ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EPÖ/ EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ PROGRAMI)

KIZ ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞANTILARINA İLİŞKİN NİTEL BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Semiha Sayan

Ankara
Mayıs, 2007

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EPÖ/ EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ PROGRAMI)

KIZ ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞANTILARINA İLİŞKİN NİTEL BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Semiha Sayan

Danışman: Prof. Dr. Mine Tan

Ankara
Mayıs, 2007

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan ……. ……..

Üye ……... ……..

Üye …… …….

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

……/ ……/ 2007

……

……

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmaya, başlamadan önce kuramları anlamamda, soru sorabilmemde ve sonrasında oluşturmaya çabalarken, yol gösterici, toparlayıcı ve destek olan danışmanım Prof. Dr. Mine Tan'a teşekkürü borç biliyorum. Kendisinden aldığım bütün dersler ve görüşmelerimizin tümü için. Her ne kadar elinizdeki çalışma, kendisinin çalışmalarının titizliğinden yeteri kadar nasibini alamamış olsa da, ezbercilikten ve insanı bir denek gibi görmekten kaçınan, kendimizi nesneleştirmeme amacı peşinde olan bir öğrenme ve anlama süreci olarak görülmesi açısından Mine Tan'ın sürekli desteğini almıştır.

Özellikle, öncelikle ve her zaman aileme; sonra, İngilizce, Türkçe ve Müzik derslerine girdiğim, çocukluklarının bütün açıklığı ve iyi niyetleriyle günlük, anı rica ettiğimde hemen kabul eden, öğrenmek istediğim meselelerde her zaman karşılıklı konuşmaya açık olan tüm öğrencilere ve tabii ki her anlamdaki dayanışmaları için arkadaşlarıma, yani Nazlı, Gülcan, Şamil, Rukiye, Şükrü, Pınar, Nazlı Aykan'a ve sevgili "eski" hocam Prof. M. Ruhi Köse'ye çok teşekkür ederim. Ayrıca virüslerle korsanlar tarafından ele geçirilmiş bilgisayarı saatlerini harcayıp, düzelten Boran'ı da unutmuyorum. Teşekkür ederim. Bu kadar destekle, bu kadarcık ürün mü ortaya çıkmış denilmemesi dileğiyle…

Semiha Sayan

ÖNSÖZ

Türkiye'de ilköğretim, temel bir hak olmanın yanı sıra yasal bir zorunluluktur da. Bununla birlikte her yıl azımsanamayacak oranlarda kız ve erkek öğrenci okula devam etmemekte veya edememektedir. "… ilköğretim çağındaki çoğunluğu kız çocukları olmak üzere nüfusumuzun en az yüzde 20'sini okuldan ve okuyup yazma erdeminden; ortaöğretim çağındakilerin de yüzde 44'ünü okuldan ve eğitimli eleman becerisinden yoksun olarak 21. yüzyıla taşımış bulunuyoruz (Sakaoğlu, 2003, xiii). Bahsedilen durum Milli Eğitim için sözde bir sorun teşkil etmekte fakat bizim için daha önemli başka sorunların göstergesi olmaktadır. Sözde bir sorunun kastı liberal eğitim teorisinin eşitlik varsayımında aranmalıdır çünkü okul, insanları toplumsal ve ekonomik koşullarından kopartıp, soyutlayarak eşit olanakların ve yaşantıların içerisine atamaz. Yürürlükte olan eğitim sistemi, tabii ki öğrencilerin başarısızlıklarının nedenleri, sonuçları (işyeri ve toplumsal işleyişe etkileri ile birlikte) ve bu sorunlara çözüm önerileri üzerine kafa yormaktadır. Fakat eğitime dair yasaları ve uygulamaları belirleyenler, başarısız ya da okulu bırakan öğrencilerin uzağındadır ve aslında bu öğrencileri tanımamaktadırlar. Böyle bir tanıma girişiminin bulunması durumunda da ne yazık ki yaptıkları çözümlemeler, ancak yarı gönüllü bir anlama çabası olabilmektedir. Yarı gönüllü olmalarının temel nedeni ideolojiktir -ki bu da hem liberal kuramın hem de eğitiminin bir 'eşitlik' iddiası üzerine kurgulu olmasından kaynaklanır. Liberal eşitlik iddiasının işlemekte olan toplum düzeni göz önüne alındığında ne gerçekçi bir analize yol açtığı, ne de önerdiği çözümlerin toplumun bütün kesimlerini kapsadığı varsayımından yola çıkılmıştır. Böylelikle çalışmanın odağını okuldaki eşitsizliklerin, özellikle de toplumsal cinsiyet eksenli olanlarının ortaya konulması oluşturmuştur.

ÖZET

KIZ ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞANTILARINA İLİŞKİN
NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Sayan, Semiha

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mine Tan

Mayıs 2007, 89 sayfa

Bu çalışmada Eğitim Sosyolojisini ikiye bölen, anaakım (liberal) ve eleştirel düşüncenin bakış açılarından okula ve kız öğrencilere bakılmıştır. Çalışmanın çıkış noktasını, eğitim kademesinin ilk basamaklarında daha başarılı olmalarına rağmen, erkeklere oranla daha fazla terk eden kız öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmanın odağında ise, yoksul bölgelerde okula devam edebilen kız öğrenciler için okulun ne tür olanak ve/ya olanaksızlıklar sunduğu yer almaktadır. Egemen ideolojinin aygıtlarından biri olarak kabul ettiğimiz okulun orta sınıf araçlarıyla donattığı okul, bir yandan tüm alt gelir grubu çocuklarını gelecekteki konumlarına hazırlama amacı güderken, diğer yandan kızları geleneksel toplumsal cinsiyet rol kalıplarına hapsetmeye çalışır. Çalışmada, bunlar olup biterken, kız öğrencilerin yaşantılarının genel akışının kesintiye uğrayıp uğramadığına ve okulda barınabilen, barınamayan ve hatta belki de barındırılmayan kız öğrenci kesimlerinin kimlerden oluştuğuna ve bu yersizliğin veya tutunabilmenin nedenlerine yoğunlaşılmıştır. Bunu yaparken eleştirel eğitim sosyolojisinin durduğu yerden, ana akım eğitim sosyolojisine bir bakış gerçekleştirilmiştir. Bir başka deyişle ana akım kuramlar yani var olan liberal eğitim dizgesinin düşünsel temelleri ve uygulamaları eleştirilerek, ilköğretimdeki kızların görünüşteki gibi aynı okul, aynı sınıf içinde ve aynı öğretmenler karşısında ne tür bir gizli müfredata maruz kaldıkları sorusunun yanıtlarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

ABSTRACT

A QUALITATIVE RESEARCH ON THE GIRLS' SCHOOL EXPERIENCE

Sayan, Semiha

MS, Educational Sciences Graduate Programme
Programme on the Social and Historical Foundations of Education
Thesis Advisor: Prof. Dr. Mine Tan

May 2007, 89 pages

In this study, girls and school are examined from two major viewpoints – mainstream (liberal) and critical- which divides Sociology of Education into two main parts. Girls leaving school at higher rates than boys, despite being more successful in elementary and secondary education, were the starting point of this study. At the focus of the study, what possibilities and/or frustrations the school offers to girls attending schools in poor districts takes place. School, one of the ideological apparatuses of the dominant ideology is designed with the middle class instruments and, aims at preparing all working class children for their future positions, and tries to imprison girls into traditional gender role patterns. The major points and questions of the study are: Is the main flow of girls' lives interrupted by school experiences or not? Who are the girls who can/can not survive or maybe are not let to survive in school? What are the facilitators and obstacles of this survival? Our research aims to look at the mainstream sociology of education from the standpoint of critical educational sociology. In other words, mainstream theories that are the intellectual basis of existing liberal education are criticized while the hidden curriculum secondary school girls exposed to is examined.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ..... İ
TEŞEKKÜR ..... İİ
ÖNSÖZ ..... İİİ
ÖZET ..... İV
ABSTRACT V
İÇİNDEKİLER ..... Vİ

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

PROBLEM 2
ARAŞTIRMANIN AMACI 3
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 4
SINIRLILIKLAR 4
TANIMLAR 5

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

EĞİTİME LİBERAL YAKLAŞIM 7
LİBERAL KURAM 7
LİBERAL EĞİTİM KURAMI 8
GÜNÜMÜZDE LİBERAL EĞİTİM 10
Liberal Eğitimin Amacı 11
Saf Bilgi 12
Eğitim Kimler İçin? 13
Eğitim ve Piyasa İlişkisi 14
EĞİTİME ELEŞTİREL YAKLAŞIM 16
ELEŞTİREL KURAM VE FRANKFURT OKULU 16
ELEŞTİREL PEDAGOJİ 18
Okul 19
Öğretmenler 20
Öğrenciler 21
Kültür ve Toplumsal Sınıf 21
Toplumsal Cinsiyet 22
EĞİTİMİN POLİTİK İŞLEVİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME 23
EĞİTİM POLİTİK MİDİR? 23
TOPLUMSAL DÖNÜŞÜM 24
POLİTİK BİLİNÇ VE SINIFIN İÇİ 24

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

FEMİNİST İÇERİK ÇÖZÜMLEMESİ 27
ÇALIŞMA GRUBU 30
VERİLERİN TOPLANMASI 32
Günlükler 32
Anılar 33
VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 33

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

GÜNLÜKLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR 36
1. Okul Nasıl Tanımlanmaktadır? 36
2. Başarı/ Başarısızlık Nasıl Tanımlanmaktadır? 40
3. Dışsal Faktörler 42
a) Erkek Arkadaşlar 42
b) Öğretmenler 44
c) Müfredat ve Gizli Müfredat 49
d) Yönetim 51
e) Çevre ve Mekan 54
f) Ev İşleri 57
g) Yoksulluk 58
4. İçsel Faktörler 59
a) Toplumsal Cinsiyet Rol Kalıplarının Getirdiği Duygusal Yaşantılar 59
b) Hangi Zaman Ve Konularda Egemen Olanın Söylemi İçselleştirilmiş ve Onunla Konuşulmaktadır?: 64
ANILARDAN ELDE EDİLEN BULGULAR 67
1. Okul Nasıl Tanımlanmaktadır? 69
2. Başarı/ Başarısızlık Nasıl Tanımlanmaktadır? 70
3. Dışsal Faktörler 72
a) Erkek Arkadaşlar 72
b) Öğretmenler 73
c) Müfredat ve Gizli Müfredat 74
d) Yönetim 75
e) Çevre ve Mekan 77
f) Ev İşleri 78
g) Yoksulluk 79
4. İçsel Faktörler 80
a) Toplumsal Cinsiyet Rol Kalıplarının Getirdiği Duygusal Yaşantılar 80
b) Hangi Zaman ve Konularda Egemen Olanın Söylemi İçselleştirilmiş ve Onunla Konuşulmaktadır? 82

SONUÇ VE ÖNERİLER 84
KAYNAKÇA 87

“Ama annemin yaşam koşullarını düşünürken anıları birbirine ekleyerek bütünleştirmem olanaksız. Baştan beri ne olursa olsun Biçim’i gözetmek, elden bırakmamak uğruna gözdağı verilmiş: okulda taşralı çocuklar, özellikle kızlar için öğretmenlerince en önemli görünen ders ‘yazılı ödevlerin dış görünüşü’ydü, biçimiydi. Dış görünüşe verilen bu önem, kadınların, ailenin birliğini dışa karşı korumak olan görevi olarak sürdürülüyordu sonraları; neşeli bir yoksulluk yerine biçimi kusursuz bir sefalet; kişinin görünüşü kurtarmak uğruna her gün yeniden harcadığı çaba ve bu çabayla giderek ruhsuzlaşan bir yüz.” (Handke, 1990; 46)

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik eğitimin ne olduğuna değinmediği fakat okulun tarifini ve amaçlarını net bir biçimde özetlediği bir yazısında şöyle diyor,

> Ülke olarak, her şeyin en güzeline layığız ve bu güzelliklerin oluştuğu, şekillendiği, öncelikle toplumun faydasına sunulduğu yer okuldur. Okumak, okula gitmek ve eğitim almak; çocuğun en temel ve anayasal hakkıdır. Okulun ise eğitim içerisindeki yeri ve önemi büyüktür. Çünkü çocuklarımızın yaşamı, yaşamın gayesini, yaşamsal olayları öğrendikleri; sezgilerini, düşüncelerini, duygularını, değerlerini, inançlarını, yüreklerini büyüttükleri ve oyun oynadıkları; oyun ile yaşamın sırlarına ulaştıkları yer okuldur. (Haydi Kızlar Okula Öğretmen El Kitabı; 5).

Bu tarifi başlangıç noktası olarak kabul ediyor ve biraz açmak istiyoruz. Okul ne işe yarar? En güzeli barındırmanın yanı sıra yaşamın sırlarına da ulaştırır. Oldukça yoğun ve iddialı olmakla birlikte, Türkiye'de uygulamada olan liberal eğitim sisteminin hedeflerini de içeren tanımın söylediği en önemli şey insanların gerçekten de okulda "değer" ve "inanç"larının önemli bir kısmını değiştirdikleri, oluşturdukları veya sağlamlaştırdıklarıdır.

Bunun yanı sıra okul özellikle kendi iddia ve vaatleri ile dahi çelişmesinden ve farklı gruplara farklı olanaklar sunmasından dolayı bu çalışmada incelenmeye değer bulunmuştur. Bu çalışma alanının seçilmesinin bir diğer nedeni ise araştırmacının fiilen böyle bir kurumda çalışıyor olmasıdır. Erkek arkadaşlarından, en azından görünürde, daha yüksek bir istekle okula gelmelerine karşın, birçoğunun aileleri, kızlarının okulu bırakacağını düşünmektedir ve onlara sıkça bunu tekrarlamaktadır. Öte yandan yine kızlar için okul içinde çeşitli caydırıcı davranış ve tutumlar söz konusudur. Bu durumda kız öğrencilerin güdülenme eksikliklerinin kaynakları ve stratejileri ortaya çıkarılmalıdır.

Elinizdeki araştırmanın yapıldığı okul, ilin en yoksul yerleşim yerlerinden birinde bulunmaktadır. Yoksulluk ve okulun sonraki kademelerine devam etme olasılığının düşüklüğü, öğrencilerin güdülenmelerini de düşürmektedir. Toplumsal ve ekonomik koşullar bilindiği üzere okul başarısını ve okulda bulunuş biçimini doğrudan etkilemektedir. Buna ek olarak, feminist yaklaşım da geleneksel ataerkil yapıyı sorgulamaktadır ve söz konusu ataerkil aile ilişkilerinin eğitime yansıdığını öne sürmektedir. Kadını dezavantajlı bir duruma düşüren "Zorunlu eğitim ataerkil aile ilişkileri üzerine bina edilmiştir. Anne babaların yerine geçerek onları temsil eder, öğretmen etkinliklerinin yapılandırılması yoluyla uygun anne-baba davranış ve rollerini kopyalamaya girişir" (Tan, 2000; 78). Özetle, Türkiye'de modern Batıyı model alan eğitim sisteminin okullarında görülen yoksulluk, cinsiyet ayrımcılığı, eğitimcilerin cinsiyet körlüğü vb. durumlar göz önüne alındığında, Türkiye eğitim sistemi eşitlikçi bir yapı içermemekte; aksine var olan eşitsizlikleri körüklemektedir.

PROBLEM

Liberal işleyişe dayalı sistemlerde tek bir "eğitim"den söz etmek yanlış ve yanıltıcı olacaktır. Daha çok "eğitimlerden" bahsedilebilir ki, bunun nedeni gelir seviyelerine bağlı olarak toplumu belirgin bir biçimde bölen tabakalaşmalardır. Çelik'in yukarıdaki sözlerine dönerek sorunu ortaya koymak istersek, bahsedilen vaatlere ulaşırken, okulun araçları sunmadaki cömertliği kişisel niteliklere, çabalamalara değil; büyük oranda gelir dağılımındaki konumlanışa bağlı olmaktadır. Bu konumlar üzerinde tesis edilen farklı sınıflara farklı eğitimler verilmektedir. Eğitim kurumlarının karşısındaki kimi öğrenci grupları, bilinçli veya bilinçsiz, değer ve inançlarını değiştirip, yenilerini oluştururken, kimileri de sağlamlaştırmaktadır. Başka bir deyişle, ne okul dağıttığı hizmet karşısındaki öğrenci topluluğunu amaçlara ulaşmada homojen kabul etmekte, ne de öğrenciler benzer faydalar umuduyla okula gitmektedirler. Kısacası okul eşitlik peşinde değildir. Aksine, okulun işlevi var olan sosyal düzeni korumaktır. Diğer taraftan okul, bileşenleri ve öğrencileri ile kaynaşmış, uyum içerisinde işleyen bir bütün de değildir. Başka bir deyişle, okulun başlı başına bir oluşturan, öğrencilerin ise onun tarafından sorunsuzca oluşturulanlar

olduğunu söylemek de doğru değildir. Çalışmamızın temel iddiası budur. Araştıracağımız konu ise, eşitsizliğin muhatabı olan kesimlerin bunun farkında olup olmadıkları ya da karşılaştıkları engellerin ne olduğu ve bunları nasıl yaşadıklarıdır. Çıkış noktamız eşitsizlik olmakla birlikte kapsam her türden eşitsizlik olmayacak, sadece toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri olacaktır. Yukarıdaki sorunların değerlendirilmesinde yeri geldikçe feminist kuramların yardımlarına da başvurulacaktır. Zaman zaman destek olarak kullanılacak bir diğer alan ise siyaset bilimi olacaktır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmamızın amacı, Ankara'da bir ilköğretim okulundaki kız öğrencilerin, özellikle sosyo-ekonomik statüleri göz önüne alındığında, benzer kesimlerin okulu "terk" oranlarına bakarak varsayacağımız (olası) okul geleceklerinden yola çıkmak ve aslında umutsuz olmaları gereken bir durumda, okuldan ne bekledikleri ve ne buldukları arasındaki koşutluk ya da karşıtlıkları ortaya çıkarmaktır. Bir başka deyişle genel çerçeveyi kız öğrencilerin okuldaki yeri ve önemi oluşturmakla birlikte; asıl amacımız *okulun* kız öğrenciler için taşıdığı önemi ve yaşamlarında nasıl bir alanı kapladığını keşfetmektir.

İşte bu bağlamda, çalışma bir kuramsal bölüm ve bir alan araştırması olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, liberal eğitim kuramıyla, yoksul ve kız öğrencilerle ilgili iddiaları ve vaatlerinin yanı sıra eleştirel pedagoji ve ilk kurama yönelttiği eleştiriler yer almaktadır. İkinci bölümde ise kız öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir. Aynı bölümde, birinci bölümde deşifre edilmiş olan Milli Eğitim sisteminin "görünmez" engellerinin, kızlar tarafından fark edilip edilmediği veya yaşanıp yaşanmadığının ortaya serilmesi çalışmanın en önemli amacını oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Milli Eğitim sistemi içerisindeki öğrenci ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mutsuz ve verimsiz olduğuna yakından tanık oluyoruz. Özellikle kimi öğrencilerin, müfredat, dil ve dolaşımda olan bilgi içerisinde ve yönetim karşısında, sınıf içerisinde uygun yaşam alanları bulamadığı görülmektedir ki bunlar içerisinde kızların daha da dezavantajlı olduklarını söyleyebiliriz. Toplumsal cinsiyet eğitimlerinin yavaş yavaş Milli Eğitim sistemine girmeye başladığı ve eğitimin *herkesin* hakkı olduğu iddiası karşısında, bu tür bir araştırmanın sorunları ortaya koyması amaçlanmaktadır. Eğer mücadele edilecekse problemin çözümlenmesi, bir eylem ortaya koymanın büyük bir bölümünü kapsar.

Öğrenci yaşantısını ve sesini merkeze koyarak ilerleyen çalışmaların, gerek politikalar, örgütsel çalışmalar, işleyiş ve yönetim, gerekse sınıf içi süreçte olsun her aşamada önemli bir bakış açısı kazandırdığı düşünülmektedir. Özellikle yoksun ve yoksul kız öğrencilerin kaynaklara ve fırsatlara ulaşmada karşılaştıkları engellerin ortaya dökülmesi, bu sorunların üstesinden gelinmesini kolaylaştıracak, bir yandan da alan yazına katkıda bulunmuş olacaktır.

SINIRLILIKLAR

Bu çalışma, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin kenar mahallerinden birinde yer alan bir ilköğretim okulunda okuyan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Bu sınırlılık, araştırmada tercih edilen yorumcu bilim paradigması ve nitel araştırma yöntemleriyle derinleşilerek aşılmaya çalışılmıştır. Diğer bir sorun ise ülkemizde konumuzla ilgili araştırmalara çok az rastlanmış olmasıdır. Bu ikinci sorun da diğer ülkelerde yapılan çalışmaların yöntem ve yorumlarını yerel gerçekler çerçevesinde dikkatli bir şekilde incelenerek aşılmaya çalışılmıştır.

TANIMLAR

Eğitim: “Eğitim; bireyin çevresini algılama, anlama ve denetlemeye yönelik olarak tek başına ya da bir grup içinde sürdürdüğü çabadır. Bu yönü ile eğitim; çok büyük bölümü ile üretim faaliyeti, çok küçük bir bölümü ile de bizzat eylemden haz almaya yönelik tüketim faaliyeti olarak görülür… Eğitim; bireyin bireyselleşmesi kadar, aynı zamanda onun toplumsallaşmasının aracıdır da… Eğitimin bireyi özgürleştirmesi için, onun, hâkim dokulardan arındırılmış; ve eleştirel nitelikte olması gerekmektedir” (Önder, 1999; 19).

Okul: “Geleneksel olarak okullar, demokratik ve eşitçi topluma ulaşım araçları olarak görülür ve tarafsız öğretim alanları olarak tanımlanırlar. Toplumsal gelişmeyi gerçekleştirme görevi, insanları yeteneklerine göre seçme, yetiştirme ve yerleştirmeyle birlikte öğretim programlarının en temel iddialarından biridir” (Tan, 2000; 23). “Okul ‘her yönüyle çocuğun’ sorumluluğunu üstlenerek bireyi bu toplum için hazırlar. Araba kullanmayı, cinsel eğitimi, giyinmeyi, kişilik problemleriyle uğraşmayı ve bir sürü ilgili şeyi öğretmeye çalışırken okul aynı zamanda bütün bunları yapmanın doğru ve uzmanca bir yolu olduğunu ve kişinin başkalarının uzmanlığına dayanması gerektiğini de öğretir. Okuldaki öğrenciler özgürlük talep ettiklerinde, özgürlüğün sadece otoriteler tarafından verildiği ve ‘uzmanca’ kullanılması gerektiği yolundaki dersi alırlar” (Spring, 1997; 23).

Okul Kültürü: “Her toplumsal kuruluşun kendi benzersiz kültürü vardır ve okullar da istisna değildir. Okul kültürü öğrenci katılımı, öğretmen etkenleri, toplum desteği, odaklı bir müfredat ve eğitim liderliğiyle… belirlenir…Temelde, okul kültürü her şeyin nasıl yapıldığına dair gayri resmi bir anlayış sağlar. İkincisi, kültür ortak değerler, inançlar, törenler ve kutlamalar aracılığıyla özgüven verir ” (McWhirter, 1998; 65).

Toplumsal Cinsiyet: “ ‘Toplumsal cinsiyet’, insanların eril ve dişil olarak, üremeye dayalı bölünmesi kapsamında veya bu bölünmeyle bağlantılı olarak örgütlenmiş pratik anlamına gelir… Toplumsal pratiğin öteki alanları ile

doğurma ve ana babalık etme gibi düğüm niteliğindeki pratiklerin birbirine bağlanmasına ilişkindir… Bu kavrayışta toplumsal cinsiyet bir nesne olmaktan çok bir süreçtir… Burada belirtilen 'süreç' katı bir biçimde toplumsaldır ve toplumsal cinsiyet, toplumsallık içerisinde yer alan bir fenomendir. Biyolojik sürecinkinden çok farklı bir temelde kendi ağırlığına ve tutarlılığına sahiptir. Sosyolojinin de 'kurum' kavramında yakalamaya çalıştığı şey işte budur" (Connell, 1998; 190-191).

