf analizi, eğitim politikaları, eğitimde eleştirel çalışmalar, toplumsal cinsiyet çalışmaları ve yetişkin eğitimi yer almaktadır.

Derya Kayacan: (deryakayacan85@gmail.com) Lisans eğitimini Sınıf Öğretmenliği, yüksek lisans eğitimini Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri programlarında tamamladı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında "Türkiye'nin 2002 Yılı Sonrası 'Eğitim Reformları'nın Öğretmenlerin Görüşleri Yoluyla Çözümlemesi" adlı tez araştırmasını yürüterek doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırma ilgi alanları arasında eğitim politikası, eleştirel eğitim ve toplumsal cinsiyet çalışmaları yer almaktadır.

Ebru Eren: (kemane84@hotmail.com) Lisans eğitimini Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olarak tamamlamıştır. Eğitimi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında yüksek lisans yaparak devam etmiştir. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Kimliklerinin İnşası üzerine yaptığı tez ile master derecesini almış-

tır. Halen aynı bölümde “Türkiye’de 1980 Sonrası Eğitimde Özelleştirme Politikaları: Ankara İli Ortaöğretim Okulları Öğrencileri ve Ailelerinin Görüşleri Yoluyla Bir Değerlendirme” adlı tez araştırmasını yürüterek doktora eğitimine devam etmektedir. Yaratıcı Drama Liderliği Programını tamamlayarak bu alanda da çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Genel olarak, Eğitim Politikası, Eleşitrel Eğitim, Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim, Eğitim Teknolojisi, Eğitimde Yaratıcı Drama vb konularında çalışmaları bulunmaktadır.

Emine Sevim: (eminesevim062@gmail.com) Munzur Üniversitesi Sosyoloji bölümünde araştırma görevlisiyken, 6 Ocak 2017 tarihinde yayımlanan 679. KHK ile ihraç edildi. ‘Toplumsal Cinsiyet Bilinçli/Pro-Feminist Erkeklerin Kadınlarla İlişkilenme Biçimlerinin Eleştirisi’ başlıklı yüksek lisans tezini 2019 yılında tamamladı. MSGSÜ Sosyoloji Bölümü’nde doktora öğrencisi ve Eğitim-Sen, BİRARADA Derneği, Aramızda Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Derneği ve Feminist ve Queer Araştırmacılar ağı üyesi, feminist bir eğitim aktivisti olarak çalışmalarını sürdürüyor.

Fatma Gök (Prof. Dr.) (gokfatma@gmail.com) Lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi’nde, yüksek lisans ve doktora eğitimini ABD’de Columbia Üniversitesi’nde tamamlamıştır. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Bölümü emekli öğretim üyesidir. Eğitim Bilimleri bölümünde ders vermekte, kurucusu olduğu Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Politikaları Araştırma ve Uygulama Merkezinde aktif olarak çalışmaktadır. Eğitim politikaları, eğitim ve toplumsal cinsiyet, eğitimin sosyal temelleri ve karşılaştırmalı eğitim alanlarında çalışmalar yürüten Fatma Gök, eğitim hakkı, eğitimde ayrımcılıklar, eğitim ve sosyal adalet, eğitim ve neoliberal politikalar, anadilinde eğitim hakkı üzerine yayınlar yapmıştır. Sosyalist Feminist Kaktüs ve Pazartesi feminist dergilerinin yayın kolektiflerinde bulunan Gök, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikasının 1998 yılında düzenlediği Demokratik Eğitim Kurultayında, Eğitim Politikası Çalışma Grubunun Koordinatörü olarak, 2004 yılında düzenlediği Demokratik Eğitim Kurultayında Küresel Saldınlar Karşısında Eğitim Hakkı Çalışma Grubunun koordinatörü olarak çalışmıştır. Türkiye eğitim sistemiyle tarihsel bir hesaplaşmanın yapıldığı 75 Yılda Eğitim kitabının editörü, okul ortamının eleşitrel olarak irdelendiği ve okulda demokratik bir ortam yaratmakta rehber olabilecek bir eser olan İnsan Haklarına Saygılı Bir Eği-

tüm Ortamuna Doğru kitabının Alper Şahin ile birlikte yazan, Marie Carlson ve Annika Rabo ile birlikte I. B. Tauris & Co Ltd. tarafından yayınlanan *Education in the Multicultural Societies: Turkish and Swedish Perspectives* ve Suzanne Majhanovich ve Christine Fox ile birlikte 2011 yılında Springer tarafından yayınlanan *Bordering, Re-Bordering and New Possibilities in Education and Society* kitaplarının da editörüdür. Şerif Derince ile birlikte Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet kitabını Türkçe yayına hazırlamıştır. Dünyanın önde gelen eğitim bilimcilerinden Michael Apple'ın seçme makalelerini Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar adı ile Türkçeye kazandıran çeviri grubunun koordinatörlüğünü yapmıştır.