Fırsat Eşitliği: "Adalet insanlara hakkını vermekten ibaretse ve bu haklar farklıysa, o zaman adaletin açıkça eşitsiz sonuçları gerekli kıldığı yolunda bir görünümle karşılaşılır. Oysa bu adalet yaklaşımı da layık olma ya da hak etme ölçütlerini neyin oluşturduğu ve bireylerin hangi özelliklerinin ödüllendirilmesinin adil olacağı türünden sorunları gündeme getirecektir. (…) Layık olma nosyonları fırsat eşitliği ilkesiyle birlikte düşünülürse fırsat eşitliği ilkesi çok çeşitli yorumlara açık olduğu için durum çok daha karmaşık bir hal alacaktır. İnsanlar, becerileri ne kadar eşitsiz olursa olsun, hedeflerine ulaşmakta eşit derecede güçlü kılınmaları talebinde bulunurlar mı? (…) İnsanlar –becerileri ne olursa olsun- yaşamdaki planları için kullanacak eşit kaynaklara sahip olmalı mıdırlar; yoksa … bu ilke, aynı becerilere sahip insanların arzu ettikleri hedeflere ulaşmaları için eşit fırsatlara sahip olmalarını mı gerektirir?" (Marshall, 2003; 736-737). "Fırsat eşitliği tartışması, özellikle, terfinin ve başarının, kuramsal olarak-ailevi ve sınıfsal kökenler dikkate alınmaksızın- zekâya, beceriye ve yeteneğe dayandığı modern eğitim kurumlarının gelişmesi açısından önemliydi… bir toplumun meslek yapısında var olan konumlar, yaş, cinsiyet ya da zenginlik gibi atfedilmiş niteliklere değil, kişisel meziyet temelinde, evrensel başarı ölçütüne göre doldurulacaktır… Ne ki, ailenin sahip olduğu üstünlükleri çocuklarına aktarabildiği yerde, başarı yarışının başlama noktasında eşitlik yoktur; çünkü, sözgelişi işçi çocukları, ailelerinden miras kalan eksikliklerle yarışa başlayacaklardır" (Turner, 1997; 37).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde iki karşıt kuram olan Liberal Eğitim Kuramı ve Eleştirel Pedagoji Kuramı çerçevemizi oluşturacaktır. İlkini günümüz eğitim sistemini anlamak için, ikincisini ise eğitime ve yaşama dair alternatif ve cinsiyet duyarlı bakış açıları ve uygulamaları önerdiği için inceleyeceğiz. Öncelikle her iki eğitim anlayışının da dayandığı felsefi altyapıyı anlamak gerektiğinden, başlangıçlarına ve düşünsel serüvenlerine bir göz atacağız.

EĞİTİME LİBERAL YAKLAŞIM

LİBERAL KURAM

18. yüzyıl Aydınlanma Çağı düşünürlerine borçlu olduğumuz Liberal kuramın aşırı derecede kendine ve aklına güveninin nedenini, tüm Ortaçağ boyunca susmuş, vaatlerle kandırılmış, yeryüzündeki hemen her şeyden mahrum bırakılmış insanın bu dünyadaki yaşamını sürekli ertelemesinin sıkılmışlığında ve sıkışmışlığında aramalıyız. Kilise ve yöneticiler tanrıyla irtibat halinde idiyse eğer, geriye kalan insanların da yaratıcıları kendileri olacaklardı. Yani kendilerini, kendileri yaratacaklardı. Yeryüzünde olduklarını ve artık görmezden gelinemeyeceklerini ilan etmek zorundaydılar. Yaptılar da. Aşağıdaki, Locke'un yeni doğmuş insanın zihninin "boş levha" olduğu iddiasının temelinde, kilisenin doğum öncesi ve ölüm sonrasıyla ilgili öne sürdüklerini tam anlamıyla yok sayma ihtiyacı yatmaktadır. Adem'in ilk günahıyla doğmanın bedeli bu kadar ağırsa, bir türlü ödenemiyorsa, yeni bir başlangıç ancak öncesizlikle mümkün olacaktı.

Liberal kuram da böylece yeni bir başlangıç yaptı: Tanrısal olanın, fark edebildiği tüm görüntülerinden kurtulma düşüncesiyle işe başladı ve kiliseyle eski yönetimi ve hatta neredeyse devlet, hükümet düşüncelerini de yaşamın iyice kenarına atmaya çalıştı. Bir tür gölge yönetim, sadece kriz anlarında ortaya çıkıp görevini yapan ve hemen giden, istiyordu. Bireyler özgür, eşit, akıllı doğuyorlardıysa yönlerini de bulabilirlerdi, onların yukarıdan gelen müdahalelere ihtiyaçları yoktu:

> Gerek ekonomi felsefesinde gerekse siyaset felsefesinde devlet, toplum ve birey arasındaki tüm ilişkilerde bireyin hak ve özgürlüklerini öne çıkaran; her bireyin vicdan, inanç ve düşünce özgürlüğünün tanınması gerektiğini savunan ekonomik ve siyasal öğreti[dir]… Somut anlatımını 'Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler'… savsözünde bulan öğreti *iktisadi liberalizm* diye adlandırılırken; devlet yetkesinin her anlamda ve her alanda kısıtlanması, bu yetkeyi elinde tutanların toplumun yapıtaşları bireylerin yaşamlarını nasıl yönlendireceklerine herhangi bir gerekçe ileri sürerek hiçbir şekilde karışmaması gerektiğini savunan… ve somut anlatımını 'En iyi hükümet en az hükümet edendir' savsözünde bulan öğretiye ise *siyasal liberalizm* denmektedir" (Felsefe Sözlüğü, 891).

İşte bu yeni ve özgürlükçü bireyler, farklı bir biçimde yaşamak istedikleri yeryüzünde hemen her anlamda kiliseninkinden ayrılan, yepyeni bir eğitimi kurumsallaştırmaya başladılar.

LİBERAL EĞİTİM KURAMI

Bizi asıl ilgilendiren liberal kuramın oluşturduğu eğitim anlayışıdır. "Bırakınız yapsınlar; bırakınız geçsinler" gibi rekabeti teşvik eden bir anlayış nasıl bireyler yetiştirmek isteyecektir ve kadınların eğitimi hakkında ne söylemektedir ya da söylememektedir? Bu bölümde kuramın öncülerinden biri olan Locke'a kısaca değinip, ardından yakın geçmiş liberal söylemin eğitim anlayışına bakacağız.

Endüstri Devrimiyle Aristokrasiye darbe vuran Batılı orta sınıf, hayatın diğer alanlarında da hak arayışlarını ve yeni düzenlemeler için baskılarını sürdürmüştür. Öncesinde seçkinlere ait olan eğitim kurumunun kapılarını da kendisine açmayı bilmiştir. Artık orta sınıf çocukları için okullar açılacak ve

devlet bireylerin özgürleşmeleri ve mülk sahibi olabilmeleri için kurumlar oluşturmakla yükümlü olacaktır. Böylece aklın önündeki bilgisizlik engeli de ortadan kalkacaktır. Doğayı çözümlemek için kullanılan bilimsel bilgi, insan yaşamına da aktarılacak, sonrasında -günümüze kadar uzanan bir süreçte aynı yöntemler toplumu düzenlemek için de kullanılacaktır.

Liberal düşünürler insanın doğuştan iyi olduğunu iddia ederler. İnsan yeryüzünde yaşayabilme gücünü aklında ve aklıyla bulmuş; kendi yasalarını oluşturmuş ve kendi seçtiği temsilcilerle uygulamaya koymuştur. Şimdi sıra herkes için geçerli olan bu yasaların öğretilmesine ve bilinçli, sorumlu, ahlaklı vatandaşların oluşturulmasına gelmiştir. İnsan iyilik yönünde bir eğilime sahip olduğuna göre, herkes kendisinin ve diğerinin mülkiyet ve haklar sınırlarını bildiği sürece ve karmaşa durumlarında da eşit haklara sahip olduklarına ve aynı yasaların karşısında bulunduklarına göre, bireyler daha serbest seçimler yapıp, ayrıcalıksız yaşayabilecek, toplum da daha düzenli bir işleyişe girecektir. Yani birincil amaç toplumun topyekun göz önüne alınması değil, bireylerin özgürlüğüdür.

Locke'a göre bireyler eşit, özgür ve bağımsızdırlar. "Tabula rasa" yani "boş levha" kavramını ortaya atan Locke, doğduğumuzda beynimizin tamamen boş olduğunu ve her şeyi öğrenmeye de açık olduğunu ileri sürdü. Dolayısıyla iyi düzenlenmiş kurumlar aracılığıyla iyi vatandaşlar yetiştirmemek için bir neden yoktu. Bu yapılırken dört temel ilke gerçekleştirilmeliydi: "Eğitimin ilk amacı[nı] doğruluk… ikinci amacı[nı] akıl… üçüncü amacı[nı]… iyi yetiştirme… son olarak öğretimin içeriğini de, moral ve siyasetle sivil toplum, hükümet, kanun ve tarih konuları oluşturur" (Gutek, 2001; 190).

Locke'a göre insanlar herhangi bir bilgiden yoksun, önyargısız, çevrelerini öğrenmeye açık ve meraklı doğarlar. Kimi bireylerin çevresel koşullarının daha olumsuz olması bir eşitsizlik yaratmaz çünkü "iyi" eğitim bu tip olumsuzlukların üstesinden gelebilir. Zaten onları mahveden kültürel kötü koşullardır: kilise, anne- baba gibi. Sırf doğuştan bir bilinç ve karşı koyuş olamayacağı için, çocuklar verileni büyük oranda kabul etmek çaresizliği içindedirler. Bunu tersine çevirmek de pekâlâ mümkündür. Çünkü onların

zihinleri “boş levha”lardır ve neredeyse mükemmelliğe erişebilecek yüksek bir potansiyele sahiptirler. Locke yaşamda ve eğitimde zorunluluğun karşısına özgürlüğü koyar. Ebeveynler ve eğitmenler çocuklara, kendi akıllarını dayatmak yerine akıl yürütmeyi öğretmelidirler: “…Locke’a göre, akıl yürütmenin doğası-başlangıçta zorunluluk gerektirmesine rağmen- eğitimin otonomiyle sonuçlanabilmesini mümkün kılar” (Schouls, 1992; 215).

Özgürleşecek insan sadece varlıklı insan değildir ona göre. Kurumların kapısı herkese açılmıştır, yoksullara da. Şimdi söyleyeceği bizim için de önem taşır çünkü bahsedilenler çalışmamızın ilerleyen bölümlerinde karşılaşacağımız alt gelir grubu çocuklarını kapsar: “…’yoksullar’ …onların dikkatlerini günlük ihtiyaçların sağlanmasıyla tamamen meşgul ederken ’çocuklarının akıllarının önünü hiç açmayarak suç işlerler’” (Schouls, 1992; 180). Çocukların öğrenmelerinin önü açıktır ve bu yolu herhangi bir biçimde tıkamak da bir suçtur; sonuçta yoksulun çocuğu için de eğitim zorunlu olmalıdır. Burada yine, iyi niyetli olmakla birlikte “tabula rasa”nın öncesizlik varsayımıyla karşılaşıyoruz. Yani anne-babası ne, kim olursa olsun, çocuk eğitim kurumuna geldiği an tekrar doğar; öğretebildiğiniz sürece var edebilirsiniz onu. Yüzyıllardır mahrum bırakılmış kitleler artık akıllarına kavuşabileceklerdir. Böylece günümüzde üzerine basılarak, sürekli hatırlatılan eşitlik varsayımının da temelleri atılmış olmaktadır.

GÜNÜMÜZDE LİBERAL EĞİTİM

Aradan geçen iki yüzyıldan sonra değişiklikler olsa da bireyin hak ve özgürlüklerini amaç edinen liberal eğitim anlayışı özünde aynı kalmıştır. Eğitim, Locke’un hedeflediği kadar olamasa da, daha fazla yaygınlaşmış fakat piyasa ve rekabet koşulları da fazlasıyla zorlayıcı hale gelmiştir. Çalışmamızın sonraki aşamalarında, kız öğrencilerin yaşantılarını incelerken nasıl bir projenin içinde, ne kadar yer aldıklarını görebilmek için bu bölümde son yılların liberal eğitim düşünür ve uygulayıcılarından bazılarının görüşlerine yer vereceğiz.

Liberal Eğitimin Amacı

Kuram söz konusu olduğunda liberal eğitim bireyin özellikle entelektüel derinliğini amaç edindiğini iddia eder. Özellikle tarihin, bugünün ve diyalogun bilgisi ön planda görünür. Gerçek yaşamdaki piyasa ve orada nasıl durulacağı meselesine pek girilmez. Önce sonuçtan başlayalım ve Bloom ve Rosovsky'nin liberal eğitimin oluşturmayı amaçladığı insan tipini açıkça nasıl tarif ettiklerine bakalım:

> * açık, etkili ve eleştirel bir biçimde düşünüp, yazabilen ve tam, inandırıcı ve etkili biçimde iletişim kurabilen;
> * evren, toplum ve kendi hakkımızda bilgi ve anlayış kazandığımız yolların eleştirel bir değerlendirmesine sahip;
> * başka kültürler ve başka zamanların geniş bilgisine sahip, dışındaki dünyaya ve onu biçimlendiren tarihsel etkilere göndermeler zemininde kararlar verebilen;
> * ahlaki ve etik sorunlar hakkında sistematik düşünmede anlayış ve tecrübeye sahip;
> * herhangi bir bilgi alanında derinlik kazanmış kişidir (2003; 18).

Amaç entelektüel bireyler yetiştirmektir. Oldukça yüce gibi görünen bu amaç liberal eğitim fikrini son derece çekici kılar. Fakat yukarıda sıralanan maddelerin çok genel, dolayısıyla da muğlâk oldukları bir gerçektir. Hedeflenen bilgi acaba nasıl bir bilgidir? Kimin bilgisidir? Yeteneklerin geliştirilmesi bunun neresinde yer alır? Yani eğitim sadece zihinsel bir serüven, bir süreç midir? Yoksa insanlara meslek mi öğretir? Bununla ilgili Raven'ın verdiği yanıt şöyledir,

> …yetenekler eğitim kurumlarında geliştirilmelidir. Genelde, konu-yönelimli (yani İçerik-yönelimli) bakış açılı eğitimlerin, tartışmaları ve eğitimle ilgili geleneksel aklın büyük yalanları ve mitleri-günümüzdeki eğitim biçimlerinin büyük oranda mesleki yetenekleri artırdığı miti gibi-baskın bir biçimde yönlendirdiği görüşü sorgusuz sualsiz kabul edilmiş gibi görünmektedir (2005; 29).

Entelektüel ve yetenekli olmanın yanında, iyi vatandaşlar yetiştirmek amacı da unutulmamalıdır. Bunların yanı sıra okulu bitirdiklerinde öğrencileri bekleyen ortamların "…çalışma yaşamlarında ve vatandaş olarak yaşamlarında bilgi, beceri ve kapasiteden çok, aile üyelerine ve tatmin olmuş insanlara ihtiyaçları vardır" (Humphreys& Davenport, 2005; 38).

Donnely ise bugünkü eğitimden şikâyetçidir. Eğitimin sadece eğlence odaklı ve fazlaca daraltılmış olduğunu düşünmekte; eskiden okutulan büyük eserlerin yerini sadece bölgesel bilgiler aktaran kitapların aldığını düşünmektedir. Eskiden Batı medeniyetinin yükselişini anlatan, aydınlanmacı yapıtları özlemle anmaktadır. Ona göre bugün eğitim adı altında:

> Edebiyatta, sevgi, kıskançlık, öfke, hırs ve güven gibi duygularla-ki bunlar insan olmanın ne olduğunu tanımlayan duygulardır- uğraşan klasikleri okumak yerine, öğrenciler toplumsal problemlerle uğraşan, çok az özenilecek şeyi olan, ben-merkezci, egoist karakterli, yetersiz ve yüzeysel metinlerden oluşan bir diyete sokulmaktadırlar (2005; 5).

Saf Bilgi

Bilgi ve bilmenin orta sınıfların da hakkı haline gelmesi ve kamusal alana çıkmaları kendilerine yeni bir entelektüel dünya kurmalarını gerektirdi. Aristokrasi kendi bilgi dünyasını yaratmıştı ve tabii ki bunu yaparken henüz ortada olmayan orta sınıfları hesaba katması mümkün değildi. Mümkün olsaydı dahi, daha sonra alt sınıflar için söz konusu edeceğimiz tartışmalarda görüleceği gibi, gerekli veya istenilir değildi. Eleştirel pedagojinin söylediği gibi, her grup kendi yaşam alanının bilgisini üretir. Dolayısıyla yeni eğitim de tarihin içinden kendisine hitap eden anlayışları çekip çıkardı, bunu yeni tartışmalarına ekledi ve bugünkü yaygın eğitim ve ekonomik sistem kendisi olduğu için hala da tartışmalarına devam etmektedir. Liberal bir eğitimci, Brian Crittenden, bu tür eğitimin amacını şöyle özetliyor:

> …insan mükemmeliyetinin standartlarının entelektüel, ahlaki ve estetik alanların ifade edildiği ve eleştirel olarak keşfedildiği anlamın kamusal biçimlerine, sistematik ve güçlü bir giriş… Liberal bir eğitim ideali erken Yunan filozoflarına kadar gider ve Plato'nun Savunma'sında hatırlatılan, eğitimin 'gerçek, anlama ve ruhun mükemmelliği' ile ilgilenmek zorunda olması gerektiği ile en iyi Sokrates'in uyarısı ile özetlenebilir (Donnely, 2005; 5).

Fakat her tartışma ya eski kavramları değiştirip, dönüştürmüş ya da ortaya yenilerini atmış; bunun doğal sonucu netleşme olduğu kadar, karmaşa da olmuştur. Örneğin liberal anlayışın merkezinde olan özellikle birkaç kavram – özgürlük, etik, bireysellik gibi- bugün bile ciddi tartışmaların konusudur.

Aydınlanmadan bu yana kuramın geldiği aşamada “Liberalin davası olan enerji ve inanç tekrar belirtilmiş ve kendi lehinde saptanmış olan iddiaların farklılıkları, özellikle yapay yeniden tanımlarda, başarı için bir bedel ödendiği: yani gereğinden fazla kavramsal silahın ortaya çıkması bedeli, anlamına gelmiştir” (White, 1986; 63).

Eğitim Kimler İçin?

Şimdi elimizde tek bir kavramının dahi binlerce sayfa tartışılabileceği, son derece geniş ve çok boyutlu hale getirilebilecek, yığınla bakış açısına sahip bir düşünceler yumağı var. Fakat biz yeteri kadar göz attığımız liberal düşünce ve eğitimin soyut ve iyimser dünyasından çıkıp, uygulamada neyi amaçladığına da bir bakalım.

Liberal okullar gördüğümüz gibi esas olarak orta sınıfların eğitilmesinin peşindedirler. Yaygın eğitim kurumlarının her ne kadar herkese açık olduğu söylense de, ortada pek sözü edilmeyen, hangi okullara kimlerin gittiğine dair kuşkular da dolaşmaktadır. Bloom ve Rosovsky’ye göre yukarıda tarif ettikleri, gerçekten liberal anlayışa uygun olarak yetiştirilmiş kişiler, “Gelişmekte olan ülkelerde, … geleneksel olarak varlıklı elitlerden gelme eğilimindedir. Bu, liberal eğitimin birkaç seçilmiş kurumun ötesine geçtiği Batıda daha az gerçekleşmektedir” (2003; 18).

Yukarıda söylenenleri bir itiraf olarak kabul edebiliriz. Evet, okulların kapısı herkese açıktır fakat şöyle söylemek daha doğru olur: Bazı okulların kapısı, bazı öğrencilere açıktır. Liberal eğitimde eşitliğin anlamı bırakalım aynı kalitede eğitim veren okullara girebilmeyi, okula dahi gidemeyen öğrencilerin varlığıyla gölgelenmektedir. Yani bugün Locke’un tasarısından oldukça uzak bir noktadayız. Yine de araştırmalara baktığımızda, liberallerin amaçladığı yaygın ve standart eğitimin; başka bir deyişle herkese ve eşit eğitimin hedefine ulaşamadığı bir gerçektir. Bazı insanlar daha fazla eğitilirler.

Eğitim ve Piyasa İlişkisi

Şimdi ele alacağımız nokta, eğitimin düşünsel kısmı değil, piyasayla ilgili gerçekleri olacaktır. Yani, amaçlanan eğitim anlayışının gerçeğe uygun olup olmadığı sorusu ile nereye yönelik olduğunu irdeleyeceğiz. İşin felsefesi ve uygulaması arasındaki ikilik ile ilgili olarak önce White'ın ne dediğine bakalım:

> Kuramsal düzeyde, esas ve dışarıdaki değeri ispatlamak için konuşlandırılan tartışmaların konu ve çeşitliliği, kavramı daha da fazla bir felsefi düzeyde sürekli bir gözden geçirme ve saldırıya açık bırakmıştır, liberal eğitimin konumu daima, sözde daha sınırlı ve ölçülebilir kıstaslarıyla profesyonel ve mesleki eğitimin taleplerinin baskısı altında kalmıştır " (1986; 63).

Evet, gerçekten de verilmeye çalışılan insanlığın bilgisiyle dolu kişiler, bu bilgiyi nerede kullanmaktadırlar. Böyle bir işbölümünde eğer herkes felsefeyle ilintili işler yapsaydı sorun çıkmazdı; fakat bize lazım olan sadece mühendisler, avukatlar, yöneticiler vs. değil, işçiler, ev kadınları ve memurlardır. Acaba tüm bu uzmanlık alanlarını kapsayacak ortak bir bilgi var mıdır? Okullar lise seviyesine kadar ortak bilgiyi verirler ve sonra belirlenen ihtiyaçlara göre eleman yetiştirme programları gelir. Tümüyle meslek eğitimi odaklı bu programlar ise öğrencilerine özgürlüğü değil, çalışmaya başladıklarında kendilerinden istenecek şeyleri öğretirler. Görüyoruz ki eşitliğin ve uçsuz, bucaksız olma tehlikesinden korunması gereken bir özgürlüğün yanına bir maddeyi daha eklememiz gerekiyor: piyasanın beklentilerini… "Liberal eğitim eşit hakları canlandırmak isteyen eşitliğin yanına yerleştirilmelidir. Sorumlu bireyciliğin daha ciddi bir görüşü bile katı liberal eğitimden tedirgin olur çünkü sorumlu bireycilik, teori, uçuk kaçık fikirler ve oyundan çok pratik, mantıklı düşünüş ve endüstri ile uyum içindedir. Fayda, piyasa değeri, entelektüel değil ekonomik girişim yönlendirir " (Blitz, 2004; 47).

Bireyler çoğunlukla okuyacakları okulları, alanları piyasanın ihtiyaçlarına göre belirlemek zorunda kalırlar. Bunu yapmak zorundadırlar çünkü çok fazla mezunla aynı meslekten olmak, işsizlik riskini artırır. Eski moda meslek iş bulamamaktır. Ya da düşük maaşla yetinmek durumunda kalınır. Erken

yaşlarda yapılan meslek seçimleri, giderek daha da erken yaşta seçilen alanlarla, öğrencileri belirli bir konuya hapsolmaya ve piyasanın ihtiyaçları ile ilgili daima uyanık olmaya sevk etmekte, hatta zorlamaktadır. Böyle sürerse anaokulundaki sınıfların da doğa bilimleri, sosyal bilimler olarak ayrılması pek de şaşırtıcı olmayacaktır. " Küreselleşme ekonomik iklimi de değiştirmektedir. Ülkeler arasındaki ticaret, birçok ekonominin yeni alanlara doğru hareket etmesini sağlar… Bu yüzden de, belirli bir uzmanlık alanında eğitim almanın derhal modası geçmekte ve bireylerin meslekleri çeşitlendikçe, yeni becerileri çabuk öğrenme yeteneği kadar, daha esnek beceriler de istenmektedir… Entelektüel kaynakların 'alandan alana, sorundan soruna, gruplamadan gruplamaya' değişmesiyle birlikte sabun köpüğü gibi sönen uzmanlık alanları ağları ekonomileri ileri doğru götürmektedir" (Bloom&Rosovsky, 2003; 20).

Dolayısıyla yeni alanları takip etmek, bunu yapabilecek az sayıdaki kişilerden biri olmak, hatta gerektiğinde alanınızdan uzaklaşabilme veya onu yeni alanlarla birleştirebilecek yetenekte olmanız gerekir. Belki de küreselleşme ile birlikte artık uzmanlığın tanımı değişmektedir. Okullar da tercih edilmek için aynı beklentileri dikkate alıp, onları karşılamak zorundadırlar. Nihayet, eğitim piyasanın etrafında dönen bir zincir halini alır. Herkes oradan gelecek ihtiyaçlara cevap verebilmek için hazırda bekler.

> Toplumumuzda 'değer' ve ödüller ve matematik ve bilim arasındaki bağlantı, bir 'işçi'nin mezuniyet sonrasında ekonomik sistemimize sağlayabileceği 'hizmetler' ile doğrudan bağlantılıdır (…) Bu yüzden, bu alanlar çaba ve pahaya daha 'değer' görülürler (…) Bu alanlar, bireyi 'daha iyi' yetiştirdiği için değil iş için daha iyi oldukları için, yüksek eğitimden sonraki hayatta parasal ödülle daha doğrudan bağlantılıdırlar (Mihelich, 2005; 32).

Okul – öğrenci ilişkisinin yerini okul- müşteri ilişkisi alır. Değişen ilişki biçimiyle birlikte verilen bilginin içeriği de değişir ve kuramsal olarak hedeflenen saf, eleştirel ve özgür bilgiden taviz vermek gerekir. Saflıktan biraz, eleştirellikten biraz ve özgürlükten biraz… okulda geçecek yıllar, kişileri bekleyen, modası geçmeden yerleşilecek işyerlerine uygun bilgiyi, fazla kafaları dağıtmadan vermek için sıkıştırılmış programlarla doldurulur. Okul için öğrenci bir müşteridir: Para veren ve sonrasında da para getiren. Okulun başarısı, hangi

işyerine ne kadar insan yerleştirdiğiyle ölçülür. Başarılı mezunlar dernekler aracılığıyla bağış ve aynı zamanda itibar anlamına gelir. "Okullara giderek artan başvurularla verilen bir fikir, sonuçta mezunlar için bir 'müşteri bağlılık programı' kurmaktır. Ticarette olduğu gibi, okullarda da: mezun 'müşteriler' bir kez kaybedildiler mi yerlerinin doldurulmaları zordur. İşyerleri müşterilerini tutmak için uğraşırlar, okullar da mezunlarla bağlantılarını düzenli olarak tazelemek için aynısını yapmalıdırlar. Bu, mezunlar geleneksel fon girişimleriyle kampüsleri destekleyecekleri için, mezunların ihtiyaçlarını destekleyen inisiyatiflerle yapılabilir bir şeydir " (Dudka, 2006; 38).

Fayda ve uygulanabilir bilgi liberal eğitim anlamına gelir. Öğrenciler mesleklerinde kullanmayacakları bilgi ile vakit kaybetmek istemezler. Uzmanlık gibi bir amaç varken, örneğin matematik öğrencisi edebiyat öğrenmek veya sosyoloji öğrencisi fizikten haberdar olmak durumunda değildir. Aristokrasinin egemen olduğu zamanlardaki gibi kapsamlı eğitim anlayışı artık bitmiştir.

EĞİTİME ELEŞTİREL YAKLAŞIM

ELEŞTİREL KURAM VE FRANKFURT OKULU

1923 yılında Toplumsal Araştırma Enstitüsü olarak Frankfurt Üniversitesi'nde kurulan Frankfurt Okulu'nun amacı Marksizmi tekrar gözden geçirmek ve canlandırmaktı. Bir enstitü olmayı ve kuruluş amacını aşıp, bir ekol olmuş olan bu kuruluş Eleştirel Kuram'ın doğduğu yerdir. Felix Weil, Friedrich Pollock ve Max Horkheimer'ın başlattığı çalışmalara zamanla Adorno ve Marcuse de katılmış, Fromm katkıda bulunmuş, Habermas'la da günümüze kadar uzanan bir gelenek yaratılmıştır.

Frankfurt Okulu ve Eleştirel Kuramın amaçlarını Warren iki maddede şöyle özetliyor:

> 1) Endüstriyel-teknolojik, postliberal, kapitalist toplumdaki karmaşık değişikliklerle baş edebilecek, Marksist bir çerçevesi olan yeni bir eleştirel toplumsal kuram geliştirme ihtiyacı ve 2)Yeni bir Marksist Ortodoksluk tarafından büyük ölçüde ekonomik ve maddi indirgemeciliğe uğramış olan Marksizmin felsefi boyutlarını geri kazandırma ihtiyacı (aktaran A. Darder et al, 2003; 9).

İşçi sınıfının hala beklenen örgütlülüğe ve hareketliliğe ulaşamamış olması, sosyalist ülkelerdeki bürokrasi, toplumsal değişimlerin belirsiz yönü ve en önemlisi kapitalizmin girdiği veya girmekte olduğu krizlerin üstesinden gelebilmesi Okulun düşünürlerinin çözümleyebilmek için yola çıktıkları meselelerdi.

Phil Slater'ın oldukça ayrıntılı bir biçimde incelediği aynı adlı eserine baktığımızda Frankfurt Okulu'nun ilk yöneticisi Carl Grunberg'in enstitüde yapılacak çalışmalar için belirlediği tek yöntem Marksist yöntemdir. İncelemelerin konusu ise işçi sınıfı olacaktır. Hatta açılış konuşmasında Komünist Manifesto'dan parçalar okumuştur. Sonrasında yönetici olan Horkheimer yöntemi farklılaştırarak, hem Hegelciliğin, hem Marksizmin kaba biçimlerinden uzak duran, maddesel ve düşünsel gerçekliği ilişki içerisine sokan bir biçim önermiştir. İdeoloji eleştirisine ağırlık verilmiştir. Eleştirilerinin hedefi esas olarak pozitif bilim anlayışı ve bilimlerin birbirlerine uzaklığı, kopukluğudur. Sonuç olarak amaç, ortaya bir *eleştirel toplum teorisi* koymaktır. (Slater, 1998). Bundan sonra Okul, nereyse tüm bilimlerden ve sanattan sonuna kadar faydalanmış, içeriden eleştirmesine rağmen hep sol bir çizgi izlemiş ve adına yaraşacak biçimde daima eleştirel olmuştur. Yaptığı en önemli katkı pozitif bilim yöntem ve felsefesini her açıdan yanlışlayan eleştirilerde bulunmak olmuştur ki, bunun anlamı kapitalist sistemi belkemiğinden yakalamak ve sarsmaktır. Kısacası kapitalist toplum ve üretim ilişkileri tüm ilke ve yöntemleri karşıya alınarak reddedilmiş; Marksizm ise yandaş edinilmiş fakat eksik bulunan yanları da tamamlanarak, değişiklikler yaratılarak ortaya yeni bir disiplin çıkarılmıştır.

"Eleştirel kuramcılar *erkek ve kadınların esas olarak özgür olmadıkları, çelişkilerin ve güç ve ayrıcalık asimetrilerinin hüküm sürdüğü bir dünyada yaşadıkları* öncülüyle başlarlar" (McLaren, 2003; 69). Burada söylenen

*eleştirel toplum teorisi*ni özetlemenin yanı sıra aşağıda göreceğimiz ve bu çalışmanın da kuramsal bakışını belirleyen, Eleştirel Kuramın eğitim sosyolojisindeki yansımasının yani Eleştirel Pedagojinin de öncülüdür.

ELEŞTİREL PEDAGOJİ

En genel adı Radikal Eğitim Sosyolojisi olan bu ekolün daha yaygın olarak kullanılan adı Eleştirel Pedagojidir. Birincisi Paulo Freire tarafından verilen bir ad olup, ikincisini Henry Giroux ortaya atmıştır. Frankfurt Okulu ve dolayısıyla da Marksist kurama dayanan bu pedagoji, Yeniden Üretim, Direniş ve Radikal Kültürel Üretim olarak tanımlanan üç evre geçirmiş ve aynı zamanda sırasıyla klasik, Neo- Marksist ve Post- Marksist kuramlarla benzer bir gelişim sergilemiştir.

Eleştirel eğitimciler öncelikle Althusser'in mirası olan, okulun devletin en önemli ideolojik aygıtlardan biri olduğu düşüncesiyle yola çıkarlar. Althusser Marksist devlet teorisindeki *devlet aygıtları* yani hükümet, yönetim, ordu, polis, mahkemeler vb. kurumların yanı sıra bir de "devletin ideolojik aygıtları" olduğunu ileri sürmüştür. İdeolojik aygıtlar dinsel, eğitsel (özel ve devlet okulları sistemi), hukuksal vb. aygıtlar ve ailedir. Baskı aygıtlarıyla ideolojik aygıtları birbirinden ayıran ise, birincisinin zor kullanması, ikincisinin ise ideoloji kullanarak işlemesidir. Başka bir deyişle ideolojik aygıtlar özellikle "sembolik bir baskı" kullanırlar ve "böylelikle kiliseler ve okul, ceza, ihraç, seçme vb. uygun yöntemlerle yalnız kendi çobanlarını değil sürülerini de 'disipline sokarlar'" (Althusser, 1994; 32-38). Eleştirel Eğitim Pedagojisi kuramcıları böylelikle, klasik Marksistlerden farklı olarak okulun sadece bir üstyapı kurumu olması dolayısıyla merkezi bir mücadele alanı olmaması gerektiğini reddederler ve daha da ileri giderek, aksine, devletin ideolojik aygıtlarından biri olan okulun çok önemli bir mücadele alanı olabileceğini, olması gerektiğini ve toplumu dönüştürmede önemli bir güç barındırdığını iddia ederler. Eşitsizlik en temelde ekonomik eşitsizliğe dayanır fakat toplumun devamını sağlayan güç ilişkileri de kurumlar aracılığıyla sürekli yeniden üretilir. Dolayısıyla okullarda eleştirel düşünme öğretilerek, üstü

kapatılmaya çalışılan ekonomik eşitsizlik gerçeğinin öğrenciler tarafından farkına varılmasını sağlamak çözümün tümü olmasa da; karşı çıkmanın yolunu açan bir kapı olabilir. Okul yoksullar ve ezilenler açısından önemli bir potansiyel barındırır.

Eleştirel düşünce ve pedagoji esasen Marksizm üzerine kurulmuş olmakla birlikte, aynı ölçüde Gramsci ve Althusser'e çok şey borçludur. Özellikle Gramsci'nin "hegemonya" ve devamında Althusser'in "devletin ideolojik aygıtları" çözümlemeleri, kuramı iki açıdan fazlasıyla geliştirmiştir. Birincisi yani "hegemonya" basitçe söylemek gerekirse, alt sınıfların 'bağlaşık' ya da 'yardımcı' gruplar aracılığıyla yönetimde yer verilmeden, sanki yer alıyorlarmış gibi gösterilerek, rızalarının alınması yoluyla yaratılan yanılsamadır. Hegemonya son derece karmaşık süreç ve yöntemlerle gerçekleştirilir ve alt sınıf kendi sınıfından veya yakın sınıflardan "soğurulan" uzmanlaşmış aydınlar tarafından (öğretmenler, partilerden seçilenler, kitle iletişim işindekiler vb.) hazırlanan egemen sınıfa ait ideolojiyle, zor kullanmaya gerek kalmadan yönetilmeye çalışılır (Portelli, 1982). Sonrasında Foucault da iktidarın tek taraflı ve mutlak bir güç olmadığını, ezilenlerin sürekli onayına gereksinmesi olduğunu, bu yüzden de kullandığı tüm ikna yöntemlerinin çözümlenmesi ve deşifre edilmesi gerektiği katkısını sunmuştur. İkincisi, yani devletin ideolojik aygıtları çözümlemesinin getirdiği fayda, bu onay alma gerçekleşirken, devletin, kurumları aracılığıyla çalışanlarını birer "taşıyıcı" olarak kullanarak, aslında her bir sınıfa -özellikle okullarda- nasıl, nerede ve ne kadar yaşaması gerektiğini dayattığının araştırılması gerektiği olmuştur.

Eleştirel Pedagoji ezilen grupların çıkarları doğrultusunda hareket eder. Yalnızca okul ve eğitimle ilgili bir kuram veya eylem tarzı değildir; toplumsal hareketlerle bağlantı içinde olmaya çalışır ve eğitimi politik bir zemine oturtarak değerlendirir. Radikaldir.

Okul

Okul toplumdaki eşitsizlikleri, egemenlik ve sömürü sistemini yeniden üretir. Toplumdaki sınıfsal eşitsizliklerin üzerini örtmeye yarar.

Okul, daha önce de bahsettiğimiz gibi eleştirel düşünen bir öğretmenin öğrencilerle birlikte mücadele edeceği alandır çünkü bu öğretmen okulun sanıldığı gibi masum bir eğitim yuvası olmadığını bilir. Zilden sınıf düzenine, öğretim programından sınavlara birçok düzenlemenin yanı sıra yönetim-öğretmenler, öğretmen- öğretmen, öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci gibi her düzeydeki ilişki incelenerek baskının yapısı çözümlenir ve Ortodoks Marksizm'den farklı olarak bu çözümlemeler özgürleşmeye götürebilecek yolları açmak için kullanılır. Burada eleştirel kuramın üstyapıyı hiçbir zaman mücadelenin dışında tutmadığını ve ertelemediğini hatırlamamız gerekir:

> … okul basit bir fikir aşılama veya toplumsallaşma ya da öğretim yeri değil, aynı zamanda öğrencilerin güçlenmesini ve kişisel-dönüşüm yaşamasını teşvik eden kültürel bir alandır… okul eşzamanlı olarak, hem öğrencilerin toplumsal adalet sorunları çevresinde gelişmesi hem de itaatkar, uslu, ve geleceğin düşük ücretli işçilerini yaratmaya yönelmiş olan egemen sınıfın çıkarlarını destekleme, meşrulaştırma ve yeniden üretme aracı olarak işlev görür (McLaren, 2003; 70).

Okul aslında kadın ve erkekleri ileride içinde yer alacakları ailedeki geleneksel rollerine uygun sosyalleştirir. Meslek edindirir ancak, bu meslekler de yine rol kalıplarına koşut bir içeriğe sahiptir ve böylece kadının dahil edildiği yeniden üretim kısır döngüsüne katkıda bulunur. Eleştirel pedagoji ise okulun bu işlevine muhaliftir, daha çok okuldaki yaşantıyı bir özgürleşme pratiğine dönüştürme amacı güder.

Öğretmenler

Öğretmen aracısı olduğu bilgiyi aktarırken daima bu bilginin kimleri dışladığının ve kimlere hizmet ettiğinin bilincinde olmak zorundadır. Müfredattaki bilginin aslında öğrencilerini hayatta olmaları gereken yerlere hazırlama amacını taşıdığını –piyasanın ihtiyaçlarına göre- unutmamalı ve sınıfta, özgürleştirici bir bilgi oluşturulmasının peşinde olmalıdır. Bu da yukarıda bahsettiğimiz gibi öğrencilerin sınıfını, cinsiyetini, tarihini, ekonomik ve kültürel geçmişlerini ve koşullarını gözeten bilgidir. Aynı konularda öğrencilerde farkındalık ve sorgulamaya yol açacak bilgi amaçlanmalıdır.

Öğrenciler

Eleştirel Pedagoji kültürel olarak dışlanmış ve/veya ekonomik olarak imtiyazsız öğrenci gruplarıyla ilgilenir. Kültürel, tarihsel, politik ve ekonomik olarak ezilmiş ve susturulmuş olan bu öğrencilerin sesinin ve tarihinin sınıf içerisine getirilmesinin yollarını arar. Kıyısallaştırılmış öğrenci toplulukları yansız olduğuna inandırıldıkları eğitim ortamlarında kendilerini ifade edememekte ve gerçeklikle bağları koparılmaktadır. Öğrenciler meşru olanı, doğru veya gerçek olanla karıştırmakta ve karşılarındaki ile mücadele etseler dahi zihinlerinde oluşturulan kopukluk dolayısıyla gerçek anlamda bir karşı koyuş yani egemen olanı hedef alan bir hareket kendiliğinden gerçekleşememektedir.

Kültür ve Toplumsal Sınıf

Sınıf kavramı sadece ekonomik işbölümü ve pay dağılımını değil, aynı zamanda güç ve iktidarın toplum içerisindeki dağılımını da gösterir. “Egemen kültür, okullar, devlet kurumları ve devlet bürokrasisi gibi devlet aygıtları ve kitle iletişim araçları vasıtasıyla güç ve imtiyaz ilişkilerinin üzerini örterek, ‘ortak’ bir dünya görüşü bulmak için işaretlerin, sembollerin ve temsillerin anlamını ‘sabitlemeye’ uğraşır ”(McLaren, 2003; 77).

Eleştirel Pedagojiye göre kültür de toplumda sahip olunan güç kadar yaşanabilmektedir. Egemen sınıf kendi kültürünü dayatır, evet, fakat herkesi kendi grubu içerisine alma niyeti olamayacağından, diğer gruplara da “yeteri kadar” yaşam alanı bırakır. Kendi kültürünü dayatırken diğerlerini de ait oldukları yere hapsetme eğilimindedir. Örneğin lokantalarda aşçılar ortalıkta dolaşmaz, iş merkezleri vs. gibi yerlerde temizlik işçileri işlerini bitirir ve kaybolurlar. Egemen sınıfın belirlediği kılıktadırlar ve davranış biçimleri kendi sınıflarına ait olmaktansa, üst sınıfın belirlediği biçimdedir. Egemen veya ezilen gruplara ait kültürel biçimler yaşamın hemen her alanında kendilerini gösterirler. Yaşanılan mekânlardan dile, giysilerinizden yemek yeme biçiminize kadar, sembolik veya pratik olarak günlük yaşamın içindedirler.

Egemen ideoloji sadece altyapısal kurumlarda ezmez, üstyapı kurumlarında da kabul edilebilir olanla edilmeyeni, doğru olanla yanlışı, güzel ile çirkini kültürel temsilleri belirleyerek ezilen grupları denetlemek ister. İşte bu yüzden öğretmenler kültürel alanı küçümsememeli, aksine zaten mücadele ve çatışmaların gerçekleştiği bu yerde de ihtiyaç olan politik bilincin oluşmasına katkıda bulunmalıdırlar.

Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyetin ataerkil ve gelenekçi yapısının erkeklere aktif, cesur, bağımsız, saldırgan vb. kızlara ise pasif, korkak, güvensiz, bağımlı, savunmasız vb. roller yüklediği birçok çalışma tarafından ortaya konmuştur. Bu rollerin öğretilmesi doğumdan başlar ve hayat boyu sürer. Okulda da rol kalıpları konusunda farklı bir durum söz konusu değildir. Kız ve erkeklerin farklı yönlendirilişleri tüm kapitalist ve ataerkil toplumlarda birbirine benzemektedir. McLaren kız öğrencilerin okuldaki ezilme durumlarını 4 maddede şöyle özetlemektedir:

> - Kızlar, okuma ve temel hesaplamada erkeklere göre önde başlamalarına rağmen, liseyi bitirdiklerinde, erkekler her iki alanda da daha yüksek SAT dereceleri yapmaktadır.
> - Liseyi bitirdiklerinde notları ve seviye sınavları dereceleri erkekler kadar iyi olmalarına rağmen, bazı kızlar meslek edinmeye daha az yönelim göstermektedir. Birçok kızın ilgisi evlilik veya kalıplaşmış kadın mesleklerine yönelmektedir. Bazı kadınlar, erkeklerin, zekâsını kullanan kadınları onaylamadıklarını hissedebilmektedir.
> - Kızların, yetenekleri olsa bile matematik ve fen bilimleri derslerini alma ve bu alanlarda özel ya da yetenekli öğrenciler için hazırlanan programlarda yer alma olasılığı düşmektedir. Ayrıca, kızların lise ve sonrasında matematik ve fen bilimleri derslerini takip etmede yetersiz olduklarına inanma ve bu alanlardan uzak durma olasılıkları daha yüksektir.
> - Kızlar, başarısızlığı, şans gibi dışsal etkenlerden çok, yetenek gibi içsel etkenlerle ilişkilendirme eğilimindedir (2003, 87).

EĞİTİMİN POLİTİK İŞLEVİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

EĞİTİM POLİTİK MİDİR?

Eğitim politik midir veya olmalı mıdır? Birçok liberal eğitimci liberal eğitimin politik olmadığını ileri sürer. Raven diyor ki,

> … gerçek bir liberal eğitime damgasını vuran iki şey vardır: birincisi sevgi, nefret, bilme, gerçek, sadakat, adalet, Tanrı, güzellik, sayı, anlam ve ölümün doğası gibi insani meselelerin en önemlilerini kendisine sorun eder… Ve ikincisi, bize bu konuların en güçlü, en iyi ve en derinlikli tartışma ve bakış açısı çeşitliliğini sunar (2005; 73).

Burada bahsedilen gerçekten de tek bir politik görüşe daraltılamayacak kadar kapsamlı bir eğitimdir. Tek bir ideolojinin yanlı fikirlerini aktarmaz. Aslında bir tür ideolojiler üstü olma iddiasındadır. Tarihsel birikimi eleştirel bir biçimde gözden geçirir. En iyi düşünürlerin, en iyi kitaplarını okutmaktan korkmaz. Öğrencilerin de bu eserlerin en doğru fikirlerini çıkarmalarını ister. Öğretmenler gerçekten özgür bir eğitim amaçlıyorlarsa, herhangi bir ideolojiyi veya bakış açısını sunmaktan korkmaz. Neyin, ne kadar öğretildiğinin veya öğretilmeyen şeylerin zaten ideolojik bir eğitim tablosunu gözler önüne sereceğini söyleyen iddiaya şöyle yanıt verir: “ Yine de, en üst seviyede, liberal eğitim, eğitimin tümden politik olduğu tartışmasını yalanlamak zorundadır… Liberal eğitim zaman ötesi, tarih ötesi, kültür ötesi bir gerçeklik olasılığı üzerinde yükselir ve alçalır” (Raven, 2005; 73).

Liberal eğitimcilere göre, bilgi fikirlerin üzerindedir. Başka bir deyişle, fikirlere -bakış açılarına, ideolojilere vs.- kapılmadan da insan bilgi sahibi olabilir. Liberal eğitimin bu görüşünün hayli taraftar bulduğunu yadsıyamayız. Biliyoruz ki, bugün ideolojiler, özellikle orta sınıfın çoğunluğu için eski moda saflaşmalar olarak kabul edilir hale gelmiştir. Ya da üst sınıfların çocuklarına hizmet veren okullarda ideolojiler, yalnızca ‘farklı’ bakış açıları olarak sunulur ve öğrencilerin birçoğu aileden gelen liberal anlayışlarını değiştirmeyerek işyerlerindeki yerlerini alırlar. Burada, liberal düşünürlerin kendi ideolojilerini, ideolojiler üstü olarak sunduklarını gözden kaçırmamak gerekir. Şimdilik bunu bir kenara bırakalım ve karşı fikirdekilerin söyledikleriyle, Raven’ın iddiasını

yan yana getirelim. Birinci grup eğitimin doğası gereği politik olduğunu, nihayetinde öğretme işinin öğrencilere bir takım değerler aşılamak olduğunu öne sürüyor ve şöyle bitiriyor: "…benim Shakespeare'imi mi yoksa senin Alice Walker'ını mı okuyacağız. Eğitimle ilgili seçimler böylece, hem belirli bir grubun bakış açısının yüceltilmesini reddederek, hem de bir kişinin gündemini diğerinin yerine koyarak gerçekleştirilen politik eylemlerdir."(Agresto, 1990; 69) İşte tüm bu tartışmalara Raven şöyle koyuyor noktayı:"Eğer Amerikan kapitalizmi doğru ise, veya Marksizm doğru ise, veya herhangi başka bir 'izm' doğru ise (ve tabii ki bu olabilir) o halde liberal eğitim o ideolojinin doğrularının irdelenmesi *olabilir*. İşin aslı, bu da bir tür özgürleşme olabilir" (2005; 73).

TOPLUMSAL DÖNÜŞÜM

Eleştirel Kuram hegemonik olarak gizlenmiş, eşit olmayan bir toplumsal ilişkiler sistemini görünür kılmaya çalışır. Temelde, okulun toplum ve kültürün yeniden üretilmesinde aracı olarak kullanılmakta olan öğretmenler için bir mücadele alanı olabileceği görüşündedir. Bu mücadelede güç ve direnişin yeniden ve ezilenler lehine tanımlanması gerektiği öncülünden hareket eder.

POLİTİK BİLİNÇ VE SINIFIN İÇİ

Öğretmen için hiçbir konu basit veya yüzeysel bir öğretim materyali değildir. Gündeme getirilen her konu öncelikle makro düzeyde yani diğer konularla genel anlamda ve yaşamın kendisi ve toplumla ilişkilendirilerek politik bir zemine oturtulur. Buna yönlendirici bilgi de denilir (directive knowledge). Mikro amaçlar ikinci sırada gelir ve üretici bilgi olarak da anılır (productive knowledge). Bu noktada bir bilgilenme sürecinden bahsedilebilir. Asıl önemli olan ise makro ve mikro amaçların da ayrıca iç içe geçirilmesi ve bunun da yine içinde bulunulan toplum ve dünya ile bir arada tartışılmasıdır. Ancak bu şekilde bilim ve bilgiyi "nesnel" ve "yansız" olduğu iddiasıyla yaygınlaştıran kapitalist içerikli eğitim programlarına karşı alternatif bilgi üretilebilir. Yani öğrenciler ve öğretmen ancak ve ancak kendi bilgilerinin ve taraflarının

farkındalığıyla başka tür bakış açılarının bilimi başka içerik ve amaçlara yöneltebileceklerini görürler. Böylelikle sıradan gibi görünen bilgilerin aslında nasıl da hayata bakışımızı ve oradaki konumlanışımızı belirlediğini görebiliriz. Mikro amaçlar bilginin düzenlenme, sınıflandırma ve uzmanlığının edinilmesini kapsar.

Okulda verilen bilgi ve beklenilen davranış kodları belirli gruplar hedeflenerek düzenlenmektedir. Özellikle orta sınıfın kültürel sermayesi dolaşımda olup, diğer sınıf, ırk ve kadın cinsi beklentileri karşılayacak birikime sahip değildir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmada yorumcu bilim paradigması temel alınacaktır çünkü pozitivist bilim paradigmasıyla karşılaştırıldığında ilkeler açısından, görüşlerimiz aşağıdaki ikinciler doğrultusundadır:

- Gerçeklik basit değildir; karmaşıktır,
- Hiyerarşi düzenin ilkesi değildir; heterarşi düzendir,
- Evren mekanik değildir; holoğrafiktir,
- Gelecek ve yön belirli değildir; belirsizdir,
- Nedensellik düz bir neden sonuca dayanmaz, ilişkiler doğrusal değildir ve karşılıklı nedensellik vardır,
- Değişim niceliksel ve birikim şeklinde değildir; morfogenetiktir,
- Nedensellik (objektiflik) zorunluluk değildir; gözlemci belli bir perspektife sahip katılımcıdır (Bozkurt, 2004; 72-78).