Funda Şenol Cantek (Prof. Dr.) (funda.senol@gmail.com) 1970 Ankara doğumlu. A.Ü. İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü'nden mezun olduktan sonra bir süre basın sektöründe çalıştı. Lisansüstü eğitimini Ankara Üniversitesi SBE, Gazetecilik ABD'nda tamamladı. 1994 yılında Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2010 yılından 2017 yılına kadar Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde görev yaptı. 2017'de 686 No'lu KHK ile ihraç edildi. Başlıca ilgi alanları, gazetecilik uygulamaları, iletişim sosyolojisi, kent sosyolojisi, basın tarihi, toplumsal cinsiyet çalışmaları ve sözlü tarih çalışmalarıdır. Doktora tezi, "Yabancılar ve Yerliler: Başkent Olma Sürecinde Ankara" adıyla İletişim Yayınevi tarafından 2003 yılında basıldı. 2006 yılında, yine aynı yayınevinden "Sanki Viran Ankara" adlı derleme kitabı, 2014'te; "Cumhuriyet'in Ütopyası: Ankara" adlı derleme kitabı 2017'de; "Aynanın Önünde, Cımbızın Ucunda: Kuaför Kitabı" adlı derleme kitabı 2017'de yayımlandı. Gazeteduvar'da düzenli olarak yazılar yazmaktadır. Tuna'nun annesidir.

Gülşün Sağlamer (Prof. Dr.) (gsaglamer@gmail.com) İTÜ Mimarlık Fakültesi Mimari Tasarım Anabilim Dalı öğretim üyesi olarak Mimari Tasarım Kuramları, Bilgisayar Destekli Mimari Tasarım ve Toplu Konut konularında çalıştı. İstanbul Teknik Üniversitesi'nin ilk kadın rektörü olarak 2 dönem (1996-2004) rektörlük yaptı. 2009 yılında İTÜ de "Bilim, Mühendislik ve Teknolojide Kadın Çalışmaları Araştırma Merkezini" kurdu ve 2012 yılına kadar bu merkezin başkanlığını sürdürdü. European University Association Yönetim Kurulu Üyesi (2006-2009), EC Marie Skłodowska Curie Advisory Group üyesi ve Başkanı olarak gö-

rev aldı (2006-2016). Yükseköğretimde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda AB destekli (FP6-FP7-Horizon 2020) tamamlanmış 6 projeden UNICAFE, SHERERA, FESTA projelerinde grup yürütücüsü olarak, COST Gender STE projesinde Türkiye'yi temsilen, Meta Analysis of Gender and Science Research projesinde ve halen devam eden SWG GRI tarafından yürütölen GENDERACTION projelerinde danuşman olarak görev almıştır. 2008 yılında European Women Rectors Platform'unun başkanlığını üstlendi ve 2015 yılında kurulan European Women Rectors Association (EWORA)'nın ilk başkanı olarak seçildi. Halen EWORA'nın ikinci dönem başkanlığını sürdürmekte olup 2018 yılından beri Avrupa Komisyonu'nun "Standing Working Group on Gender in Research and Innovation". ERAC SWG GRI üyesidir. Kendisi 2011 yılından beri "European Academy of Sciences, Arts and Letters" üyesidir.

H. Özden Aras Kaya (Dr.) (ozdenaras@gmail.com) 2003 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Faköltesi'nden mezun oldu ve öğretmen olarak çalışmaya başladı. Aynı üniversitede Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri programında yüksek lisans, Eğitim Yönetimi ve Politikası programında da doktora eğitimini tamamladı. Doktora eğitimi sürecinde çeşitli dergilerde ve çok yazarlı kitaplarda makale ve bölümleri yayınlandı. İngiltere'de Anglia Ruskin Üniversitesi'nde Erasmus programına katıldı ve eğitimci Dave Hill'le birlikte çalışmalar yaptı. 2018 yılında "Gizli Müfradat: Üniversiteye İlişkin Bir Çözümleme" isimli doktora tezini tamamladı. Gezi Parkı sonrası kurulan park forumlarında gönüllü drama çalışmalarına devam etti ve çocuklara yönelik park şenliklerinin organizasyonlarında görev aldı. 2016 yılında Eğitim-Sen işyeri temsilcisi olduğu okulun hukuksuz bir biçimde imam hatip ortaokuluna dönüştürölmesi karşısında ses getiren ve kazanımla sonuçlanan Yeşilbahar mücadelesinin aktivistleri arasında yer aldı. Seyahat etmeyi, fotoğraf çekmeyi ve hayvanları çok sever. Halen eşi ve iki kızı ile birlikte İzmir/Seferihisar'da yaşamaktadır.

Hülya Çağlayan: (hulyacaglayan@gmail.com) 2009 yılında Bilkent Üniversitesi Felsefe Bölümünde lisans eğitimini tamamladıktan sonra Sabancı Üniversitesi Kültürel Çalışmalar yüksek lisans programından 2011'de mezun oldu. 2012 ve 2017 yılları arasında İstanbul Teknik Üniversitesi'nde Avrupa Birliği 7. Çerçeve Programı kapsamında yürütölen Fe-

male Empowerment in Science and Technology Academia (FESTA) projesinde araştırmacı olarak çalıştı. 2017 yılından beri EWORA (European Women Rectors Association) genel sekreterliğini sürdürmektedir.

İdil Safiye Soyseçkin: (idil.soyseckin@gmail.com.) Sosyolog. Kadın Emegi Çalışan Feminist Araştırmacılar içerisinde yer alıyor. Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın emegi ve istihdamı, sosyal refah rejimleri, göç konularında çalışmalar yürütüyor. Şu an bir uluslararası kuruluştaki danışman olarak çalışıyor. Egemen ve Ali Barışla birlikte yaşıyor.

L. Işıl Ünal (Prof. Dr.) (leylaisilunal@gmail.com) Lisans öğrenimini *iktisat* alanında, yüksek lisans çalışmalarını *istatistik* konusunda ve doktora çalışmalarını *eğitim bilimleri* alanında tamamladı. Ocak 2017'ye kadar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde (Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü) öğretim üyesi olarak çalıştı. Akademik çalışmalarını daha çok eğitim ekonomisi, eğitim politikası, eğitim ekonomi politikası, eğitim bilimleri felsefesi, eğitimde toplumsal cinsiyet konularında yoğunlaştırdı.

11. 01. 2016 tarihinde kamuoyu ile paylaşılan, "Bu Suça Ortak Olmıyacağız!" başlıklı barış bildirisinin imzacıları arasında yer aldı. Ünal, akademik çalışmalarını dayanışma akademilerinde sürdürmektedir.

Mine Göğüş Tan (Prof. Dr.) (minegtan@gmail.com) Ankara Üniversitesi Eğitim B. Fakültesi'nde Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim, Eleştirel ve Feminist Pedagojiler, Eğitim Sosyolojisi, Toplumsal Tarihte Çocuk alanlarında çalıştı. A.F.S. ve Fulbright burslarından yararlandı. Cambridge Üniversitesinde Kadın Çalışmaları alanında doktora sonrası çalışmaları da bulundu. A.Ü. Kadın Çalışmaları Ana Bilim Dalı ilk başkanı, KASAU Yönetim Kurulu, İTÜ Bilim, Mühendislik, Teknoloji KAUM Yönetim Kurulu, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komitesi, Avrupa Kadın Rektörler Derneği (EWORA) Scientific Advisory Board üyesi olarak görev yaptı. Toplumsal cinsiyet ve eğitim alanında Education in 'Multicultural' Societies project of Goteborg University and Sweedish Research Institute in Istanbul, Türkiye'de Bilim, Mühendislik ve Teknolojide Kadın Akademisyenler Ağı, Türkçe Kadın Thesaurus'u, TÜBA/UNFPA Nüfus ve Kalkınma Stratejileri vb. çok sayıda ulusal projelerde çalıştı. Aynı alanda, İTÜ'nin FESTA, SHEME-RA, Meta Analysis of Gender and Science Research, UNICAFE ve

CEİD'in Türkiye'de Katılımcı Demokrasinin Geliştirilmesi: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin İzlenmesi gibi AB tarafından finanse edilen projelerde yer aldı.