Nitel veya yorumcu çözümleme teknikleri kişi veya grupların, deneyimlerini nasıl tanımladıklarını, neler hissettiklerini, kendi doğru ve gerçeklerinin neler olduğunu anlamaya çalışır. Bu tür “sosyal olguları bireyin gözüyle ortaya koymayı hedefleyen araştırmalar” özellikle, kıyısallaştırılmış insan gruplarının görünür olmasına katkıda bulunma amacı güder (Öğülmüş ve Çok, 1997; 382). Alt gelir grubu üyelerinin yaşantılarının kayıtlarının olmaması onları görünmez ve sessiz hale getirdiğinden ezilenlerin pedagojisini gözeten çalışmalar onların sesi olmayı amaçlamalıdır. Doğal olarak orta sınıfın araştırmaları ya orta sınıfı tarif eder ya da onun bakış açısını taşır. İşçi sınıfı ise genellikle tarihsel olarak dışlanmıştır. Bu tür bir dışlanma ve eksik tarihsel bilginin üstesinden gelirken, örneğin günlükler, kişilerin günlük yaşam deneyimlerini anlattıkları metinler olduklarından, bunlar aracılığıyla yeni kavramlar üretilebilir veya kavramların anlamında değişiklikler yaratılabilir. Belirli bir sınıfın, önemli üyelerinin değil, sıradan, sözü dinlenmemiş insanların gerçekte neyi, niçin, nasıl yaptıklarına yaklaşmamızı sağlar. Nitel araştırmalar, ispatlar, normlar, kurallar, yasalar oluşturma; genellemelere varma peşinde değildir. Kişi veya grupların kendilerine sorulmadan belirlenmiş “ihtiyaçları” acaba gerçekten yaşamlarında önemli midir, sorusunda olduğu gibi

derinlemesine çözümlemeler yapmayı amaçlar. Thompson'un, nitel çalışma türlerinden biri olan sözlü tarihi anlatırken söylediği gibi,

> Mevcut kayıtların çoğu otoritenin fikrini yansıttığına göre, tarihin yargılarının azımsanamayacak ölçüde var olan iktidarların tarafını tutması hiç de şaşırtıcı değildir. Aksine sözlü tarih, çok daha adil bir yargıyı olanaklı kılar: tanıklar artık alt sınıflardan, ayrıcalıksız ve ezilenler arasından seçilebilir. Kurulu düzenin anlattıklarına meydan okuyarak geçmişin çok daha gerçekçi ve adil bir şekilde yeniden inşasını sağlar (1999; 5).

Böylece, neredeyse tümü, yetişkinler ya da eğitimciler tarafından yapılan "büyük" ve iddialı, okul, eğitim gibi tanımlamaların, öğrencilerin yaşamlarında ne oranda karşılık bulduğunu görebilmek için bu araştırmada aşağıdaki sorulara kız öğrencilerin nasıl yanıt verdikleri belirlemeye çalıştık:

1. Eğitim nedir?
2. Okul nedir, nasıl bir yerdir?
3. Okulda öğrencilere nasıl davranılmaktadır?
4. Çalışma grubu okula *nereden* geliyor?
5. Geldikleri yerden okula *ne için* gönderiliyorlar?
6. *Kız öğrenciler* okula ne için geliyorlar?
7. Kızlar, okulda ne ile karşılaşıyorlar? (yönetim, öğretmenler ve erkek öğrenciler boyutlarında)
8. Kızlar, okulda yaşadıkları sorunları ve avantajları toplumsal cinsiyet ile ilişkilendiriyorlar mı?
9. Kızlar, okulda yaşadıkları sorunları ve avantajları toplumsal cinsiyet dışında hangi etmenlere bağlıyorlar? Bunları olağan mı karşılıyorlar yoksa onlar için de bu sorunların çözülmesi gerekli mi?
10. Okulun sunduğu teorik eşitlik çerçevesinde, okul kız öğrenciler için daha eşit bir yaşam alanı haline getirilebilir mi?

FEMİNİST İÇERİK ÇÖZÜMLEMESİ

Çalışmamızda kullandığımız yöntem olan feminist içerik çözümlemesi, insanı merkeze aldığından, kültürel ürünleri inceleme aracı olarak kullanır. "İçerik

çözümlemesi yazılı metinler (kitap, dergi, gazete, afiş, sloganlar ve radyo yayınları, mülakatlar, filmler, TV programları) üzerinde uygulanır… İçerik çözümlemesi bir işlemin derinleştirilmesinden ve sistemleştirilmesinden oluşur" (Gökçe,1992; 99). Bu yöntemi seçen araştırmacı için ne tür materyal kullanacağını seçerken herhangi bir sınırlama veya ölçüt yoktur. Yani bilimsel değere layık olan veya olmayan ayrımının ötesinde, esas olan gizli kalmış bilgiyi ne kadar ortaya çıkardığınızdır. Reinharz'a göre "Kültürel bir ürün olarak görülebilecek -ve bu nedenle de araştırma için bir 'metin' olarak kullanılabilecek- şeyin tek sınırı araştırmacının hayal gücüdür" (Reinharz, 1992; 146).

Feminist içerik çözümlemesinde bir belgenin bütünlüğünü ele alabilir veya parçalarını (kalıplar, benzetmeler, örnekler) inceleyebiliriz. Feminist düşüncedeki "Kişisel olan politiktir" bakış açısı etrafında, kişisel deneyimlerden yola çıkar, insanların günlük yaşam deneyimlerini merkeze koyarız; oradan da güç ilişkilerini çözümlemeyi amaçlarız. Örneğin erkeğin dikkate almadığı, önemsemediği fakat aslında kadının yaşamında belirleyici etkiye sahip deneyimlerin ortaya çıkarılması gerekir. Peşinde koştuğumuz şey, kişisel olanın altında yatan derin politik içerik ve baskı biçimleridir. Dikkatli gözlerle bakıldığında bahsedilen ve bahsedilmeyen yaşantılardan aslında dışarıda bırakılmış grupların, gerçekte yer alıyorlarmış gibi gösterilen alanlarda nasıl hissettiklerini çıkarabiliriz. Kullanacağımız metinler aracılığıyla incelediğimiz grubun gerçekliğine ulaşmaya çalışmaktaki amacımız, erkek egemen bilim veya sosyoloji ölçütlerinin bizi anlatmadığı, yansıtmadığı, içermediği sınıflandırmaların dışına çıkıp, kendi gerçeğimizi keşfetmektir. Nitel ve feminist araştırma yöntemlerinin en önemli avantajından yararlanacağız: Var olan sınıflandırmaları önümüze koyup, anlamaya çalıştığımız insanları bunlara sıkıştırmaya çalışmak yerine, onların kendi sınıflandırmalarını tarif etmeye ve anlamaya çalışacağız.

Feminist araştırmanın en büyük özelliği dışarıda bırakılmış, unutulmuş, yok olmuş bilgiye, *söylenmemiş söz*e, kadın bilgi ve yaşantısına ulaşmaya çalışmasıdır. Burada Tan, Yamaner ve Şahin'in (2001) Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yaptıkları "Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim" adlı dersi

çözümledikleri çalışmalarından bahsederken, nitel bir çalışmanın ne tür kazanımları olabileceğini izleyebiliriz. Ders, adından da anlaşılacağı üzere eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerini görünür kılma amacıyla açılmış ve derste tartışılan konular da bu eksende sürmüştür. Makalede ise, ders esnasındaki tartışmalar, öğrencilerin sunuları, elde edilen tüm yazılı metinler, sınavlar ve hatta koridordaki konuşmalar, aynı zamanda dersi de veren yazarlarca betimlenmiş ve çözümlenmiştir. Derse katılanlar, sınıfa kişisel yaşamlarını taşımakta ve kendi yaşamlarına feminist perspektiften bakmaktadırlar. Böylelikle, okuyucu olarak yalnızca yaşamın içerisinden görüntüler bize doğru akmakla kalmıyor, "üstelik bu yaşanmışlıklar, bilginin çok özel bir türü ve kendi içinde barındırdığı paradokslarla, birçok sosyal bilim varsayımını yeniden tartışmaya açacak güce sahip" olmasıyla da feminist literatüre katkıda bulunuyor (2001; 348).

Feminist içerik çözümlemesi anaakım yöntemleri de kullanmakla birlikte, genellikle çoklu bir yöntem sistemini (triangulation) tercih eder; zaman zaman nitel ve nicel yöntemleri bir araya getirmeye çalışır. Hem entelektüel, hem duygusal, hem de politik bakış açılarını bir araya getirmek için bunu yapar. Ne bireyden ne de toplumdan vazgeçmez. Yani yaşamlarımız hem kişisel hem de yapısal bir takım etkenlerin birleşiminin toplamıdır. Kişilerin söylediklerinden bağlamlara ulaşmak fakat öte yandan kişileri okurken ve söylenenleri çözümlerken daima kendi bağlamlarını göz önünde bulundurmak feminist araştırmacı için çok önemlidir. Bu yüzden araştırma süreci bir yolculuğa benzetilir. Araştırmacı anlamaya çalıştığı konunun karşısında kendisi de değişebilir ve araştırma açık uçlu, sonun baştan bilinmediği bir süreçtir. Bir yandan kadınların hayatında önemsiz gibi gösterilenler, diğer taraftan üstü örtülü gizemler açığa çıkarılmaya çalışılır. Sonuçta, pozitif bilim araştırmacısının tersine, yapılan iş, açıkça insan elinden çıkmış, insanı anlatan çıkarsamalar içerir. Bu çıkarımlar sadece konuyu betimlemekle kalmayarak, adlandırdığı ve bilincin üzerini açtığı için geleneksel yapıyı dönüştürmeye yönelik çözüm yolları da arar.

Bu temelde, çalışmamızda iki ana yöntem kullanılacaktır. Bunlardan birincisi seçilen kız öğrencilerden 15 gün boyunca sadece okulda yaşadıklarını

betimledikleri ve neler hissettiklerini yazdıkları birer küçük günce tutmalarının istenmesi olacaktır. İkinci olarak, kız ve erkek, ikinci kademeye devam eden öğrencilerin tümünden birer okul anılarının yazılması istenecek fakat bunların hepsi kullanılmayacaktır. İçlerinden sadece kızların okul yaşantısına ışık tutabileceği düşünülenler seçilecektir. Birinci ve ikinci grup malzemelerin tümü de içerik çözümlemesi yöntemiyle incelenecektir.

ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunu Ankara'nın merkez ilçelerinden birinde yer alan bir ilköğretim okulunun ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır.[1] Kullanılan yöntem de göz önüne alındığında, çalışmanın amacı tüm ilköğretim okullarına dair genellemelere ulaşmak değil; belirlenmiş grup çevresinde yorumlar yapmak ve bir betimleme ortaya koymaktır. Kısacası seçilen okulun geneli temsil edici, tipolojik bir özelliği yoktur. En belirgin özellik, seçtiğimiz okulun, ilçenin en yoksul semtinde yer almasıdır ve bu açıdan benzer toplumsal ve ekonomik seviyedeki okullar değerlendirilirken çalışmadaki sonuçların diğer okullara yaklaşımda ipucu verecek olmasıdır. Söz konusu ilçe az oranda apartmanların, çok sayıda gecekondunun ve yine çok sayıda işyerinin iç içe geçtiği bir yerleşim birimidir. Belediye hizmetleri ve altyapının son derece yetersiz olması yaşama koşullarını zorlaştırmakta, çoğunlukla süreksiz işçilik yapan halkın gelir seviyesinin düşüklüğü ise zaten az ulaşılan imkânlara erişimi iyice güçleştirmektedir. Göç, suç ve parçalanmış aile oranı yüksek, insanların eğitim seviyesi ise düşüktür.

Günlük ve anıların yazılmasını 3 Mayıs 2006 günü, aynı zamanda bu sınıfların İngilizce (6 ve 7. sınıflara haftada dörder saat) ve müzik derslerine (her sınıfa

[1] Çalışmanın gerçekleştiği okul ve ilçe adı, tez jürisinin önerileri doğrultusunda bu çalışmadan çıkarılmıştır. 27 Nisan 2007 tarihinde yaptığımız tez savunma toplantısında jüri üyeleri, burada geçen kimi ifade ve görüşlerin, çalışmaya katılan öğrenci ya da okul personeli açısından zararlı olabilecek sonuçlarını dikkate alarak, tüm kişi adlarının yanı sıra okul ve ilçe adının da gizlenmesi konusunda fikir birliğine varmışlardır. Fakat okul ve ilçe adı hem enstitüye verilen tez önerisinde hem de tezin ilk kopyasında yer almaktadır.

haftada birer saat) giren, araştırmacı talep etmiştir. Araştırmacı çalışmanın yapıldığı yıl boyunca aynı okulda öğretmen olarak görev yapmıştır. Çalışma materyalini kendisinin toplaması elbette birtakım avantaj ve dezavantajlar getirmiştir. En büyük avantaj, öğrencilerle tanışıyor olmanın getirdiği, onlar tarafından kendisine duyulan güven olmuştur. Böylelikle öğrenciler belki de, metinlerinin nereye gideceğinin belli olmaması değil de, ne için kullanılacağını bilme duygusuyla, yazarken, tamamlama ve gerçek duygu ve düşüncelerini dışa vurma anlamlarında, özen göstermiş olabilirler. Diğer taraftan, öğretmenlerine ilişkin zihinlerinde mutlaka bir görüntü oluşmuş olduğundan dolayı, bu görüntüden kaynaklanan, araştırmacının beklentilerine dair çeşitli önyargı ve yargılar oluşmuş olabilir ve öğrenciler bu beklentilere karşılık vermeye çalışmış olabilir. Böyle bir dezavantaj ise, kimi zaman açık olmalarının önünde bir engel olmuş olabilir. Hatta öğrenciler, eğitim sisteminin öğretmeni iktidar konumuna yerleştirmesinin sonuçlarından kaçamamış ve kimi olay ve/ya olgulara öğretmenin konumunun onlarda uyandırdığı izlenimle, yani onun sahip olduğunu varsaydıkları bir bakış açısıyla yazmaya çalışmış olabilirler. Son olarak, bu metinler öğrencilerin, kendilerini bir öğretmene tanıtma, sınıfta dile getiremedikleri taleplerini dile getirme ve zaman zaman bir tür kendini öğretmenine kanıtlama aracı olarak da okunabilir.

Çalışma grubu 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden kız ve erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Günlükleri yazan kız öğrenciler rastlantısal olarak seçilmiştir. Anılar ise kız ve erkek olmak üzere çalışma grubu öğrencilerinin tümünden toplanmıştır. Belirtmemiz gereken bir diğer nokta da, okulda altıncı sınıflardan dört, yedi ve sekizinci sınıflardan ise üçer şube olmakla birlikte, çalışma grubuna –hem günlükler hem de anılar için- her sınıftan birer şubenin dâhil edilmiş olmasıdır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Günlükler

Çözümlemeye 6,7 ve 8. sınıfa devam eden kız öğrencilerden, rastlantısal olarak seçilen, her sınıftan beşer olmak üzere toplam 15 kız öğrencinin, 2006 yılının Mayıs ayında 15 gün süresince yazdıkları günlüklerle başlayacağız. Çalışma grubu oluşturulurken, öğrencilerin numara sıralarına göre düzenlenen sınıf listelerine bakılarak, kız öğrenciler ayrıştırılmış ve bu yeni listedeki toplam sayı 6'ya bölünerek, elde edilen aralığa karşılık gelen kızlar seçilmiştir. Her sınıf için, birer kız öğrenciden de, yedek olarak bulundurulmak üzere, fazladan birer günlük istenmiş fakat kendilerine yedek oldukları söylenmemiştir. Örneğin, altıncı sınıfın toplam öğrenci sayısı 37 kişi idi ve bu sınıfta 17 kız öğrenci vardı. Kız öğrencilerin sayısı 6'ya bölündü ve seçilme aralığı (yaklaşık) 3 olarak belirlendi. Yine, sınıf listesindeki sıraları esas alınarak, birinci, dördüncü, yedinci, onuncu, on üçüncü ve on altıncı numaralara denk gelen kızlar çalışma grubuna dâhil edildi. Her bir sınıf için yedek olarak bulundurulmak üzere toplanan günlüklerden, 6 ve 8. sınıflardaki asıl listedeki günlüklerden birer tanesi gelmediği için, yedek olarak belirlenenlerden 2 günlük de kullanıldı.

Günlüklerin toplanmasından önce, okulun Rehberlik Odasında, her sınıfın öğrencileri ayrı ayrı çağırılarak, kendileriyle birer toplantı yapılmış ve birer de defter ve kalem dağıtılmıştır. Kızlardan, sadece hafta içi günlerini kapsayan ve birbirleriyle tartışıp aynı şeyleri yazmamaları için mutlaka evde yazılması istenen 15 günlük birer "okul günlüğü" yazmaları rica edilmiş, istemeyenlerin yazmayabileceği de belirtilmiştir. Bunun sadece okulda olup biten veya okul yaşantısıyla ilgili olması gereken, tamamen kişisel tavırları ve bakış açılarını kapsayan bir günlük olmasının beklendiği, hem okuldaki sıradan günlerinin anlatıldığı hem de dikkatlerini çeken olayların ve bu olaylarla ilgili düşüncelerinin yazılmasının istendiği belirtilmiştir. Toplantı sona ermeden önce, defterlerin ilk sayfalarına, kendileri tarafından "OKUL GÜNLÜĞÜM: Bu defterde sadece benim duygu ve düşüncelerim vardır" yazılmış ve defterlerin

3 hafta sonrasında araştırmacıya verilmesi konusunda anlaşılmıştır. Bu günlüklerin 4–24 Mayıs tarihlerini kapsayacağı belirlenmiştir.

Anılar

Anılar ise günlüklerin toplanmasından yaklaşık iki hafta kadar sonra yani 6 Mayıs 2006 tarihinde, yine 6, 7 ve 8. sınıflardan fakat bu kez kız ve erkek tüm öğrencilerden istenmiştir. Anılar da araştırmacının kendisi tarafından ve "Hiç unutamadığınız bir okul anısının" yazılması istenerek toplanmıştır. Yapılan ek açıklama sadece yazdıkları metinlerde yer, zaman ve mekân belirtilmesi olmuş, konu hiçbir şekilde ayrıntılandırılmamıştır.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenişlerinde içerik çözümlemesi yöntemini tercih etmemizin nedeni yukarıda da belirttiğimiz gibi, yöntemin iletilere odaklı olmasındandır. Yani kız öğrencilerin kendilerini ve başkalarını (anılarda ise belki de erkeklerin kızları nasıl gördükleri) nasıl tanımladıkları ve okul içerisinde birçok olay akıp geçerken nelere takılıp kaldıklarının veya tıkandıkları noktaların neler olduğunun birinci el kaynak ve ifade biçimlerinden elde edilmesinin doğru olduğunun düşünülmesindendir. Böylelikle çalışmamız ağılıklı olarak kız öğrencilerin otantik anlatılarına dayandırılmış ve sorularımızın yanıtları gerçek muhataplarımızdan alınmıştır. Bizim için kullanılan yöntem, sorulan sorular kadar önemlidir.

Veriler çözümlenirken birincil amaç, metinlerin özgün biçim ve içeriklerinin yansıtılması olmuştur. Bu doğrultuda, alıntı yapılırken de öğrencilerin metinlerine tamamen sadık kalınarak, herhangi bir değişiklik yapılmaması tercih edilmiştir. Fakat bazı ifadelerin okuyucu açısından anlama güçlüğü yaratabilme olasılığı göz önüne alınarak, zaman zaman alıntıların hemen yanına dilbilgisi düzeltmeleri yapılmıştır. Öğrencilerin, sayısı az olmayan yazım hatalarının ve ifade eksikliği ve bozukluklarının da devam ettikleri

okulun eğitimini yansıttığını söylemek gerekir. Öğrenciler neredeyse hiç noktalama işareti kullanmamakta, birçok sözcüğü yanlış yazmakta, cümlelerin birçoğunda özne-yüklem uyumunu başaramamakta, dahası çok büyük oranda, cümlelerini eksik kurmaktadırlar. Burada, Eleştirel Pedagojinin alt gelir grubu öğrencilerinin gittiği okullar için yaptığı çözümlemeleri hatırlamak gerekir. Eğitim sınıfsal tabakalaşmaya uygun olarak sürdürülür. Yoksul bölgelerde verilen eğitimle, çocuklar geleceğin işçileri olmaya aday hale getirilirler. Onları işlevsel okuryazar olmaktan öte eğitmemek rastlantı olmasa gerekir.

Kodlama sisteminde öğrencilerin, ders ve öğretmenlerin isimleri gizli tutularak, öğretmenlerin isimlerinin yerine "__" kullanılırken; ders isimlerinin yerine "*" işareti kullanılmıştır. Metinlerde adı geçen öğrenciler de gizli tutulmak için, onların isimlerinin yerine de "--" işareti kullanılmıştır. Günlüklere gönderme yapılırken önce günlük yazarlarının isimleri büyük harflerle kodlanmıştır. Parantez içerisindeki rakamlardan birincisi yazarının sınıfının, ikincisi ise günlüğün sayfa numarasının yerine kullanılmıştır. Örneğin "MÖ(8-16)" kodlamasında, "MÖ" yazarın adı yerine kullanılmış olup, "8" günlük sahibinin sekizinci sınıfta olduğunu göstermektedir. "16" ise göndermenin aynı günlüğün on altıncı sayfasından alındığına işaret etmektedir. Günlüklerin tümünü kızlar yazdığı için cinsiyet belirtmeye gerek olmadığını hatırlatmak gerekir.

Anıların kodlama sisteminde ise ilk rakam anı sahibinin sınıfını göstermektedir. İkinci (varsa üçüncü) rakam araştırmacının anıları düzenlerken onlara rasgele verdiği sayfa numarasını belirtir; her sınıf kendi içinde, 1'den başlayarak numaralandırılmıştır. Rakamların hemen yanında bulunan "K" harfi öğrencinin cinsiyetinin kız olduğunu, "E" ise erkek olduğunu göstermektedir. Örneğin "711K" kodlamasında, ilk rakam olan "7" öğrencinin yedinci sınıfta olduğunu gösterirken; "11" anının sayfa numarasıdır. En sonda görülen "K" ise yazarın cinsiyetinin kız olduğunu göstermektedir.

Çözümleme öncelikle iki temel kavramın metinlerden okunmasıyla başlayacaktır: 1. Okul Nasıl Tanımlanmaktadır? 2. Başarı/ Başarısızlık Nasıl

Tanımlanmaktadır? Ardından içsel ve dışsal olmak üzere iki üst başlık çerçevesinde birtakım etkenler araştırılacaktır. 3. Dışsal Faktörler: a) Erkek Arkadaşlar b) Öğretmenler c) Müfredat ve Gizli Müfredat d) Yönetim e) Çevre ve Mekân f) Ev İşleri g) Yoksulluk 4. İçsel Faktörler: a) Toplumsal Cinsiyet Rol Kalıplarının Getirdiği Duygusal Yaşantılar b) Hangi Zaman ve Konularda Egemen Olanın Söylemi İçselleştirilmiş ve Onunla Konuşulmaktadır?

Bu başlıklar altında kız öğrencilerin okuldaki olayları nasıl yaşadıklarının betimlemeleri yapılacak, daha da önemlisi bunlardan ne tür sonuçlar çıkardıkları değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bunlara ek olarak, yapacağımız yorumlarla, bir yandan da metinlerde direniş mekanizmalarının olup olmadığının izini süreceğiz. Günlüklerde uygulanan yöntem ve sınıflandırma aynen anıların çözümlenmesinde de kullanılmıştır. Böylece günlüklere bakarken gördüğümüz günlük okul yaşamı ile anılara bakıp gördüğümüz okul imgesini aynı sorular üzerinden karşılaştırabileceğiz.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümün ilk iki başlığı kavramsal niteliktedir. Eğitim deyince en çok akla gelen iki kavram olan "okul" ve "başarı" bu kez, akademik olarak değil de, çocukların dili ve bakış açılarıyla tanımlanacak ve ortaya çıkan resmin, liberal düşünürlerin aktardıklarıyla neredeyse hiç uyuşmadığı görülecektir. Douglas Heath kendisiyle yapılan bir söyleşide liberal okul, eğitim ve bunların çıktılarından şöyle söz eder:

> Liberal eğitimi olgunlaşma olarak düşünüyorum. Ve sağlıklı bir gelişim buna bağlı beş yolla gerçekleşir. Birincisi, öğrenciler *farkındalıklarını* daha fazla *yansıtır* hale gelmelidirler. Sembolleri, kendi bilişsel işlevlerine yansıtabilmek ve kendilerinin, değerlerinin ve başkalarıyla ilişkilerinin farkına varabilmek için kullanabilmelidirler. Gelişmelerinin ikinci bir yolu, daha az benmerkezci ve daha fazla *özgeci* olmaktır (…) Liberal eğitim almış olmak aynı zamanda *entegrasyonun* artmasıyla sonuçlanır. Sadece, bağlantıları kullanarak düşünebilmeyi artırmakla kalmamalı, başkalarıyla daha fazla işbirliği içerisinde çalışabilmeli ve dürüstlükle daha uyumlu davranışlar gösterebilmeliyiz. Dördüncüsü, giderek artan bir *istikrar* geliştiririz. Stres altında olduğumuz zamanlardaki gibi kolaylıkla dağılmayız, daha güçlü bir kendilik duygusu oluşturur ve kim olduğumuza ilişkin daha emin hissederiz. Ve son olarak daha fazla otonomi geliştiririz (Brandt, 1989; 38)

Günlüklerde ise bu eğitim yaklaşımının anlatıldığı metinlerdeki "heyecanlı" ve tutkulu havayı o oranda yakalayamıyoruz. Aşağıda da göreceğimiz gibi, okul mutlu ve sürekli kendi ve diğerleriyle yarış içerisinde bireylerle değil, aslında bir karmaşa ve sıkıntı haliyle çevrilidir.

GÜNLÜKLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

1. Okul Nasıl Tanımlanmaktadır?

"— dersine zaten girmedi. İyikide girmedi. Biz çok eylendik." [2]

Günlüklerdeki okul tariflerinde en belirgin birinci özellik okul yaşantısının ağırlıklı olarak derslikte ders sırasında geçen zaman olarak tarif edilmesidir.

---

[2] MÖ(8-16)

Bununla bağlantılı olan ikinci özellik ise, derslerin sıkıcılığıdır. MÖ(8) anlattığı 15 günün dokuzunu kısa cümlelerle ve birer paragraf uzunluğunda, olay bile aktarmadan yalnızca "sıkıcı" günler olarak tanımlıyor:

(18.05. 2006) "Bu gün iğrenç bir gündü. İlk iki ders *di. Sonraki ders *di. Sonra *, Sonra iki ders *di. Yani çok sıkıcıydı. Bu günlük bukadar. Hoşçakal!" (15. 05. 2006) "Bu gün en sıkıcı dersler vardı İlk iki ders *dü. Sonraki ik ders * idi. * dersimizden nefretediyorum. Çok uykucu bir ders. son iki ders * idi. Ozaten sıkıcı Hoşça kal!"

Katılımcıların çocuk olduğu düşünülürse derslik içi yaşantılarını eğlence ve sıkıcılık ikileminde değerlendirmeleri anlaşılır görünmektedir: "Biliyormusun? Eğer dersler eğlenceli geçerse okul hiç te çekilmez değil! * dersimiz eğlenceli geçse, herkes dersi dinler. Ama eğlenceli geçmiyor." İ(7-2).

Her şeyden önce, okulun öncelikli amaçlarından birinin, ders işlenmesinin, yani bilgi aktarımının gerçekleştirilmediğini, çünkü birçok dersin boş geçtiğini görüyoruz. Katılımcılar "eğlenemedikleri" yani öğrenemedikleri derslerin yanı sıra boş geçen derslerden de kısmen rahatsız görünüyorlar. Fakat boş dersler aynı zamanda kendi istedikleri yaşantıların okula sokulması gibi bir avantajı da barındırıyor izlenimini vermektedir: Oyun oynamak, sohbet etmek ve ilişkilerini geliştirmek gibi... ST rahatsızlığını kısaca şöyle belirtmiş: "Ama ben sadece boş zaman geçtindiye istemezdim" (8-2). AŞ derse girememenin bir başka nedeni olan okul nöbeti sisteminden şikâyet ediyor: " Aksine bugünde okulda ben nöbetçiydim. Okul nöbetçiliğini hiç sevmiyorum hem derslerden mahrum kalıyosun hem de oraya buraya koşmaktan insan yoruluyor. (…) Keşke nöbetçi olmasak. Kapıyı açıp örtmekten ellerim koptu" (8-2). Fakat MÖ'ye baktığımızda, boş derste yapılanların daha iyimser bir bakış açısıyla değerlendirdiğini görüyoruz, "* dersine zaten girmedi. İyikide girmedi. Biz çok eylendik" (8-16).

Günlüklerde derslere dair genel anlamda sıkıcı ve sıradan bir atmosfer görülüyor. Bunu kırmanın yolunu ise kızlar özellikle oyun oynamakta buluyorlar: "Bu günüm çok zevkliydi. Çünkü arkadaşlarımla su savaşı yaptık.

Çok eylendim. * gibi sıkıcı bir dersimiz olmasına rağmen çok eylendim " MÖ(8-13). Burada, "bu günüm" ifadesinden anlaşılan, günü sahiplenme duygusu ve koşullarını arkadaşlarıyla geliştirebiliyor.

Okul (ders) ortamının öğrenciler için her zaman çok fazla bağlayıcı olmadığını da açıkça görebiliyoruz. Bunun doğal sonuçlarından biri ise her zamanki gibi devamsızlık olarak ortaya çıkıyor. Katılımcılardan biri devamsızlığının nedenlerini şöyle açıklıyor: " Ben okula gelmedim. Niçin? Ben hastalandım ve sınıfta eteğime geçer şöyle olur. Böyle olur" DT(6-13). Yine DT okula gelmediği günlerden birini, kütüphaneden aldığı bir kitapla bağlantılandırıyor. "Ve 2. dönemde kitabı neden getirmedin diye bana sordular. Bende verdim dedim. (…) Ama bana inanmadılar. (…) İşte bugün okula gelmedim" DT(6-6).

Okul bir yandan da açıkça kızlar için kendilerini güvende hissetmedikleri bir ortam olarak algılanmaktadır. Okulun çevresel koşullarında daha detaylı göreceğimiz olaylardan yalnızca biri olan organ mafyası olasılığından bahsettikten sonra şunu duyuyoruz ZA'dan: "… okulumuz güvenliksiz olduğu için her şey olabilir" (7-7). Okulda toplanılan paraların asıl harcanması gereken yeri gösterirken, ZA aynı zamanda okulun bir güvenlik görevlisi gerektirecek kadar tehlikelere açık bir yer olduğunu da söylüyor: "… müdüre…okuluna bir güvenlik al demek isterdim" ZA(7-1). Zaten ona göre okul da müdürün okulu, kendi okulu değil…

Okul bir yandan da eğitimle ilgili yasalardakinin tamamen dışında kalan uygulamalarla (üstelik öğrenciyi aracı olarak kullanarak) sürekli para toplanan bir yer olarak karşımıza çıkıyor. İhtiyaçlar hiç bitmez, para toplama işi sürekli aksar. İdare gününde ister, veli vermek istemez ve öğrenci her iki taraftan da azar işitir: "Okulda bu yaşıma dek nefret ettiğim tek şey var oda Okulda para topluyorlar getiriyoruz getirmedi oluyor. Her gün para topluyolar" ZA(7-11). EÜ ise bu paraların nereye gittiği kuşkusunu gidermeye çalışırken şunları söylüyor: "Şunu da vurgulamak istiyorum okulumuz bir devlet okuludur. Devlet okulumuza yardım edemiyor" EÜ(6-2).

Kızlardan biri tanıtım için gittiği Polis Koleji'nin etkilendiği özelliklerini sıralarken, belki de kendi okulunda bulamadıklarını da belirtiyor: "Oranın güzelliği, disiplinliliği, düzenliliği çok hoşuma gitti" AŞ(8-1).

Görülüyor ki bu kızlara göre okul, sıkıcı, derslerin boş geçtiği, fazladan görevlerin verildiği, güvenliksiz, sürekli para toplanmasının yanı sıra, kendilerine mesleklerini verecek bir yerdir. Peki, okulda gerçek anlamda bağlayıcı olabilecek bir unsur bulabiliyor muyuz onlar için?

Okulun sevilen özellikleri arasında en ağırlıklı olarak bahsedilen "arkadaşlar" gibi görünüyor. Yani, okul, ev hayatlarındaki –ileride göreceğimiz- kendilerine verilen rollerden ya da baskıdan biraz da olsa uzaklaşıp, yaşıtlarıyla birlikte olabildikleri bir alandır. ZA'ya göre: "Okulda dikkatimi çeken tek şey şu birçok öğrenci okula bir şeyler öğrenmek için değilde arkadaşları için geliyor" (7-3).

Okul tarif edilirken karşılaştığımız en iyimser tanımlardan birine bakalım: "Yaz tatili gelsede okula gelmesek diyorum ama yinede ben okulu seviyorum. Herkes bir çaba içinde bir şeyler yapmak için uğraşıyor" ŞG(7-9).

Katılımcılar okulu bir de meslek sahibi olmalarını sağlayacak bir yer olarak algılamaktadırlar. "(…) Benim okul için çok büyük hayallerim var. Okuyup büyük bir meslek sahibi olmak istiyorum" ŞG(7-2). " Benim tek istediğim şey okuyup bir meslek sahibi olmaktır" HD(8-1).

Her şeye rağmen okuyor olmaktan dolayı şanslı hissetmek gibi bir görüş de çıkıyor karşımıza:" …ailem benim okumamı istiyor. Okuyup hayatta ezilmemi değil, ayaklarım üzerinde durmamı istiyor. Ben buna çok seviniyorum. Çünkü yurdumuzun doğu bölgesinde ailemle beraber yaşasaydım, belkide şu anda tarlada, bağda bahçede olacaktım. Okuma yazma öğrenemeyecektim. Babam bana önem vermeyecekti. Annem okumamı istesede "Aile reisi baba" olduğundan yine okula gitmeyecektim. Ömür boyu cahil, karanlık içinde olacaktım. Çocuklarıma doğru bilgiler veremeyecektim. (…) Umarım ki okula gitmeyen tüm çocuklar okula gider ve ailesi okumasını istediği halde bunu kötüye kullanan kişilere de bu verdiğim örneği vereceğim" EÜ(6-1).

2. Başarı/ Başarısızlık Nasıl Tanımlanmaktadır?

"Hep kafamın içinde hep soru işareti var. Acaba okulu geçecekmiyim diye. öyle karne gününü bekliyorum" [3]

Günlük sahiplerinin başarı konusunda konuşurlarken bahsettikleri en dikkat çekici durum, başarı söz konusu olduğunda –ki bu akademik başarı olarak anlaşılır- yoğun bir biçimde kaygı içerisinde olmalarıdır. Kaygının nedeni öncelikle dersleri anlamıyor olmaları, sınıf geçememe korkusu ve sınav öncesi heyecanlanmadır. "İnsanın kafası çok karışıyor" MK(7-2). "Sinir oluyorum. Hemde anlamıyorum. Deney yapsak anlarım biraz ama Deney yapmıyor" İ(7-11).

Burada derslerin işlenişinde, öğretmenlerin konuştuğu dilin anlaşılmaması, uygulamaya yer verilmemesi gibi öğrenci açısından sorunlar olduğu ve kızların bazı dersleri takip edemedikleri görülüyor. Akademik başarı düzeyi oldukça düşük öğrencilerden biri olan DT katılımcılar içinde başarısızlığa dair duygularını (not korkusu) en açık ifade edendir: "Hep kafamın içinde hep soru işareti var. Acaba okulu geçecekmiyim diye. öyle karne gününü bekliyorum" DT(6-8). "Of Allahım sınıfımı geçecekmiyim". Yine DT araştırmacıya yani öğretmenine hitaben yazdığı bir gün şöyle seslenmiş ve sormuştur: "Benim bilgisayarım 1'di 75'e çıktı (…) Trafik 1'di 60'a çıktı. Sorum ben bu dönem sınıftamı kalırım öğretmenim?" DT(6-2).

Türkiye'de ilköğretim zorunlu olmasına rağmen, kızların başarılarının görünür olmasını veya okul hayatlarının devamını ağırlıklı olarak aile belirlemektedir. Günlüklerde de bu durum açıkça göze çarpmaktadır. Yani, eğitimdeki başarı onları genellikle ailelerini mutlu ettikleri zaman sevindirmektedir. Bahsedilen durumun gösterdiği ise okuldaki başarının her zaman eğitim alma kararı verilirken temel etken olmadığıdır. Yine aynı nedenle kızlar başarsalar da başaramasalar da ailenin ağzından çıkacak karara bağımlı bir şekilde

[3] DT (6-8)

eğitimlerine devam etme çabası içindedirler. Her an sonlanabilecek bir süreç içerisinde çırpınmaktadırlar. " … bu akşam çok kötü şeyler oldu. Bu akşam amcam geldi. ve ders çalışıp, çalışmadığımızı sorar [sordu] öğretmeni [öğretmenim] ben bu dönem teşekkür getirmesem beni üvey annemin yanına gönderecekler" DT(6-5).

Sürekli ailenin kararına bağımlı olmanın, başarı amacını geri plana atması doğaldır –ki ailenin kararı ataerkil yapılarda babanın kararıyla özdeş olmaktadır. Toktaş-Çelik'in 1960-1970 yılları arasında Kız Enstitülerinden mezun olmuş öğretmen ve akademisyenlerin eğitim süreçleri ve bunun sonraki yaşamlarına yansımalarını incelediği çalışmaya bakıldığında, bu durumun ortalama 40-45 yıl sonrasında, kız öğrencilerin günlüklerinde benzer bir seyir taşıması üzüntü vericidir. "Eğitim kadınların ailelerinde etkin bir değer olmasına karşın bazı kadınlar, eğitimlerini engellemek isteyen babalarına karşı mücadele etmişlerdir. Babalara yalan söyleme, bilgi saklama, annelerle işbirliği yapma ve ikna gibi sözel stratejiler kullanmışlardır" (1998; 404). Okula devam edip edemeyeceğini bilememek DT'de olduğu gibi güdülenmeyi düşürebilir ve devam konusunda istikrarsızlık yaratabilir.

Başarısız öğrencilerin kaygılı olmaları doğal görülebilir, fakat kızlardan başarı düzeyi yüksek olan RE de sınavlardan önce heyecanlanmakta ve şöyle hissetmektedir: "Bugün * yazılısı vardı. Onun için çok heyecanlandım. Ama heyecanlanmama gerek yok aslında çünkü sorular çok kolay oluyor" (6-2).

Okulda sürekli olarak dolaşan sıkıntı bu konuda da karşımıza çıkmakta ve dersle ilgili güdülenmeyi, dolayısıyla da başarıyı düşürmektedir. "Ama son haftalarını canımız sıkılıp daha iyi derslere kendimizi veremiyoruz" ŞG(7-3).

İ'nin derslerin işleyişiyle ilgili yaptığı önerilere bakarsak: "3 ders * üç ders * olmaz ki üst üste! Hemde deney olmadan anlamıyoruz." (7-4). "*de konu işlesek daha iyi olur mesela biz parça hazırlasak sorular sorsak olmaz mı?" (7-9). "* dersinde öğretmenizle ders işledik! ne kadar az kişi olsakta işliyoruz. Bence bu daha iyi oluyor herkes kalkabiliyor" (7-14). "'Çalışınca her şey oluyor' diyorum" ŞG(7-13). İlginç olan ve belki de "başarı" konulu bir başka

çalışmada incelenmesi gereken ise, tüm bu olumsuz etkenlere rağmen, hem araştırmacının hem de okuldaki diğer öğretmenlerin ortak fikrine, akademik ortalama ve ödevlerin yapılması konusundaki istikrarlarına bakıldığında, kızların erkeklere göre daha başarılı olmalarıdır. Fakat derse katılım, tartışma, fikir beyan etme söz konusu olunca oran iyice düşmekte, bir öğretmen veya erkek öğrencinin, kızların cesaretlerini kırması son derece kolay olmaktadır.

3. Dışsal Faktörler

a) Erkek Arkadaşlar

"Sürekli konuşan erkekler yok mu" [4]

Hem araştırmacının bu okulda geçirdiği 1 yıl boyunca yaptığı gözlemlerden hem de günlüklerden yola çıkıldığında kızlar ve erkekler arasında herhangi bir kaynaşma veya iletişimden bahsetmek oldukça zordur. Çocuklar 12-15 yaşlarına geldiklerinde artık belirgin bir biçimde rollerine uygun davranmaktadırlar. Yani kızlar kırılgan, sorumluluk sahibi, cesaretsiz, düzenli ve görünüşe önem veren kişilik tipini sergilerken; erkekler bir tür delikanlılık kültürünün –yaşadıkları semtin de etkisiyle- parçası olmaya çalışmaktadırlar. Örneğin aralarında "çeteleşmekte" ve kendilerini ifade etmek için sıklıkla "kavga" çıkarmaktadırlar. Kavgayı sadece kendi aralarında değil, kızlara karşı da kullanmaktadırlar. Bu da kavgaya onlar kadar alışkın olmayan kızların kendilerini ortaya koyabilmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. AD'ye göre: "Sınıfımızda bazen kız arkadaşlarımız erkekler tarafından sinirli bir biçimde darbe almaktadır" (6-14). Diğer bir kız HT ise"… --'nın [kız] başında yumurta kırdılar. --de [erkek] benim kafamda kıracaktıda, annem yanımdaydı" demektedir (6-14). Başka bir gün HT yine şiddetten, ama bu kez bazen günlerce etkilendiği, sürekli baş etme yolları aradığı, sözlü bir şiddetten bahsetmektedir. Arkadaşlarını sevmekle birlikte, onlardan zarar da görmektedir. "Okuldaki bütün arkadaşlarımı seviyorum erkekleri bile, hepsi

[4] RE (6-1)

benim için birer kardeş, kızlarda dahil. Sınıfta iki şeyi sevmiyorum. Birincisi çok konuşmaları, İkincisi bana ayı demeleri. Ben hep istiyorumki iyi olsunlar demesinler onlara günah yazılıyor, ben aldırmıyorumbile (…) Bana burada ayı diyenler: --, --, --, --, --, --, --, --, --, --, --, --, --, [tümü erkektir] bunlar zaten bunlardan beklenir, -- [erkek] hiç demedi o dahada akıllı bence ” (6-2).

Erkeklerin bazı olaylar karşısında şiddet içeren veya içermeyen ama yine de kendilerini bir şekilde ortaya koyan davranışlarda bulunduklarından bahsedilmekte fakat kızların kendilerini dışavurma, tepki gösterme söz konusu olduğunda son derece çaresiz, engellenmiş bir ruh hali sergiledikleri görülmektedir. Örneğin sınıf başkanı olan bir kız öğrenci bile şunları söylemektedir: “Bir de -- [erkek] meselesi var. Yani, nasıl anlatsam o önceden başkanken herkesi yazıyordu… O başkan yardımcılığında istifa edince onu tahtaya yazdığımda itiraz ediyor, bağırıp, çağırıyor … Adeta sınıfta terör estiriyor” SG(7-3). Hatta DK erkek arkadaşlarıyla aynı sırada oturmaktan dahi rahatsız görünmektedir “… çoğu erkek oturduğu için osırayı sevmiyorum * dersim çok güzel geçti ama -- [erkek] önümde oturmasaydı daha iyi geçerdi tuhaf tuhaf hareketler yapıyordu bende Doğal olarak Dersi fazla dinleyemedim” (8-3). Bunun yanında, HT erkek öğrenci karşısında çaresiz hisseden bir kadın öğretmeniyle dahi empati kurabilmekte fakat sonuç yine nasıl davranacağını bilememek ve edilgenleşmekle sonuçlanmaktadır. “İlk dersimiz *ti hiç güzel geçmedi. -- [erkek] yüzünden öğretmenin morali bozuldu. -- öğretmene karşı gedi. O anda --’yi dövesim geldi” (6-12).

Erkekler ders esnasında çok konuşarak da kızların dersi dinlemesini engellemektedirler: “Sürekli konuşan erkekler yok mu…. Öğretmen bizlere kızmaktan dersi anlatamıyordu” RE(6-1). Kızların, kadın öğretmenlere bu açılardan yakınlık hissetmeleri, böyle durumları paylaşabilmeleri de zaten yaş farkına rağmen rol kalıplarının aslında oldukça keskin ve az değişir olduğunu gösterir. Bir kadın öğretmeni “yine kızdırmayı başardılar. Bu yüzden uyarılar çoğaldı. * deyince hep aklıma öğretmenin o günkü ağlayışı geliyor. O zaman öğretmeni çok kızdırmışlardı” RE(6-1).

Erkeklerin kopya çekmesine de sinirlenmektedir kızlar. Her ne kadar kızlarla erkeklerin kopya çekme oranları konusunda bir veri alamasak da, erkeklerin çektiği kopyadan bahsedilmiştir. “Size bir sır vermek istiyorum öğretmenim -- ve -- [her ikisi de erkektir] bütün yazılılarda kopya çekmek için en köşede oturuyorlar. Bizim çalışarak, alınteri çekerek çıktığımız basamakları onlar asansörle çıkıyorlar ve bu benim hem gururumu incitiyor hem kırıyor hem de üzülmeme neden oluyor. Çünkü ben onlardan düşük not aldığım zaman çok üzülüyorum ama onlar kopya çektikleri ve çekebildikleri için seviniyorlar” SG (7-3). Kopya çekmenin de cesaret gerektirdiği düşünülürse, kızların bunu yapamaması ya da sık yapmaması şaşırtıcı değildir. Kızların kopyayı dürüstlük eğilimlerinden mi yoksa bu alanın kendilerine kapalı olduğundan dolayı mı kolayca çekemedikleri ve hatta çekip çekemedikleri başka bir araştırmanın konusu olabilir. Şimdilik burada bahsedilen, haksızlığa uğrama da kadın yaşantısının bir parçasıdır : “Bazı arkadaşlarımız… hak etmediği notlar aldılar. Çünkü kopya çektiler” SG(7-1).

Sonuç olarak beden eğitimi dersinde dahi açıkça toplumsal cinsiyet rollerine uygun spor yaptırılmaktadır, her ne kadar çocuklar bunun bir ayrımcılık olduğunu fark etmeseler de: “… erkekler futbol ve bizde yakan top oynadık” RE(6-4).

b) Öğretmenler

“ Her öğretmen gelip bir ceza verip gidiyor” [5]

Öğretmen hemen hemen tüm günlük sahiplerinin üzerinde en çok yorum yaptığı, bu yüzden de diğerlerine göre çok daha merkezi bir yerde duran en önemli etkenlerden biridir. Öğretmenin verdiği en küçük bir tepkiden bile derinden etkilenmektedirler. Kadınlar insan ilişkilerine erkeklerden daha duyarlı olduklarından ve duygusal yönlerini köreltmeleri gerekmediğinden

[5] ŞG (7-4)

dolayı, birçok zaman ilişkileri işlerinden daha önce gelir. Günlüklerden ortaya çıkan, kızların öğretmenlerini çok iyi gözlemledikleri ve her gün öğretmenin ruh halinden, sergiledikleri davranışların nedenlerine kadar detaylı yorumlar yaptıklarıdır. “Öğretmen çok üzüldü…. Öğretmen bir daha üzüldü. Öğretmenler odasına üzülerek gitti” RE(6-3). “* öğretmeni fazla kızgın değildi” RE(6-1). “Öğretmen bizlere kızmaktan ders anlatamıyordu” RE(6-1). “Öğretmeni biraz fazla üzüyorlar” HT(6-8). “Hiç güzel geçmedi…öğretmenin morali zaten bozuktu” HT(6-12). “* bence bu öğretmen kendini çok beyenmiş” İ(7-10).

Kızlardan birinin öğretmenine kırılma biçimi aslında öğretmenlerine karşı ne kadar hassas olduklarını ve ilgi beklentilerinin yüksekliğini de özetlemesi açısından ilginçtir. “Bugün … öğretmene gıcık oldum…. Bana bağırıp çağırıyodu, … Moralim çok bozuldu, hatta ağladım bile ama aşırı kötü oldum ağlayacak duruma gelmem de sadece ve her zaman 2 --ları [aynı isimde iki kız öğrenci kastediliyor] övmesi… zaten bir daha gitmeyeceğim, Çarşamba günü. ARTIK __ÖĞRETMENLE KONUŞMAYACAĞIM. O, DERS ANLATIRKEN DİNLEMEYECEĞİM…” SG(7-5). AŞ ise öğretmeniyle olan ilişkisinde çok ayrıntılı ve iki yıl öncesinde olan küçük bir olayı şaşırtacak kadar net bir biçimde hatırlamasıyla empati açısından incelikli çözümlemeler yapabilmektedir: “3. ve 4. ders İngilizceydi. Ödevlerimi yapmıştım ve -- da benden alıp yapmıştı, * öğretmenimiz yani __ hoca beni sevmiyor herhalde. Yoksa bana mı öğle geliyor. Bi gün 6. sınıfta ilk nöbetçiliğimi yaparken (ve __ hocayı tanımıyordum o zaman) idareye giderken kapı açılınca __ hoca [üçünde de aynı öğretmenden bahsetmektedir] çıktı karşıma. O zaman biraz kızdı bana. Neden özür dilemedin diye. O zamandır, bu zaman öğretmenim bana kızgın herhalde. Derslerimi --’dan bakıyorum zannediyor herhalde. Ama ben hep kendim yapıyorum. Yoksa bu olaylar bana mı öyle geliyor” AŞ(8-7).