Nuran Aytemur Sağıroğlu (Dr.) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Kamu Yönetimi Bölümü öğretim üyesidir. Milliyetçilik, halkçılık, eleştirel pedagoji, toplumsal cinsiyet, sağlam bedenlilik ve engellilik konularında çalışmaları bulunmaktadır.

Pelin Yalçınoğlu Kaplan: (pyalcinoglu@gmail.com) Fen Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini Missouri Üniversitesi-Columbia'da ve doktora eğitimini Ohio Devlet niversitesi'nde tamamladı. 2008-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak görev yaptı. Fen Eğitimi alanında makaleleri, kitap bölümleri vardır. Nitel Araştırma alanında bir kitabın çeviri editörlüğünü yaptı. Fen eğitimi odaklı projelerde ve bilim kamplarında eğitici ve yürütücü olarak çalıştı. 2016 yılında Ankara Üniversitesi KASAUM tarafından düzenlenen Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Sertüfika Programında öğrenci oldu. Ba-nış Bildirisi imzacısı olması gerekçesiyle 2017 yılında 686 sayılı KHK ile üniversitedeki görevinden ihraç edildi. İhraç akademisyenlerle birlikte Uçurtma Kitap Cafe'yi kurdu. Kuruluşundan bu yana Eskişehir Okulu'nun bir üyesidir. 2017-2020 yılları arasında Eskişehir Okulu bünyesinde düzenlenen Toplumsal Cinsiyet Atölyesinin yürütücülerinden biri olmuştur. Dans etmeyi ve uzun yürüyüşleri sever. Bir yıldız dalıdır.

Remzi Altunpolat: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nden mezun oldu. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku (Devletler Umumi Hukuku) Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yaptı. Gazi Üniversitesi İşletme Eğitimi Bölümü Mali Hukuk Anabilim Dalı'nda araştırma Görevlisi olarak çalıştı. KESK Eğitim-Sen Ankara niversiteler şubesi yönetiminde ve Eğitim Sen Yükseköğretim Bürosu'nda görev aldı.

15 yılı aşkın süredir LGBTİ+ aktivizmi içerisinde yer alıyor. Hâlihazırda Kaos GL Derneği üyesi. Konuşmacı olarak pek çok panel, konferans, sempozyum, söyleşi ve eğitime katıldı, çeşitli yayın organlarında yazıları yayınlandı. *Kaos GL*, *Kaos Q+*, *Praksis*, *Yaşayan Marksizm*, *Kampflat*, *Eleştirel Pedagoji* dergilerinin yayın ve danışma kurulu üyesi.

Toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsel kimlikler, feminizm, erkeklik, LGBTİ+ çalışmaları, Queer teori, eğitim ve sağlık politikaları, sendikal hareketler, insan hakları, sosyal ve siyasal teori, kamu hukuku ve devlet teorisi başlıca ilgi alanları arasında yer alıyor.

Sebahat Şahin: (sebahatsahin@gmail.com) Lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında, yüksek lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde tamamladı. Doktora tez yazım süreci Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikaları, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması programında devam etmektedir. Eğitimin ekonomi politiği, gizli müfredat, toplumsal cinsiyet, eleştirel pedagoji akademik ilgi alanları arasındadır.

Sezen Bayhan (Dr.) (bayhans@boun.edu.tr) Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde yüksek lisans ve doktora öğrenimini tamamladı. Aynı dönemde, İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi ve Araştırma ve Mesleki Gelişim Birimi'nde koordinatör olarak görev yaptı. 2018 yılında Strasbourg Üniversitesi'nde misafir araştırmacı olarak doktora sonrası çalışmalarına devam etti. 2019-2020 yılında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde araştırmacı olarak çalıştı. Çeşitli sivil toplum kuruluşları için eğitim üzerine araştırmalar yürüterek raporlar yayınladı. Makaleleri *British Journal of Sociology of Education*, *Critical Studies in Education*, *International Journal of Educational Development* gibi çeşitli dergilerde yayınlandı. Halen öğretim programları ve ders materyallerinde toplumsal cinsiyet üzerine araştırmalarını yürütmektedir. Araştırma alanları eğitimde eşitsizlikler, toplumsal cinsiyet ve eğitim, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet, eğitimin kültürel politikasıdır.