Katılımcılar öğretmenden ‘’iyi” olmasını beklemektedirler. Günlüklerde öğretmene dair profesyonel özellikleriyle ilgili çok az beklenti vardır. Bu bize çift taraflı bir toplumsal cinsiyet rol beklentisinin var olduğunu göstermektedir. Yani, kadınlar çoğunlukla yine duygusal yaşamlarını ön planda tutmaktadırlar. Öncelikle SG’nin öğretmenini sevme nedenlerine bakalım. SG(7-1) “Ya

öğretmenim ben __ çok seviyorum yani bir öğretmen, bir abla, bir arkadaş ve tabiki annem gibi seviyorum". "… çok seviyorum öğretmenimi, inanılmaz şekilde, öğretmenimi bir annem gibi görüyorum, hep konuşmak istiyorum, hep öğretmenimi mutlu etmek istiyorum." HT(6-2). "Öğretmenimin bana çok güvendiğini beni çok sevdiğini öğrenmek bile beni dahada çok mutlu ediyor. Öğretmenimin beni sevdiği ve bana güvendiği gibi bende onu çok ama çok seviyorum ve ona çok güveniyorum (…) her zaman güler yüzüyle etrafa gülücükler saçıp ısıtıyormuş gibi oluyor" AD(6-1). "Öğretmen sevgiye yaklaşmamızı, sevgiyi bilmemizi sağlayan bir etmendir. Sevgi öğretmen ve öğrencilerinin hakiki gücüdür. Öğrencinin öğretmene yaklaşmasını sağlayan bir ve tek şey vardır bu da sevgidir. (…) Öğretmenimizin her zaman sınıfa girerek "Nasılsınız?" diye sorması bizi daha çok mutlu ediyor" AD(6-11). "Öğretmenlerimiz başımızın tacıdır" AŞ(8-2).

Öğretmenin sahip olması gereken iletişim becerileri ile ilgili sıraladıkları özelliklerden kimisi öğretmen ve öğrenciyi de içeren, çift taraflı beklentilerdir: "Bence bir öğretmen kendini sevdirmek için sürekli öğrenciyle iletişim halinde olmalıdır" ZA(7-1). "Ama * Öğretmenide hep seviliyor. Çünkü verdiği sözde hep duruyor. Bence bir öğretmenin dersini anlatışı kadar sevilmeside önemli" ZA(7-6). "En çok rehber öğretmenleri seviliyor. Çünkü öğretmen öğrencilerine değer veriyor. Okul içi ve okul dışı olayları dinliyor, fikir veriyor. Bence "ben iyi bir öğretmenim" diyen herkes böyle olmalı" ZA(7-10).

Öte yandan sadece öğretmeni ya da öğrenciyi merkeze alan iletişim biçimlerine de rastlanmıştır. Örneğin, ŞG "O da iyi bir insan. Herşey de bize yardımcı olan. Bir büyük olarak bize durmadan nasiat veriyor" (7-15). "Çünkü her öğrenci öğretmeninden bunu bekler. Onun dersine katılmak ve güvenini kazanmak için çabalıyor" ZA(7-2). "Öğretmende öğrenciyle gülmeli fakat mesafeyide korumalı" ZA(7-4). "…bazı öğretmenler okulu okadar çok sevdirdiki kopamıyoruz" ZA(7-11).

Derslerin kötü gitmesinin nedeni olarak doğrudan öğretmeni eleştiren katılımcılar da bulunmaktadır –ki bunlar tipik kadın davranışının dışına çıkanlardır- kendini ya da sınıfı suçlayanlar da –bunlar da rollerine uygun

davranışlar sergileyenlerdir. Birincisine örnek vermek gerekirse, “Öğretmen sözlüde futbol ile ilgili sorular sordu. Fenerlilere kıyak geçti. Kendide Fenerliydi ya Ben GS lıyım. Bende bilemedim. Nerden biliyim ki…ben maç mı izliyorum. 5. ders *tı yine öğretmen konu anlatdı biz uyuduk. İnsan sıkılıyor. Hep öğretmen kendi konuşuyor” AŞ(8-15). “… * dersinde yazılıydık. Öğretmen hiç tın dememize izin vermiyordu” AŞ(8-15). “Bütün yazılılar art ardaydı. Ne zaman çalışacaktık. Hep böyle yapıyorlar. Bir iki gün süreyle yapsalar… Sonra düşük not alıncada kızıyorlar” AŞ(8-3). “Öğretmen dersi Sıkıcı anlatınca onlarda uğraşacak birşeyler arıyorlar” ZA(7-3). “Öğretmenimizin çok kırıcı olduğunu sanıyorum. Şu ana dek bana bir şey söylemedi ama bazı arkadaşlarımız “salak, gerizekalı” gibi laflar söylüyor” İ(7-3). “Bu öğretmen çok bağırıyor. Sinir oluyorum. Hemde anlayamıyorum” İ(7-11). “öğretmenler bizim sınıfı kötülüyorlar 8/A sınıfı berbat sınıf özellikle kızları daha kötü sınıflarda var onları kötülemiyorlar (…) Herkesin içinde kızıyorlar” DK(8-1). “ …artık * dersinden nefret ediyorum. Çünkü hiç zevkli ders işlemiyoruz. Derste uyuyasım geliyor” MÖ(8-3). “Bazı öğretmenlerin sınıfta bağırdığı zamanlarda oldu daha anlayışlı olabilirler Demek istediğim öğrencilere anlayışlı olmalıdır. Çalışkan sınıfla çalışmayan sınıfları ayırmasınlar. Eşit davransınlar” DK(8-1). İkinci gruba giren yani öğretmeni kusursuzlukla nitelendiren öğrencilerden bazıları şöyle demektedir: “… öğretmen biraz fazla uyarıyor ama bizimkilerin suçu“ HT(6-3). “Onlar olmasaydı hiç yapamazdık” ŞG(7-10). ” …bizim çok konuşan bir sınıf yine her öğretmen katlanıyor. Bugün yine konuştular. Ama öğretmenimiz iyi bir insan olduğu için hiçbir şey demedi. Başka öğretmen olsaydı kesin bir tokat çakardı. Ama öğretmenimiz yapmaz yapsada çok çok haklı çünkü; çok konuşuyorlar. Bizim sınıf bu öğretmeni hak etmiyor” ŞG(7-11). “Sınıfımızda gürütü yapanlar yüzünden bütün öğretmenler sınıfı azarlıyor” AD(6-8).

Günlüklerde çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenin yaşattığı şiddetten açıkça veya “şiddet” adıyla bahsedilmemiştir. Ancak, araştırmacının okulda sıkça sözlü ve fiziksel şiddet gözlemlediğini özellikle belirtmek istiyoruz. Örneğin, dayak atmayan bir öğretmen bile öğrencilere yaklaştığında ya da onları yanına çağırdığında kızların neredeyse hepsinin ve neredeyse her zaman ilk tepkileri tetikte olma durumundaki ani tehlikeye verilen tepkiyle aynıdır. Yani,

hemen gözlerini kısarlar, bakışları şüphe ifadesine bürünür, omuzları düşer ve bir tür “pusu” haline geçerler. Günlüklerde ifade edilen ise şu kadardır: “Başka öğretmen olsaydı kesin tokat çakardı” ŞG(7-11).

> Herkes *ci çok kötü dayak atıyor dedi. Bende korktum” DT(6-10). Kısacası korku sürekli okulun üzerinde dolaşan bir duygudur. Örneğin bir kız öğrenci korku duygusunu şöyle sorguluyor: “… __ öğretmen bana çok iyi davrandı artık __öğretmenden Korkmuyorum deyince öğretmene saygım bitti anlam da değil __öğretmene saygım vardır DK(8-15)

Bunların dışında, kızların öğretmenlerine ilişkin kimi sıra dışı ve şaşırtıcı beklenti ve gözlemleri de vardır. Burada tekrar belirtmemiz gerekir ki, hem Türkiye’deki eğitim sistemiyle bağlantılı olarak hem de kız ve erkeklerde birlikte görülen, fakat yine de kızlarda daha belirgin olan, öğretmene neredeyse sonsuz bir bağlılık duygusu görülmektedir. Özellikle, kızların öğretmenlerinin okuldan ayrılacağı haberini aldıklarında günlerce okulun bahçesi de dâhil bir araya gelerek adeta ağıt yakmaları çok ender rastlanılan bir görüntü değildir. DK’nin öğretmenin kişiliğini ve ruh halini nasıl takip ettiğine bakarsak, ona olan düşkünlüğünü de anlayabiliriz. Bir gün DK şöyle söylüyor: “ … bizim sınıftaki --[erkek] bir espiri söylemişti öğretmen çok güldü ilkdefa öğretmeni bu kadar. çok gülmüştü çok disiplinli öğretmen olduğu için fazla gülmüyor“ (8-7). İki gün sonra yine DK aynı öğretmenden bahsederken, öğretmeninin ruh halinin izini sürmeye de kaldığı yerden şöyle devam etmektedir, “…ikinci ders birisiöğretmene bişey söyledi öğretmen yine güldü artık Kendi kendime diyorumki suöğretmenin ocaba huyumu değişti” (8-9). Bir yandan da, kızlar sürekli öğretmenlerinin kendileri hakkında düşüncelerini tahmin etmeye çalışmaktadırlar: ”* öğretmenimin gözüne girdiğimi düşünüyorum” İ(7-1).

Kızlardan sınıfın düzeleceğine dair araştırmacıya söz verenler dahi bulunmaktadır. “Ben bu öğretmenimizi … çok ama çok seviyorum. Acaba oda beni seviyor mu? SEVİYORSAN ‘şu sayfanın altına SENİ SEVİYORUM --… ÖĞRETMENİNDEN’ notunu yaz” EÜ(6-14).

Bir katılımcı, günlüğünden öğretmenlerine şöyle seslenmektedir:

> Bence öğretmenler bazı konularda çok yanlış yapıyorlar. Mesela öğrenciyi anlamıyorlar. Bazı öğretmenler okulu sevdirmiyor. Okuldan uzaklaştırıyor. Sürekli biriyle kıyaslıyorlar. Peki öğretmenler hiç öğrenciolmadılar mı. Onlar biriyle kıyaslanırken hiç üzülmedilermi? Öğretmenler bir öğrenciyle diğer öğrencinin kıyaslanmasıyla o öğrencinin arkadaşına özeneceğinimi düşünüyorlar? Çok saçma…o öğretmen sadece kendinden nefret ettirir ZA(7-1).

c) Müfredat ve Gizli Müfredat

"Ancak bir kitap Bilene açmadık. Ders Boş'tu hep" [6]

Eleştirel pedagoji kuramının eğitim sosyolojisine en büyük hediyesi "gizli müfredat" kavramı olmuştur. Daha önce açıkladığımız gibi, bütün öğretmenlerin önünde aynı müfredat olabilir. Ancak, uygulamada bu müfredatın ne kadar işlendiği ve kimin nasıl işlediği farkı vardır. Ayrıca, derslik içinde öğretmenin sınıf ve ideolojisinin öğrenciler üzerinde ne tür bir etkide bulunduğu büyük önem taşımaktadır. Günlük sahipleri bu bölümde inceleyebileceğimiz ayrıntılı olmasa da bazı bilgiler vermişlerdir. Bunlardan, derslerin nasıl geçtiğinden çok aslında nasıl da boş geçtiklerini öğreniyoruz. Günlüklerin yazılış tarihinde okulun kapanmasına dört hafta olmasına karşın, derslerin birçoğu boş geçmiştir. Eğitim yılı boyunca da öğretmenlerin bazılarının en küçük idari işlerde bile derse geç girdiği ya da girmediği derslerde telefonlarının açık olduğu hatta bazen sınıfta telefonla konuştukları, zaman zaman öğrencileri "bedene" çıkardıkları vb. gözlemlenmiştir.

Derslerin boş geçmesiyle ilgili günlük bölümlerinden alıntıları sıralarsak:
"Derslerin boş geçmesi bence hiç güzel bir şey değil neden diye sorarsanız çünkü konulardan geri kalıyoruz. Bunun için ben hiçbir zaman derslerin boş geçmesini istemem. 3'üncü dersimiz *ti. Hoca dersin bitmesine son 15 dakika kala geldi" HD(8-1). "İlk dersimizde öğretmen girmedi. Sonraki derste ise son on dakikasında geldi" RE (6-11). "… *dı. Öğretmen serbestsiniz dedi ve herkes zil çalana kadar oyun oynadı" RE(6-3). "5. ve 6. dersimiz *di.

[6] ST (8-11)

Öğretmen derse girmedi.herkes sessiz bir şekilde oyun oynadı, ders çalıştı ve ödevini yaptı" AD(6-17). "Öğretmen gelmediği için bizde Bedene çıktık" AD (6-17). "Öğretmen 4. derste yazılılarımızı okudu" AD(6-15). "* hiç Ders işlemedik. Ve Bütün ders Boş Geçti. Ancak Bir kitap bilene açmadık. Ders Boş'tu hep" ST (8-11). "…son iki dersimiz * idi. Öğretmen ders çalışabilirsiniz dedi. Biz de -- ile Coğrafya testi çözdük" MK(7-3). "Diğer dersimiz *di. Bügün * yazılısı olduğumuz için *ye çalıştık" RE(6-3).

Okulda oldukça sık öğretmen değişmekte, öğretmen eksiği olmakta ya da dersler boş geçmektedir. Öğrenciler hemen hiçbir dersin müfredatını tam olarak takip edememektedirler. Ders kitaplarındaki konular çoğu zaman yıl sonuna kadar tamamlanamamaktadır. Diğer okullarla iş birliği yapılmadan, öğretmenin uygun bulmadığı konu/lar müfredattan çıkarılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının denetleme sistemi tam olarak işlemediği için bu tür değişiklikler tamamen öğretmenin bakış açısına göre belirlenmektedir. Öğrencilerin "adam olmayacağı" görüşü öğretmenler odasında sıkça duyabileceğiniz bir yargıdır. Dolayısıyla, öğrencilerin neye gereksinim duyduğunu öğretmen belirlemektedir. Bunun sonucu olarak, öğrencilerin sınavları kazanamayacağını düşünen bir öğretmenin, onları öğrenmeye güdülemesi ve bütünlüklü bir bilgi vermesi beklenemez. Dersler düzenli olarak işlenmediği için sınavlar da buna koşut olarak ciddiyetsiz bir biçimde yapılmaktadır. Örneğin, "* yazılısında, öğretmen önceden verdiği 10 sorudan istediğimiz 5'ini cevaplamamızı istedi.önceden bildiğimiz için çok kolaydı" MK(7-6). "Zaten öğretmen soruların hepsini vermişti. Soruların hepsini ezberlemiştim. Ne kadar şanslıyız" RE(6-2). "Bugünkü yazılımız * ve ezberdi. * sorularının cevaplarını ezberledim" AŞ(8-10).

Bazen öğretmenin beğenileri program, zamanlama vb. de önüne geçmektedir. "Bence bu öğretmen kendini çok beyenmiş. Bugün kendi resmini astı. Hemde bilgisayar odasına" İ(7-3). "öğretmenimiz tam bir futbol hayranı olduğundan derslerimizin sonunda futbol konuşuyoruz. Ama öğretmenimizin gerçekten çok bilgili olduğunu düşünüyorum" İ(7-3). Burada öğretmenin ne konuda bilgili olduğu belirsizdir ama bilgisi ders işlememesini affettirmektedir. "Bu derste çok sıkılıyorum. Çünkü birinin okuduğu bir konuyu bir ders boyunca anlatıyor.

Bütün sınıf bundan dolayı çok sıkılıyor" RE(6-3). Bazı öğretmenler için bir öğrencinin konuyu sesli olarak okuması, diğerlerinin dinlemesi ve konunun öğrenciler tarafından özetlenmesi bir ders işleyiş biçimidir.

Bütün bu olumsuz etkenleri gördükten sonra, böyle bir okulun öğrencisinin yazılı bir kâğıt üzerindeki bir müfredat ileri sürülerek diğer okullarla "eşit" bir eğitim aldığını söylemek büyük bir saflık olacaktır çünkü yapılan merkezi sınavlarda da görülebileceği gibi bu tür okullardan mezun olup, sınavları kazanan öğrencilerin sayısı son derece azdır. Kısacası sadece akademik başarı ölçütlerini değerlendirmek bile okullar arası farka dair bilgi verebilir. Fakat yine de daha gerçek bulgular için hem aynı semtler içerisinde hem de bölgeler, iller vb. bazında okullardaki eğitimin araştırılması gerekir. Çalışmamızın geçtiği okulda öğrenciler, ne dersler ne de etkinlikler açısından tatmin olmuş görünmemektedirler. Bir günlük sahibi derslerden sıkıldığını söylemekte ve işleyişe dair önerilerde bulunmaktadır. "Türkçede konu işlemesek daha iyi olur mesela biz bir parça hazırlasak sorular sorsak olmaz mı? Bence çok güzel olur. Sosyalde ne yapsak? Hmmm. Eskileri canlandırarak anlatım olabilir. Matematikte de şekillerle anlatım olsa?" İ(7-9).

d) Yönetim

"Off bıktım şu para istemelerinden. Sanki özel okula gidiyoruz." [7]

Yönetimin okul sisteminin en tepesinde olduğu ve bu tür bir hiyerarşik yapılanmada okulda olan biten her şeye müdahale etme hakkına ve yetkisine sahip olduğu düşünüldüğünde, otoriteden tüm kızlar tarafından tüm günlüklerde yalnızca onbeş kez söz edilmesi şaşırtıcıdır. Anlaşılan, öğrenciler ve yöneticiler günlük yaşam sürecinde aynı bina içerisinde olmalarına karşın, pek karşı karşıya gelmemektedirler. Zaten yönetimin bulunduğu koridorun iki ucundaki iki kapıda her zaman iki öğrenci nöbet tutmakta ve "çok önemli" işi olmayan öğrenciler bu koridora alınmamaktadır. Nöbetçi öğrenci ne zaman bir

[7] İ (7-10)

öğretmen görse hemen ayağa kalkar, kendine çeki düzen verir, kapıyı açar ve kapatır. Yönetim koridoru düşünüldüğünde, orası ile öğrencilerin genellikle iki nedenle ilişki kurmaktadırlar. Birincisi öğrencinin disipline gönderilmesi, ikincisi ise yönetici ya da öğretmenler tarafından öğrenciye bir görev verilmesidir. Nöbetçi öğrenci aslında yönetimi öğrencilerden korumaktadır. Nöbetçilik öğrencileri yorar: " … bugünde okulda ben nöbetçiydim. Okul nöbetçiliğini hiç sevmiyorum… oraya buraya koşmaktan insan yoruluyor (…) Keşke nöbetçi olmasak. Kapıyı açıp örtmekten ellerim koptu" AŞ(8-2). Öte yandan, toplumsal cinsiyet rolüyle birlikte kabullenildiğinde nöbetçiliğin olumsuz algılanmadığı da görülmektedir: "Bugün ben okul nöbetçisiydim. Ve nöbetçiliğim çok güzel geçti. Öğretmenlere, müdürlere ve müdür yardımcısına hep hizmet ettim" DT(6-3).

İdareden özellikle para toplama konusunda şikâyet edilmektedir. EÜ, toplanan paraların nereye gittiğiyle ilgili söylentiler duymuş ve suçluluk duyarak bundan günlüğünde şöyle söz etmektedir:

> "sınıftan bir arkadaşım (kız) bana okula verdiğimiz paraların yani aydat [aidat], kermes parası gibi paraların çok olduğunu söylüyor, okulda sürekli para istenildiğini vurguluyor. Oysaki bu düşünce çok yanlış (…) Devlet, okulumuza yardım emiyor. İşte, o zaman devlet vermiyor, bu arkadaşımız gibi düşünelim ve bizde vermeyelim (…) İşte ben bu yüzden bu düşünceyi yanlış buluyorum. İnsanın eğitim- öğretim gördüğü yeri harebe, pis, bir şekilde görmek istermi? (…) Siz bize bu konu hakkında bilgi verirseniz çok memnun olurum…"(6-2).

Yine aynı katılımcı başka bir gün kendi kendine israf konusunda açıklama yapma gereksinimi duymaktadır. "Okulumuzda birçok elektrik, su vb. ihtiyaçlarımız bizim verdiğimiz parayla karşılanıyor" EÜ (6-8). İ'nin de bu konuya ilişkin oldukça sert bir yaklaşımı vardır : " Rehberlik! Off bıktım şu para istemelerinden. Sanki özel okula gidiyoruz" (7-10). Başka bir katılımcı da aynı konudan oldukça şikâyetçidir: "Bir başka konuda müdür bey bizden 3'er 5'er YTL toplayıp bizim için kesmes, sergi vb. yaptıracakmış. Öğrenci değilde müdür yardımcısı olsam o müdüre bunları yapacağına okuluna bir güvenli [güvenlik görevlisi] al demek isterdim "ZA(7-1). Aynı günlük sahibi başka bir gün yine paradan söz etmektedir: " Okulda bu yaşıma dek nefret ettiğim tek

şey var oda Okulda para topluyolar getiriyoruz getirmedi oluyor. Her gün para topluyolar. kermesiçinde 5 ytl topladılar" ZA(7-11).

Yönetim, çevre temizliği konusunda devreye girmektedir. Yalnızca ŞG iki ayrı gün bu konudan bahsetmektedir. "… çevre kirliliğimiz… hakkında öğretmenlerimiz, müdürümüz bizleri çok uyardı. Umuyorum ki öğretmenler ve müdürümüz de bıkmıştır. Çünkü; okulumuzun en büyük sorununa bakılırsa çevre kirliliği olmalı" ŞG(7-1). Yönetim tarafından söylendiğine göre çok "önemli" olmalı! "Hergün olduğu gibi müdürümüz artık bize diye diye anlatamadı. Bu kez de bize lütfen atmayın çöpleri yerlere diyordu. Ama arkadaşlarımın bir kulağından girip öbür kulağından çıktı (…) Müdürün uyarılarını hiç ama hiç dikkate alınmıyordu" ŞG(7-6). Burada dikkati çeken, yukarıda da söz ettiğimiz gibi, yönetimin öğrencilerle fiili bir bağının olmadığı, ancak "söz" söylemekle ilişkilendirildiği ve bu öğrencinin de bunu içselleştirdiğidir.

Yönetimle ilgili bir farkındalıktan söz etmek doğru olacaktır. Öğrenciler her ne kadar onu en yüksek yere yerleştirseler de aslında iletişim içinde olmak isteği de gözden kaçmamaktadır. "Müdür bize hep bahçede konuşma yaparken bişey olduğu zaman benimle konuşa bilirsiniz diyor. Müdürün yanına gidincede başından savıyor. Yani bir dediği bi dediğini tutmuyor. O yüzdende hiç kimse müdürden hoşlanmıyor" ZA(7-6). "Bizler her istediğimizi, deleklerimizi direk müdürümüze iletemiyoruz" EÜ(6-3). Bir kez de yine iletişimsizlik diyebileceğimiz -çünkü çocuğun kendisini ifade etmesine izin verilmemiş gibi görünmektedir- bir olayı aktaralım: "… Kütüphaneden kitab aldım (…) ve kitabı verdiğime dair imza atmadım. Ve 2. dönemde kitabı neden getirmedin diye bana sordular. Bende verdim dedim. (…) ama bana inanmadılar bende ne yapıyım tekrar alcam kitabın aynısından" DT(6-6).

Bir kez de yönetimin aynı konser için erkeklere izin verdiği fakat kızlara vermediğinden bahsedilmektedir: "Bugün okul konseri vardı. (…) biz de gelecektik ama idare izin vermedi (…) --[erkek] önceden izin aldığı için gitti. --[erkek] izin almadan bir şey olmaz diye --'la birlikte gitti" MK(7-5). Ve son olarak tabiî ki müdürler konuşma yapar: "Müdür konuşma yaptı" HT(6-9). " …

buğün 19 Mayıs vardı. (…) Müdürümüz her zaman olduğu gibi günün anlam ve önemi üzerinde bir konuşma yaptı" AD(6-13) . "19 Mayısta müdür günün anlam ve önemini belirtmek için konuşma yaptı" HD(8-12).

e) Çevre ve Mekan

" …'de[8] 1 tane bile kız bırakmayacağız." [9]

Çalışmamıza konu olan okul, bir katı bodrum kat diyebileceğimiz üç katlı bir okuldur. Giriş katında ve ortada yönetim odaları, yönetimin solunda birinci kademe sınıfları, sağ tarafında ikinci kademe sınıfları bulunur. Oldukça eski görünümlü ve bakımsız bir okuldur. Önde orta büyüklükte bir bahçe, arka tarafında ise, öndekinin beşte biri kadar ölçekte bir arka bahçesi vardır. Bahçenin giriş kapısında, binanın iki giriş kapısında ve yönetim koridorunun iki kapısında birer öğrenci nöbet tutar. Ayrıca bahçede, birinci ve ikinci kademe bölümlerinde birer öğretmen olmak üzere, her gün toplam üç öğretmen nöbet tutar. Bunun dışında herhangi bir güvenlik yoktur. Zaman zaman dışarıdan gelen kişilerle kavgalar çıktığında veya anne ve babaları boşanmış öğrencilerin ebeveynlerinden bir tanesi çocuğu diğerinden izinsiz olarak almaya geldiğinde çıkan kavgalarda polis müdahale eder. Yine çevrede 'açık içki' ve bazı uyuşturucu maddeler satıldığı yönünde söylentiler vardır. Okulun bahçe tarafındaki iki cephesi farklı iki ana yola, diğer iki cephesi ise semt konutlarına bakmaktadır. Okulun yakınında bir de polis karakolu vardır.

Öğrencileri, öğretmenleri ve hatta yönetimi en çok tedirgin eden ve korkutan dışarıdan gelecek tehlikeler; yani, kavga ve kaçırılma olaylarıdır. Zaman zaman bu tür olaylara rastlanması zaten çocuklarda sürekli bir korku yaratmakta, gerçekleşmediği zamanlarda da söylentiler korkuyu çocukların zihninde canlı tutmaktadır. Aşağıda aktaracaklarımızın hangisinin gerçek, hangisinin söylenti olduğu bu çalışmada incelenmeye değerlik açısından bir

[8] Özgün metinde, burada semtin adı geçmektedir.
[9] SG (7-4)

hiyerarşi oluşturmayacaktır çünkü eğitim güvensiz ve korku duyulan bir ortamda gerçekleşemez. AD bununla ilgili olarak giriş niteliğinde bir değerlendirmede bulunmuştur:

> Benim okulumun çevresinde yaşadıklarımız ve çevresinde yaşayabileceklerimiz olayların % 70'nin kötü olaya gireceğini % 30'unun ise iyi olaya gireceğini düşünüyorum. Okulumuzun çevresinde birçok kötü amaçlı, kötü düşünceli serseriler dolaşmaktadır. (…) Bir gün bu serseriler yüzünden bir zarar görürsek bu bizim için çok kötü olacaktır (6-5).

Bahsedilen serseriler tabii ki erkeklerdir. Dolayısıyla erkek öğrencilerden çok kızlar için birincil tehdit oluştururlar. Erkek öğrencilerin dışarıdan gelebilecek tehlikeler karşısında ihtimal olarak bile olsa kavga etme ve karşı tehdit oluşturma potansiyelleri vardır. Yine erkek öğrenciler yaşadıkları semtin yapısına ve kültürüne uygun olarak çete halinde dolaşabilirler ve hatta silah taşıyabilirler. Öte yandan, kız çocuklar normal şartlarda bile kamusal alana uyum zorluğu çekerken, erkek tehdidi karşısında tamamen savunmasız durumda olacaklarından, korkuyu erkek arkadaşlarından daha fazla yaşar ve gündeliğin bir parçası haline getirebilirler: ‘’… tehlikeli olan yer arka bahçe. Orayada pek giden yok. Bide bizi korkutan bişey var. Ben görmedim ama diyolarki organ mafyası doğan tepede bir kız çocuğunu kaçırmışlar. bizim Okulada sıra [okulun adı]'da diye yazmışlar. (…) Okulumuz güvenliksiz olduğu için her şey olabilir'' ZA(7-7). Aynı olaydan MÖ de bahsetmektedir: ‘’… çok korktum. Çünkü; organ mafyası varmış diyorlardı. Diğer okulların etrafında görülmüş diyorlardı. Bu haberin şokunu atlattıktan sonra derse girdik'' (8-3).

Burada başka bir sorun daha göze çarpmaktadır; kızlardan böylesine büyük bir korkuyu göz ardı edip derse girmeleri, dersi dinlemeleri ve yaşadıklarını söyledikleri şokun üzerine bir de dinledikleri dersi anlamaları beklenmektedir. Kızlar korku ve tehdidin psikolojik baskısıyla, bir danışmanın desteği olmaksızın yalnız bırakılmaktadırlar. SG'nin günlüğünde de bir kaçırma olayından bahsedilmektedir: '' [Yakındaki okullardan birinin adı] İ.Ö.O'dan küçük bir kızı kaçırmışlar. Ondan sonrada müdürün camına '[semtin adı]'de 1 tane bile kız bırakmayacağız' diye bir not bırakmışlar yani bırakmamışlarda

cama bantla yapıştırıp gitmişler. Tabi bu beni biraz korkuttu desem yalan olmaz'' (7-4).

Ders çıkışında bir kız aniden bir kavgaya tanık olabilmektedir: MÖ ''Bu gün okulun kapısında; büyük bir kargaşa gördüm. Bir tane büyük bir oğlan arkadaşımızı kolundan çekerek almaya çalıştı. Bu olayda çok korktum'' (8-2). Günlüklerden bir tanesinde, DT sorunu çevrede değil de bazı kızlarla bazı erkeklerin kişiliklerinde görmektedir: '' Okulun çevresi çok güzel. Ama biraz kızlarla, erkekler pek iyi gibi gelmiyor bana. Geçen gün bir kız gördüm. Liseli eteği ta nerdeyse tam poposunun orda. Poposu görüktü görüleceği kadar'' (6-9).

Çevre deyince, günlüklerde çevre kirliliğine değinmeyen de yok gibidir. ''İnsanın eğitim-öğretim gördüğü yeri harebe, pis, bir şekilde görmek istermi?'' EÜ(6-2). ''Beni okulda en çok rahatsız eden şey çevre kirliliğimiz tabi sadece beni değil herkesi rahatsız ediyor ama herkes yerlere çöp atmaktan zevk alıyor. (…) Arkadaşlarımız sadece dış ortamla kalmıyor okulumuzun içini de kirletiyorlar'' ŞG(7-1). ŞG başka bir gün yine kirlilikten bahsederken şöyle diyor: ''... okulun bahçesi iğrenç küçük küçük çöpler vardı. (…) Ben ilk önce okullarda bu soruna bir çare bulunmasını istiyorum'' (7-6). Erkek öğrencilerin kirliliği bu kadar sorun edip etmeyecekleri merak konusu olmakla birlikte, kızların fazlasıyla dikkatini çektiği ve hatta temizliğe dair sorumlu hissettikleri açıktır. ''…okulumuzun tuvaletleri çok pis. (…) Aslında bunun sebebi yine biziz. Çünkü; biz tuvaletimizi yaptıktan sonra bir tas su dökmeyi başaramıyoruz. (…) Ben kendi sağlığımın bozulmasını istemiyorum. Bu yüzdende tuvaletleri her zaman temiz tutuyorum'' HÜ(6-7). Aynı günlükte kantine dair bir şikâyette bulunulmaktadır: "…kantinden aldığımız birçok yiyeceğin içinden çeşitli kağıtlar, plastikler çıkıyor. (…) Aslında arkadaşlarım S ve Z [her ikisi de kızdır] kantine gidip kantini kontrol etmişler. Sucuğun, sosisin, peynirin ne marka olduğunu görmüşler'' (6-6). Kız çocuklar çok erken yaşlardan itibaren sağlık ve temizlik bilgisiyle donatılmaktadırlar. Bunların yanında ZA'nın dersliklerle ilgili yönetime hitaben yazdığı şikâyetleri de bulunmaktadır: ''Onların hiç mi vicdanı yok. Ders işlediğimiz yerlere gidin bakın. Tuvaletin karşısı. Geçen sene tuvaletten pis su geldi ve kolidorsu

doldu. Onlar düşünmüyolarki ders yaparken camlara gelenler çocukların rahat vermediğini. (…) biz zemin katta okumak zorundamıyız?'' (7-1).

f) Ev İşleri

"Sabah kalkıp çantamı hazırlayıp, gömleğimi ütüledim." [10]

Günlüklere bakılırsa sadece iki kız öğrencinin ev işi yaptıkları görülmektedir. Burada yine araştırmacının gözlemlerini ve çocuklarla konuşmalarını da göz önüne alarak bir yorum yapmak gerekir, neredeyse bütün kızlar, bulaşık yıkamaktan küçük kardeş ve yeğenlerine bakmaya kadar ev işlerinden sorumludurlar, fakat bunda bir terslik görmezler. Okul içi yaşamda ev içi iş bölümünün yansımasının en net göstergesi, araştırmacının sınıf öğretmeni olduğu sınıfla yaşanmıştır. Öğrencilerle birlikte her ay düzenli olarak yapılan sınıf temizliğine başlandığı sıralarda erkek öğrenciler, son derece olağan bir biçimde ve hatta kendilerinden beklenen bir davranışmışçasına sınıfı terk etmişler, ya da terk etmeye yeltenmişlerdir. Diğer taraftan kızlar, bundan çok da rahatsız olmadan hemen bir iş bölümüne girişmişlerdir. Daha da şaşırtıcı olan, sınıfta kalan birkaç erkeğin de "ayaklarına dolandığı için'' sınıftan dışarı çıkmalarını dahi istemişlerdir. Erkeklerin sınıf temizliğine katılımı kabullenmeleri iki aylık bir süreyi gerektirmiştir. Erkek öğrencilerin hem hak arama konusunda kızlardan daha gelişmiş oldukları hem de bu tür bir yeniden üretim işine alışık olmadıkları, yani evdeki temizlikten sorumlu tutulmadıkları, temizledikleri yerleri başkalarına dayak atma pahasına korumalarından hemen anlaşılır. Kızlar ise, aynı durumda sakince kirletilen yeri tekrar temizlemekten kaçınmazlar.

Katılımcılardan ev işi yaptığını söyleyen her iki kız da, açık ya da kapalı, herhangi bir şekilde ev işi yapmayı yadırgadıklarına dair bir ifade kullanmamışlardır. " … ben okuldan gelince topluyorum odamı (…) kahvaltı hazırladım… tam kalkıyordukki annem geldi, onada hazırladım'' HT(6-2).

---

[10] AŞ (8-1)

Başka bir gün, ‘’Bende odamı topladım, evi topladım, sonrada makina tuttum “ demektedir HT(6-4). Yine HT ile aynı şekilde AŞ de hemen her gün yaptığı ev işlerinden bahsetmektedir. “Bugün sabah erken kalktım. Evleri toparladık, sonra yememizi yedik. İşlerim bitdikten sonra ödevimin başına geçtim” AŞ(8-3). “Bugün erkenciydim. Çünkü daha ilkbahar temizliği yapmamıştık. Annemle beraber salonun duvarları sildik” AŞ(8-5). Ev işlerinden bahsetmelerinin yanı sıra, bahsetme biçimleri de önemlidir. Kızlar yaptıkları ev işlerini anlatırken, ev kadınlarının kullandığı dile benzer bir dil ve bu işleri benimsemiş bir ruh haliyle konuşmaktadırlar. Örneğin, “makina tuttum’’, “işlerim bittikten sonra” ve bunun gibi.

g) Yoksulluk

“Ömür boyu cahil, karanlık içinde kalacaktım.” [11]

Günlük sahipleri ve diğer öğrencilerin “kötü” eğitim veren bir okulda okuyor olmakla, bu okulun bir varoş okulu olması arasında bir bağlantı kurdukları söylenemez. Kapalı bir çevrede yaşadıkları ve birçoğunun şehir merkezine hiç gitmemiş olduğu düşünülürse, daha “iyi” okullarla kendi okullarını karşılaştırmaları neredeyse imkânsızdır. Birinci bölümdeki liberal eğitim kuramının eşitlik, yani, bütün okullarda aynı program, aynı sayıda sınav ve bunun gibi iddialarını hatırlarsak, öğrencilerin kendilerine bilinçli olarak kısıtlı bir eğitim verildiğinin farkında olmamaları normaldir. Biz biliyoruz ki, merkezden çepere doğru gidildikçe imkânlar azalır: Oraya öğretmen gitmez, kitaplar eksik gider, oralar “başarısız” yöneticiler ve öğretmenler için bir tür sürgün yeridir vb. Bunların üzerine toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini de eklediğimizde, yoksul kadınların yoksul erkeklerden daha fazla ezildiklerini biliriz: Daha fazla şiddet, daha fazla cinsel istismar, daha fazla karşılıksız emek ve daha az eğitim. Örneğin, iki çocuğu olan yoksul bir ailede çocuklardan biri okula gönderilecekse bu, erkek olandır.

---

[11] EÜ (6-1)

Tüm bunların yanı sıra, günlüklerde kızların yoksulluklarına dair bilgi vermemelerinden kendilerini makro ölçekte doğru bir yere, hatta herhangi bir yere konumlandıramadıklarını anlayabiliriz. İnsan yoksul olabilir, fakat çok çalışan tüm imkânlara ulaşır(!). Bu anlayış içerisinde okumamız gereken ifadelere EÜ'nün günlüğünde rastlıyoruz. EÜ, bir varoş okulunda okusa da, kendisinden daha kötü durumda olanlar da olduğunu düşünmekte ve kendisini şanslı hissetmektedir:

> 'Öğretmenim ailem benim okumamı istiyor. Okuyup hayatta ezilmemi değil, ayaklarım üzerinde durmamı istiyor. Ben buna çok seviniyorum. Çünkü yurdumuzun doğu bölgesinde ailemle beraber yaşasaydım, belkide şu anda tarlada, bağda, bahçede olacaktım. Okuma yazma öğrenemeyecektim. Babam bana önem vermeyecekti. Annem okumamı istesede 'Aile reisi baba' olduğundan yine okula gitmeyecektim. Ömür boyu cahil, karanlık içinde kalacaktım. Çocuklarıma doğru bilgiler veremeyecektim. İşte ailemin beni okutması ve bana önem vermesine bende bu kadar önem veriyorum. (…) Umarım ki okula gitmeyen tüm çocuklar okula gider ve ailesi okumasını istediği halde bunu kötüye kullanan kişilere de bu verdiğim örneği vericeğim (6-1).

Okula yüklenen anlamı tekrar hatırlatan bu sözler fazla dramatik ve abartılmış gibi görünse de, araştırmacının kız öğrencilerle yaptığı konuşmalarda da bu tür ifadelere rastlanmaktadır. Okula gidebilmek çoğu kız için öncelikle evdeki küçük annelikten, sonra da evlendikten sonra gireceğini bildiği yetişkin annelikten uzaklaşma, kaçış ve yaşıtlarıyla toplumsallaşma alanıdır.

4. İçsel Faktörler

a) Toplumsal Cinsiyet Rol Kalıplarının Getirdiği Duygusal Yaşantılar

"6-D sınıfının sınıf başkanı olduğum için kendimi suçlu buluyorum." [12]

Bu bölümde kızların iç dünyalarına yaklaşılmaya çalışılacaktır. Özellikle, karşılaştıkları olaylar karşısında hissettikleri duyguların yaşamlarında ne kadar da önemli olduğu belirtilmeye çalışılacaktır. Bu çalışmanın önemli bir avantajı araştırmacının bir kadın olmasıdır ki bu da çalışmada kızların

[12] EÜ (6-10)

duygularını rahatlıkla ifade edebilmelerinde önemli bir rol oynamıştır. “Öğretmenim bu durumu size rahatlıkla söyleyebiliyorum. Çünkü; sizde bir bayansınız. Şundan emin olabilirsiniz ki; siz bir erkek olsaydınız bu durumu size söylemezdim” EÜ(6-1).

Ataerkil sistemlerde kıyısallaştırılan kadınlar arası paylaşım, bir ortak dili de beraberinde getirir. Sadece yetişkinlerde değil, ergenlik döneminde de kız arkadaşlık önemlidir. Erkekler arkadaş gurubu oluşturmaya yatkınken kızlarda “en iyi arkadaş” olma yönünde bir eğilim vardır. Kızlar için okulda arkadaşlarla olan ilişki, okula gelirken belirleyici etkenlerden birisi olabilmektedir.

Kadınlık rolünün en baskın taraflarından biri çevresindeki ilişkileri bir arada tutma, bu ilişkilerden sorumlu hissetmedir. Bunun nedeni ev içi yaşantısını oluşturan ve sürdüren görevinin kadının üzerinde olmasındandır. Kızlar bu görevi okulda da sınıf birim alındığında, ailedekine benzer bir içerikle içselleştirmiş olmalıdırlar. Görülen o ki hem sınıf içi ilişkiler hem de sınıf – öğretmen arası ilişki kızları fazlasıyla ilgilendirmektedir.”Öğretmenim, şu günlerde sizi çok üzüyoruz. Sizi üzen davranışlarda, hal ve hareketlerde bulunuyoruz. Ben buna çok üzülüyorum. Ve sizin sınıfınızın, sınıfımın, yani 6-D sınıfının sınıf başkanı olduğum için kendimi suçlu buluyorum. Sınıfımda birşeyleri değiştiremediğimi düşünüyorum. Sizi üzüyorum. Ama öğretmenim lütfen siz üzülmeyin. Siz üzüldükçe bende üzülüyorum. Öğretmenim size söz veriyorum sınıfım iyiye gidecek“ EÜ (6-10). EÜ’nün aşırı diyebileceğimiz derecede sınıf adına kendini sorumlu hissetmesi ve öğretmen - öğrenciler ilişkisinden kendisini sorumlu görmesi sadece sınıf başkanı olmasıyla ilintili değildir. Birleştirici olma rolü de devreye girmiştir. Bunun üzerine bir de suçluluk hissi ve karşısındakinin duygularını fazlasıyla dikkate alma eklenir. Kendisi sınıf başkanı olarak bir tür yöneticilik işini yerine getirmeye çalışırken belki de kural koyma ve denetleme işinde başarısız olmuş ve bu sebeple iktidar vekilliği görevini layıkıyla yerine getiremediği için çaresizliğe kapılmıştır. Kadınlar toplumsal cinsiyet rollerindeki ezilen konumlarından dolayı kendilerine güvensiz yetiştirilirler. Kız çocuk yetiştirirken amaç bir anne ve bir ev hanımı yetiştirmek olduğu için okuldaki akademik başarıları göz ardı edilir ve kızlar da bilimsel boyutta okulun kıyısında dolaşırlar. İlköğretimde kızların

başarı seviyesi daha yüksek olmasına rağmen, kendilerine daha fazla güvenen erkek çocuklarıdır.

Araştırmacı kızlarla yaptığı görüşmelerde kızların, başarılı olduklarına inanmadıklarını, erkeklerin daha zeki olduğuna inandıklarını; kendilerinin daha başarılı olduğu durumlarda bile bunun "inek" gibi çalışmalarından kaynaklandığını düşündüklerine tanık olmuştur. Kişilerin kendi başarılarıyla ilgili gerçekleşmiş bir sonucu böylesine inkâr edebilmeleri için çok uzun süreli ve yoğun bir güven yıkımına maruz kalmış olmaları gerekir. Kızlar devam etme ihtimali çok düşük olan eğitimleriyle ilgili umuda kapılmama gibi bir süreç de yaşıyor olabilirler. Örneğin iyi geçen bir sınavdan kötü bir not beklemek, kızlar arasında yaygındır: "* yazılısı güzel geçti ama hiç güzel beklemiyorum" HT(6-12). "Yazılı olduk. Sorular çok kolaydı. Yine de tedirgindim. Ya kötü alırsam" RE(6-8). DT' nin sınıfta kalma korkusu çok belirgindir: "Hep kafamın içinde hep soru işareti var. Acaba okulu geçecekmiyim diye. öyle karne gününü bekliyorum" (6-8). " …ben bu dönem sınıftamı kalırım öğretmenim?" DT (6-2). " Of Allahım sınıfımı geçecekmiyim" DT(6-9). " …-- yanımıza geldi. Onun Fen yazılısı 15'ti. Bu yüzden düzeltemeyeyim diye ağladı" MK(7-12).

Zaman zaman kızların güvensizlikten kaynaklanan aşırı heyecanlanma durumları onları engellemektedir. Kızlar derse daha az katılırlar, daha az konuşurlar ve bu da okulu onlar için rahatsız bir yer haline getirir. Bu heyecan durumunda RE gibi başarısı yüksek ve DT gibi başarısı düşük kızlar arasında bile günlükteki ifadeler açısından çok büyük farklar yoktur. " …öğretmenimiz yazılıların yarısını inceledi. Ve beni çağırdığında kalbin duracak gibiydi" RE (6-1). "Bugün * dersinde parmak kaldırdım. ve tahtaya kalktım çok heycanlandım" DT(6-1). " En yüksek not 70'di. Ben 65 almıştım. Hemen ağlamaya başladım" RE(6-9).

Kamusal yaşam kadınlara göre düzenlenmemiş olduğu için, profesyonel yaşamda da görebileceğimiz "kadınsal mazaretler"in işleri engellemesi bu yaşlardan itibaren başlamaktadır. "Ben okula gelmedim. Niçin? Ben hastalandım. ve sınıfta eteğime geçer şöyle olur. Böyle olur. Diye çok korktuğum için" DT(6-13). Kamusal alandan dışlanan kadınlık halleriyle ilgili

(regl dönemi gibi) bu örnek birçok kız öğrencinin sık sık yaşadığı sıkıntılı bir durumu özetler gibidir. Gizlemesi gerektiğini düşündüğü bu en doğal biyolojik yaşantısı, karşısına eğitim ve çalışma hayatı boyunca bir "engel" olarak çıkabilecektir.

Kadınlar kendilerini suçlamaya eğilimlidirler çünkü ikincil konumlarının bir sonucu olarak içlerine bir eksiklik duygusu yerleşir. Bir de yeniden üretim işlerinin kısır döngüye dönüşme tehlikesi, erkeğin mantık düzeneğinden dışlanmış akıl yürütme biçimi kadını bu düzenek içerisinde beceriksiz kılar. Giriştiği işlerde –özellikle kriz anlarında- nedenlerini tam olarak ortaya koyamadığı duraklamalar, geriye dönüşler yaşar ve başarısızlık durumunda kendini suçlar. Tamamlayamamak kadın için bir tuzaktır. Oysa burada en büyük nedenlerden biri kuvvetinin çok üzerinde sorumluluk almasıdır. Kadının yaptığı ev işleri "iş" olarak kabul edilmediği için, aslında gününün ev işlerine harcadığı zamanları boş geçmiş olarak değerlendirilir. Doğasının gerektirdiği(!), bulaşık yıkamak, ütü, çamaşır vb. sorumlulukların sorgulanmaması ve bunlardan feragat etmesinin çok zor bir ihtimal olarak dayatılması, onu kabullenmeye götürür. İki farklı dünya düzeninde yaşamaya çalışan kadın için başarılı olmak artık tanımı muğlâklaşmış bir çabadır. Kız öğrencilerin durumu da çok farklı değildir. Evde yaptıkları ev işlerinin vakit aldığını, kendilerine erkek arkadaşlarına kıyasla daha az zaman kaldığını, dahası iki farklı düzenek arasında gidip geldikleri için bölünme yaşadıklarını fark etmezler. Sorunun kaynağında toplumsal cinsiyetin onlara biçtiği roller olduğunu bilmediklerinden, başarısızlığı da, kamusal alanda tutunamamayı da kendi içlerine dönerek, kişiliklerine atfederler. Karşısındaki duymadığı zaman bile, sorunu kendi sesinde arayabilir: " * öğretmenine söyledim beni burdan kaldırın dedim belki sesimi duymamıştır çünkü ben sınıfın sessiz kızı olduğum için belki sessiz konuşmuşumdur" DK(8-3). EÜ sınıfla ilgili sorunlardan bahsettikten sonra öğretmenini sıktığını düşünüyor: "Öğretmenim sizi sıktım" (6-2). "Öğretmenim içinizi kararttım biliyorum" (6-1).

"Bugün ilk ders çok kötü ağladım. nedeniyse eski arkadaşım dediki bana sen hiç değişmemişsin yanımdaki arkadaşım dediki sende değişmemişsin beni boyum uzadı benım boyum kısa olduğu için ağladım sonra başka arkadaşım

bana çarptı önüne baksana dedi bende dedimki asıl sen önüne bak dedim sonra bana cüce dedi işte boyuma çok takıldığım için çok sorun ediyorum" DK (8-4). Bu yaştaki kızlar için fiziksel görünüşleri çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda fiziksel görünüşle benlik saygısı arasında ilişki bulunduğu görülmüştür. Yukarıda bahsettiğimiz gibi, kadın dış dünyada aklıyla yer alamadığı için bedeniyle var edilmektedir. Günümüzde kadın bedeni üzerine yapılan yatırımların, elde edilen karların büyüklüğünü düşünür ve kadınlık rolünün de ne kadar erkeğinkine bağımlı kılınmaya çalışıldığını üzerine eklersek, kızların küçük yaşlardan itibaren içselleştirdikleri eril bakış açısı yüzünden fiziksel görünüşlerine yabancılaşarak, dönemsel güzellik ölçülerine böylesine önem verip sorun haline getirmelerini kolaylıkla anlayabiliriz. Kızlar, hem fizikleri hem de bununla bağlantılı cinsel kimlikleriyle öne çıkmaya yönlendirilirler. Dolaylı bir bağlantı gibi görünse de, fiziksel görünüş başarıyı da etkiler.