Simten Coşar: (simcosar@gmail.com) University of Pittsburgh'da ziyaretçi öğretim üyesi (2019-2021). Türkiye siyaseti, feminist siyaset ve siyasal düşünce üzerine yayınları var. Çeviri de yapıyor. Son araştırma hattı feminist akademiklerin neoliberal bilgi rejimleriyle bağlantılarına kendi anlatıları üzerinden bakmakla kuruyor. Çeşitli formlarda yazı yazmayı, çeviri yapmayı ve Akdeniz'i seviyor. Dikiş Makinesi adlı bağımsız bir grupla kolektif öyküler yazıyor. Kadın Koalisyonu, Bir-Ara-Da, Feminist ve Queer Araştırmacılar Ağı (FQA) üyesi; barış akademisyeni.

Tuba Kancı (Doç. Dr.) (tubakanci@gmail.com) Kocaeli Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü'nde Siyaset Bilimi doçentidir. Dokto-

ra derecesini Sabancı Üniversitesi'nden 2008 yılında almıştır. Koç Üniversitesi'nde doktora sonrası araştırmacı olarak çalışmış; Koç, Sabancı, Yıldız Teknik ve Doğu Üniversitelerinde lisans dersleri vermiştir. 2012 yılında, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü'nde yardımcı doçent olarak çalışmaya başlamıştır. 2015 yılında, California Irvine Üniversitesi (ABD) Demokrasi Çalışmaları Merkezi'nde misafir araştırmacı olarak bulunmuştur. Çalışmaları toplumsal cinsiyet, eğitim, vatandaşlık, sivil toplum, sosyal hareketler, siyasal ideolojiler, siyaset teorisi, karşılaştırmalı siyaset gibi alanlara odaklanmaktadır. Çeşitli ulusal ve uluslararası derleme kitaplarda çok sayıda Türkçe ve İngilizce kitap bölümü ile *Gender and Education, Nations and Nationalism, Studies in Ethnicity and Nationalism* gibi uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri bulunmaktadır.

Yeşer Torun: (yesertorun@gmail.com) Yüksek lisans eğitimini 2002 yılında ODTÜ Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Bölümünde tamamladı. 2014 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı'ndan doktora derecesini aldı. Akademik çalışmalarını yürütmek üzere, 2019-2010 öğretim yılında 4 ay Ghent Üniversitesi'nde, 2016-2017 öğretim yılında ise 8 ay University College Dublin'de misafir araştırmacı olarak bulundu. 2018-2020 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi'nde misafir öğretim görevlisi olarak ders verdi. Akademik ilgi alanları arasında eğitim ekonomi politikası, toplumsal cinsiyet, toplumsal hareketlilik, meritokrasi, toplumsal eşitsizlik ve eleştirel pedagoji sayılabilir.

EĞİTİMİN CİNSİYETİ, ataerkinin eğitim alanındaki yeniden üretim süreçlerini anlamak ve ataerkiyle mücadele yollarını keşfetmek için elinizden bırakamayacağınız bir başucu kitabı.

Eğitimsel gerçekliğin toplumsal cinsiyet bağlamında analizine ilişkin mevcut birikimi daha ileriye taşıyabilecek kapsamlı ve bütünlüklü bir kitap olan bu çalışma Türkiye’de eğitimin cinsiyetini çeşitli boyutlarıyla ortaya koyuyor. Okul öncesinden akademiye tüm eğitim düzeylerinde, bilginin üretim/yeniden üretim süreçlerini, bir mekân olarak okulu ve mekânla anlam kazanan ilişki ve etkileşimleri anlamaya yönelik kavramsal/kuramsal analizleri kapsamlı bir biçimde okura sunuyor.

Toplumsal cinsiyet araştırmaları yapan ve farklı sosyal bilim disiplinlerinden gelen araştırmacıların emeğini birleştiren bu kolektif çalışma hem akademik katkı anlamında hem de eğitim alanındaki mücadeleye ivme kazandırma potansiyeli açısından ayrıca değer kazanıyor.

Katkılar: Canan Aratemur Çimen, Derya Kayacan, Ebru Eren, Emine Sevim, Fatma Gök, Funda Şenol Cantek, Gülsün Sağlam, H. Özden Aras Kaya, Hülya Çağlayan, İdil Safiye Soyseçkin, L. Işıl Ünal, Mine Göğüş Tan, Nuran Aytemur Sağıroğlu, Pelin Yalçınoglu Kaplan, Remzi Altunpolat, Sebahat Şahin, Sezen Bayhan, Simten Coşar, Tuba Kancı, Yeşer Torun