Yukarıda vurgulandığı gibi, kız çocukları için arkadaşlık okulda çok bağlayıcı bir etkendir. Kızlar kendi aralarında bir tür sevgili ilişkisi geliştirmektedir. Daima beraber gezer, derste yan yana oturur, tuvalete bile birlikte gider ve diğer kızlardan birbirlerini kıskanırlar. Bir kızın en samimi arkadaşı dışında başka bir kızla yakınlaşması neredeyse ihanet olarak algılanır ve yoğun duygusal tepkilerle karşılanır. Elbette okul her zaman engellerle dolu bir cehennem değildir. Çünkü insan mutlak olarak nesneleştirilemez. Direnişi nasıl tanımlarsak tanımlayalım, ne kadar ezilseler de, kişiler kendilerine rahatlatıcı alanlar yaratırlar. Kızlar da okulu – burada söz konusu alt-gelir gurubu kızları olduğu için- evdeki kadınlık rolünden kaçıp kurtulabilecekleri, çocukluklarını yaşayabilecekleri bir yer haline getirme eğilimi ve çabasındadırlar. Bazen okul arkadaşla eş anlamlı gibi görünmektedir. ''hemen okul bitip karneleri almayı seviyorum. Ama yaz tatilini fazla sevmiyorum. Çünkü; öğretmenlerimden, arkadaşlarımdan ayrı kalıyoruz. Az bi zaman olsa bile hemen öğretmen ve arkadaşlarımı özlüyorum. Çabucak okulun açılmasını istiyorum'' ŞG(7-9). Yine ŞG, taşınacağı ve okul değiştireceği için duyduğu üzüntüyü arkadaşlarına bağlıyor: ''Gittikçe bu duruna çok üzülüyordum. Arkadaşlarımdan ayrılıp taşınacağım için evimiz okula yakın olsaydı arkadaşlarımdan ayrılmamak için kalırdım (…) Okuldaki arkadaşlarım ne

kadar konuşsalar ne kadar bağırsalar ben onların hepsini çok seviyorum. Ayrılmak istemiyorum'' (7-7). Burada ''arkadaşlarım'' diye genellese de, araştırmacı günlüklerin hiçbirinde âşık olma dışında, herhangi bir kız-erkek arkadaşlığına rastlamamıştır. Ayrıca da, çalıştığı süre içerisinde sadece yan yana oturmalarını sağlamak değil, önlü arkalı oturmalarını sağlamakta bile sıkıntı yaşamıştır. Araştırmacının bu tanıklığını, DK de doğrulamaktadır: 8–3 '' Çoğu erkek oturduğu için o sırayı sevmiyorum'' (7-7). ZA, arkadaşlık ve okul arasındaki değersel bağı şöyle özetliyor: '' Okulda dikkatimi çeken tek şey şu birçok öğrenci Okula bir şeyler öğrenmek için değil de arkadaşları için geliyor'' (7-3).

b) Hangi Zaman Ve Konularda Egemen Olanın Söylemi İçselleştirilmiş ve Onunla Konuşulmaktadır?:

" Çalışsakda kendimize çalışmasakta. " [13]

Okul devletin ideolojik aygıtlarından biridir ve öğretmen bu aygıtın resmi söyleminin en etkin taşıyıcısı ve aktarıcısı konumundadır. Dolayısıyla öğretmen aracılığıyla buradaki ezilen grup olan öğrencilerin zihninde, sürekli olarak yeniden ve yeniden kurgulanan bir iktidar ve ona içkin bir dil bulunur. İktidarın biçimi ve dili de, öğrencilerin sınıfsal konumuna göre farklılık gösterir. Bizim konumuzda söz konusu olan iktidarın alt gelir grubuna atfettiği konumdur. İşçi çocukları, geleceğin işçileri veya işçi eşleri olacak biçimde eğitilirler. Egemen olan sınıfı bir orta sınıf üyesinden –öğretmenden– gerektiği kadar öğrenirler, dolayısıyla da yöneteni aşkınlaştırırlar. Zaman zaman bir işçi sınıfı üyesinden, kendi sınıfının olanaksızlıklarını normal gördüğüne dair sözler duymak bu yüzden şaşırtıcı değildir. Bu her tür ezen ezilen ilişkisi için geçerlidir. Çünkü bu dizgenin devam etmesi için her iki tarafın da buna ihtiyacı vardır. Bir işçinin yöneten karşısında aldığı bu tür tavır, bir kadının erkek, ya da bir öğrencinin öğretmen karşısında aldığı tavırla benzerlik gösterir.

[13] ŞG (7-13)

Alt gelir grubu öğrencilerin bir orta sınıf üyesinden eğitim almak zorunda kalıp, onu haklı çıkarmadan ve içselleştirmeden okul yaşantısına devam etmesi –eğer politikleşmiş bir direniş mekanizması geliştirmemişse– son derece güçtür. Dolayısıyla, bu noktada öğrenci direnemeyecekse kafası karıştığında, iktidarın söylemine başvuracaktır. İktidar, günlük sahiplerinin ağzından nasıl duyulmaktadır: " … Çalışsakda kendimize çalışmasakta iyi bir yere gelmek için çok iyi çalışıyoruz" ŞG(7-13).

"Çalışsanız da kendinize, çalışmasanız da, ben zaten biliyorum" aslında öğretmenlerin kullandığı bir kalıp yargıdır. Öğretmenin okulda bilgisi artmaz ya da azalmaz, mutlaklık içeren bir tür doluluk durumundadır. Bilgisini verir, onu alıp almamak, kullanıp kullanmamak öğrenciye kalmıştır. Konumu değişken olan öğrencidir. Yine ŞG okulun pis olmasıyla ilgili müdürün yaptığı bir konuşmadan sonra arkadaşlarının olayı algılamasını şu biçimde aktarmaktadır: "Ama arkadaşlarımın bir kulağından girip öbür kulağından çıktı" (7-6). Öğretmenler öğrencilere bu cümleyi kullanırken aslında öğrencilerin duyduklarını zihin süzgecinden geçirmediklerini, muhakeme yetenekleri olmadığını, sözlere verdikleri tepkilerin yalnızca bir duyma işlevinden ibaret olduğunu kastederler. Buna bir başka örnek de ZA'dan gelmektedir. ZA oldukça eleştirel düşünen bir kız olmasına karşın, o da okulun başarısızlığını öğretmenlerin gözünden görmektedir. "Ama yine de başarılı bir okul olmasını isterim. Fakat Okulda böyle öğrenciler varken biraz zor" (7-1).

EÜ de sürekli suçlanmaktan dolayı artık kendini ve arkadaşlarını suçlamaya koşullanmış bir bakış açısını şöyle sergilemektedir: "Oysaki biz öğrenciler evimizi temiz tutmuyoruz. Yeyiyoruz atıyoruz, içiyoruz atıyoruz. (…) Biz pis, kirli bir çevrede yaşamayı hak etmiyoruz. Bunu hak etmiyorsak neden çevremize çöp atıyoruz? İşte biz bu soruyu cevaplıyamuyoruz. Ama şunun biliyoruz ki; insanlar bilinçsizce atıyorlar…" (6-5). Öğrencilere olması gereken, yani pisliği hak etmedikleri, bir doğru olarak verilmiştir. Ancak, bu doğrunun alt sınıf yaşantısının gerçeğiyle bağlantısı yoktur, çünkü koşullardan bağımsız olarak verilmektedir. Bu okulun bahçesinde yeteri kadar çöp kutusu yoktur. Okulun düzenli bir temizlik görevlisi yoktur. Adeta temizlik için bütün şartlar

gerçekleştirilmiş de öğrenciler üzerlerine düşeni yapmamış gibi davranılmaktadır. Bunun yanında, yine orta sınıf tarzı bir davranış biçimi dayatılmaktadır. Doğal olarak, EÜ arkadaşlarının temiz olmak gerekliliğini "duydukları" halde nasıl olup ta bunu uygulayamadıklarını açıklayamamaktadır. Sonuçta arkadaşlarını bilinçten yoksunlukla suçlayıp suçun hepsini onlara atmaktadır. EÜ aynı tür bir akıl yürütmeyi başka bir gün başka bir konuda da yapmaktadır: EÜ "…tuvalete girdiğimizde tuvaletin pis kokusunu çekmek zorunda kalıyoruz. Aslında bunun sebebi yine biziz. Çünkü; biz tuvaletimizi yaptıktan sonra bir tas su dökmeyi başaramıyoruz. Her tuvalete girdiğimde 'Acaba evde de mi böyle yapıyoruz' diye bir soru takılıyor kafama. Ve bir süre düşünüyorum" (6-7). Yukarıdakilere ekleyebileceğimiz ilginç bir noktayla daha karşılaşıyoruz. EÜ tıpkı kendisinin ve arkadaşlarının ev yaşamında ne yaptıklarını bilmeyen bir öğretmenin gözüyle kendilerine bakmaktadır. Bilfiil yaptığı ve çevresinde gördüğü bir davranış biçimini önce yok sayıp sonra anımsamaya çalışmaktadır. Okulda ev yaşantısını unutmakta ve kendi gerçeğine yabancılaştırılmaktadır. Okul bir varoş mahallesinin tam ortasında işçi sınıfı yaşam tarzından kopuk ayrıksı bir yaşam alanıymışçasına öğrencilere yaşatılmaya çalışılmaktadır.

Günlüklerde öğretmenlerin belli bir biçimdeki kendi görüntülerini öğrencilerin bakışlarına yerleştirdiğine de rastlıyoruz. Bu görüntü fedakâr, çok çalışan, çok iyi olan, tam anlamıyla özgeci bir tipi resmetmektedir: " …yazılarıma[yazılılarıma] çok çalışacağım. Okulumu çok seviyorum. Çünkü; Okulda öğretmenlerimiz bizim için o gününü vererek bütün bilgilerini bildiklerini bize anlatıyor. Bizim büyüyüp iyi bir lise, iyi bir üniversite kazanmamız için hem ailemiz hem de öğretmenlerimiz büyük bir çaba harcıyorlar" ŞG (7-2).

Okulun mali durumunun ve sorunlarının bir devlet okulu öğrencisine yansıtılmaması gerekirken, kimi günlük sahipleri müdürün ya da bir hükümet yetkilisinin kullandığı ifadelerin aynısıyla konuşmaktadır: " ...okula verdiğimiz paralar bize geri hizmet olarak dönüyor. Şunu da vurgulamak istiyorum okulumuz bir devlet okuludur. Devlet okulumuza yardım edemiyor. İşte, o zaman devlet vermiyor, bu arkadaşım gibi düşünelim ve bizde vermeyelim.

Okulumuz nasıl ayakta kalacak, kırığını, çürüğünü, döküğünü müdür hangi parayla tamir ettirecek?" EÜ(6-2).

Son olarak söyleyeceğimiz, yeterli eğitim almadıkları halde alıyormuş gibi gösterilen çocuklara da bir takım uzak hedeflerle tuhaf bir motivasyon yaratılmaya çalışılmaktadır. Araştırmacının öğrencilerle görüşmeleri sırasında defalarca karşılaştığı, öğrencilerin gelecekteki amaçlarıyla ilgili bir tutarsızlığı da buraya eklemek istiyoruz. Bazı öğrencilere "Ne olmak istiyorsun?" diye sorulduğunda avukat, doktor, mühendis gibi yanıtlar alınabilirken, ardından "Peki OKS ve üniversite sınavını kazanabileceğini düşünüyor musun?" sorusuna "Öğretmenim nerde bizde o şans?" ya da " Çok zor" gibi yanıtlar alınmaktadır. Örneğin, İ de okulda gördüğü derslerle meslek sınavları arasında doğrudan ancak yanlış bir bağlantı kurmaktadır, çünkü öğretmeni belli ki dersin amaçları arasında bunu da saymıştır. İ(7-5) "* en önemli derslerden biri…çünkü KPSS sınavına girerken bile bilgisayar diploması lazım" (7-5).

ANILARDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmanın bu bölümü tüm 6,7 ve 8. sınıfların birer şubesinden toplanan anıların incelenmesini kapsamaktadır. Anı toplanmasının amacı, öğrencilerin yaşamlarında cinsiyetçilik etkeninin ne kadar yer aldığının saptanmasıdır. Konu verilirken öğrenciler kısıtlanmamıştır, yalnızca hiç unutamadıkları bir okul anılarını yazmaları istenmiştir. Sadece kız öğrenciler tarafından yazılan günlüklerin aksine, bu bölümün erkek öğrencileri de içermesi; çalışmanın, odağına koymasa da, erkeklerle kızlar arasında belli bir karşılaştırma yapma olanağına sahip olmayı da istemesindendir. Anılar, deşifre etmeyi hedeflediğimiz toplumsal cinsiyet rol kalıpları konusunda bize ışık tutacaktır.

Günlükler bir rutini anlatırken, 'hiç unutulmayan anılar' kişilerin yaşamındaki öncelikleri, izleri ve belki de dönüm noktalarını anlatırlar. Araştırmacı için, günlüklerin yanı sıra anı yazdırılmasının en önemli nedeni, günlükteki monoton yaşantının sunduğu çoğu zayıf göstergelerin tersine, anılarda tek bir

olaya sığdırılmış güçlü göstergelerin toplu halde bulunmasıdır. Her iki tür metin de, bu anlamda birbirlerinin eksiklerini tamamlayacaktır. Anıları incelerken günlüklerde kullandığımız sınıflandırmanın aynısını kullandık. Günlüklerde metinlerin tümünü veri olarak aldığımız halde, anılarda sadece toplumsal cinsiyeti ilgilendirdiğini düşündüğümüz içerikte olanları çözümledik. Çözümlemede dışarıda bırakılanları belirlerken, sınıflandırma için kullandığımız başlıklar ölçüt oluşturdu. Başlıklardan en az birine ilişkin veri bulabildiğimiz anıları çalışmaya dâhil ettik. Toplam 97 öğrenciden toplanan anılardan, çözümlemek için seçilenler 8. sınıflardan 15 (15 kız), 7. sınıflardan 21 (17 kız, 4 erkek) ve 6. sınıflardan 9 (8 kız, 1 erkek) adet olmak üzere, toplam 45 adettir. Çözümleme dışı bırakılanlar ise, 8. sınıflardan 11 (2 kız, 9 erkek), 7. sınıflardan 19 (5 kız, 14 erkek) ve 6. sınıflardan 22 (7 kız, 15 erkek) olmak üzere toplamda 52 adettir.

Çözümlemeye geçmeden önce, çözümleme dışında bırakılan anılardaki dikkat çekici bir olguyu belirtmek istiyoruz. Çözümleme dışı bırakılan anıların kızlara ait kısmının içeriği çeşitlilik gösterirken, bu gruptaki erkeklerin tümünün anıları sadece iki konu etrafında dönmektedir: Kendi içlerinde veya ‘’dışarıdan’’ gelen yabancılarla ettikleri kavgalar ve öğretmen veya yöneticilerden gördükleri şiddet (dayak, azar, vb.). Bu anıların öğrencilerin hayatında iz bırakmış olaylardan seçildiği düşünülürse, erkeklerin hayatındaki baskın olayların şiddet ekseninde döndüğü sonucu kaçınılmazdır. Bu saptamadan yola çıkarak diyebiliriz ki, bu kavga ve dayak olaylarında kızlar yer almadığına göre, erkek öğrencilerin okulda kızlara özgü yaşantılardan ve kızlardan yalıtılmış, kendilerine özgü bir erkek dünyaları vardır. Sertlik, şiddet ve çeteleşme gibi kavram ve gruplaşmalarla tanımlanan bu dünya, okul dışındaki erkek dünyasının mikro ölçekteki yansımasıdır.

1. Okul Nasıl Tanımlanmaktadır?

“Okul demek sadece ders demek değildi.”[14]

Erkeklerin anılarında okul tarifine rastlanmamıştır. Çok dolaylı çıkarsamalarla erkeklerin okulu nasıl anlamdırdığı ortaya konulabilir, fakat açık bir okul tarifi yapılmadığından araştırmacı zorlama olabilecek bu çeşit okumalara gitmemeyi tercih etmiştir. Günlüklerde kızlar çoğunluk derslerden ve derslerin sıkıcılığından bahsederlerken, anılarda genellikle derslik dışı olayları aktarmışlardır. Anılarda daha bütünlüklü bir okul algısı görülmektedir ki, bunlar daha olumlu yaşantıları içerir. Kısacası okula yukarıdan ve bütünlüklü baktıklarında, bu bütünlük bahçe yaşantısını ve arkadaş ilişkilerini de kapsadığından, anılarda yansıtılan okul görüntüsü daha olumlu ve mutlu bir resim çizmektedir. Demek ki kızlar, derslik içerisinde daha fazla olumsuz yaşantıyla karşı karşıyadırlar. Bir kız okulu şöyle anlatıyor: ‘’Belki benimki sadece bir hoşlanmaydı ama öyle güzel şeyler yaşadım ki, ve ben bu yaşadıklarımdan okulun sadece ders’ten ibaret olmadığını anladım. Ve öyleydi farkında olmadan bizi zorlu yaşama hazırlayan en büyük etkendi ve ben yeri geldiğinde ailemle mutlu olmadım arkadaşlarımla, öğretmenlerimle mutlu oldum Ve gerçekten Okul demek sadece ders demek değildi. Bir çok şey demekti benim için’’ (711K). Okul anı sahibine toplumsallaşma olanağı sunan ve yaşamı barındıran bir mekândır. Burada âşık olunur, arkadaş edinilir ve mutlu olunur. Evdeki sıkıntılar düşünülürse –dışarı çıkamamak, kardeş bakımı üstlenmek, annenin vekili olmak, yani küçük kadın olmak- okulun bu kıza tanıdığı özgürlük anlamlıdır. Başka bir kız ise, okulun akademik amacını karneyle sembolleştirmiş ve bu amaca gösterdiği ilgiyi, yine karne gününden aktardığı bir anısında açık etmiştir: “Kafasına yanlışlıkla cetvel vurdum. Sırf vurdum diye kavga çıkardı. Sınıf Atüst [alt üst] oldu. Daha sonra En iyi arkadaşım, hemen kavgaya atıldı… Tabi --nın[kızdır] Arkadaşlarıda hemen kavgaya atıdı. Ben de boş durmadım, ben de atıldım. Hemen kavgaya… kavgadan sonra herkes eve dagıldı. ondan sonra bir karne aldık işte’’ (83K).

---

[14] 711K

Yine arkadaşlarla birliktelik, kavga bile olsa paylaşmak; ardından da alınan bir karne işte… Okulun eğitim amacı arka planda kalmış, önemsizleşmiştir.

Okul hakkındaki çelişkili fikirler bize bir kez daha okulun, iktidardan ezilene doğru sorunsuzca akan ve direnişsiz kabul gören bir alan değil de, bir mücadele ve çatışma alanı olduğunu gösteriyor. İşçi sınıfı çocukları ne kadar dayatmayla karşılaşırsa karşılaşsın, kendi kültürlerini okula taşıyabilmektedirler. Kendilerine nefes alabilecekleri alanlar yaratmakta ve veril(e)meyen eğitimin sıkıcı dünyasında çatlaklar yaratmayı başarabilmektedirler. 74K diyor ki, "Daha önceleri yani okula gitmeden önce canım çok sıkılırdı. Okula başladıktan sonra da derslerime sıkı sıkı sarıldım ve arkadaşlarımla birlikte olmanın tadını çıkardım". Fakat burada daha önceden de bahsettiğimiz sorunu unutmamak gerekir: Kız ve erkek çocukların çoğu –en başarılıları da dahil- kendilerine ne kadar eksik bir eğitim verildiğinin bilincinde değildirler. Zaman zaman yakalasalar da ezilmelerini politik bir düzleme taşıyamadıkları için sorunlarını makro ölçekteki yerine oturtamamakta, kaynağı yanlış yerlerde aramaktadırlar. Bazen tek bir etken bütün bir yılın güzel geçmesini sağlar, "… 6. sınıfı bana göre çok güzel geçti. Çünkü sevdiğim yanımda" (68K). 83K gibi, 68K da okulu sevebileceği bir biçime taşıyabilmiştir. Farklılık ve heyecan 66K için zamanın akışını değiştirmiştir. Akademik boyutta zevk almasını şöyle anlatıyor: "Tabiyki heyecanda vardı çünkü dördüncü sınıfta farklı dersler oluyor. Farklı öğretmenler. Okulda günüm sular gibi akıp gidiyordu."

2. Başarı/ Başarısızlık Nasıl Tanımlanmaktadır?

"Çalışkan benim yavrum, biricik kızım…"[15]

Türkiye eğitim sisteminde başarı ve başarısızlığın karşılığı nottur. Öğrencilerin akademik anlamda sayısal karşılıkları vardır ve not, öğretmenler açısından çoğunlukla bir tehdit aracı, öğrenciler açısından ise bir kâbus olarak eğitimin

[15] 66K

içine sinmiş kopmaz bir parçasıdır. Son yıllarda özellikle ilköğretimin birinci kademesinde sınıfta kalma çok özel durumlar dışında kaldırılmış ve bu kez de verilen notun öğrencileri ‘’tehdit edememesi’’ öğretmenler için bir kâbus olmuştur. Öğretmenler çok sık bu durumdan şikâyet etmektedir. Ortada ilginç olan bir durum vardır ki, bir tür gizli müfredat aracılığıyla, öğrenciler sınıfta kalmayacaklarını bilmelerine rağmen, öğretmenler tarafından not hala bir silah olarak kullanılabilmektedir. Başarının başka yan biçimleri de vardır ve bunlar, belirli bir tip öğrenci gurubunu öne çıkaran elitist diyebileceğimiz ve çok net tarif edebileceğimiz bir öğrenci görüntüsü çizer. Bunlar, notları yüksek, girişken, nispeten daha ‘’iyi’’ bir aileye sahip ve öğretmenlerle arası iyi olan öğrencilerdir. Dolayısıyla, örneğin annesi ve/veya babası okuma-yazma bilmeyen, çekingen, ailesi okula gelip gitmeyen öğrenci kendini gerçekleştiren kehanet aracılığıyla başarısızlığa mahkûm edilir. Çoğunlukla birinci kademede bazı öğrenciler başarılı, bazıları başarısız, kalanlarsa ortalama öğrenci olmuştur artık. Öğretmenler, sınıfları birbirlerine devrederlerken öğrenciler hakkındaki yargılarını da devrederler ve bazı öğrencilerin başarısızlığı kaldığı yerden devam eder. Kısacası, okullarımızda çok boyutlu değerlendirilmesi gereken başarı akademik başarıya, akademik başarı ise nota indirgenmektedir. Kız öğrencilerin doğa bilimlerinden dışlandıkları, derslikteyse özgüven eksikliğine bağlı olarak yeteri kadarıyla katılımcı olamadıkları düşünülürse bu tür bir başarı anlayışı toplumsal cinsiyete duyarlı bakış açısını zaten dışlar.

Kızların günlüklerinde okul başarısının aileyi mutlu edecek olmasından söz ediliyordu. Çünkü erkek çocukların okuması alt gelir grubunda bile daha gerekli bir süreçken, kızların çalışma ihtimalinin düşük olmasından ve çoğunlukla evlenecek olmalarından dolayı, ailelerin vereceği karar belirleyiciydi. Kızlar bulundukları çevrenin ölçütlerine ve ailenin ‘’daha iyi bir eş/anne’’ modeline bağlı olarak belirli bir aşamaya kadar okutulmaktadırlar. Bir başka deyişle, bu çalışmadaki kızların uzun dönemli ve seçtikleri bilim alanını hedefleyen bir eğitim güdülenmeleri eksiktir. Günlüklerdeki not, başarı ve korku arasındaki gerilimi yansıtan ifadelerden farklı olarak, anılarda iki kız başarılı olduklarını söylemektedir. Birincisi, ‘’Ben tüm derslere kalkan bir kızdım yani başarılıydım’’ (73K) derken, ikinci kız başarısını ailesiyle bağlantılı

olarak anlatmaktadır: ‘’ Benim karnem ilk dönemden taktir geldi. İnanın çok mutlu oldum. Ben bu konuda duygulandım ve ağladım… İkinci dönemdede taktir aldım. Ayrıca bir şey vardı. Onurbelgemde vardı. Ben çok mutlu oldum… Aileme gösterdiğimde benim yavrum böyledir çalışkan benim yavrum biricik kızım hediyeyi kazandı’’ (66K) diyerek ailesi ona bir saat almıştır. Kızların yanı sıra sadece bir erkek başarıdan bahsetmiştir. O da dolaylı olarak. Bir okuldan kaçma olayının sonrasında, gurubun ceza almaması için kendini feda eden ve dayak yiyen arkadaşından bahsettikten sonra, şunu ekliyor: ‘’…ve Bu Arkadaşımızla çok iyi geçinmiştik ve çocuk derslerinde başarılı olduğu için Bütün öğretmenleride O çocuğu seviyordu’’ (71E). Öğrenci, burada bahsedilen arkadaşın ‘’suç’’tan sonra öğretmenlerinin kızgınlığından kurtulabilmesini, doğrudan bir neden sonuç ilişkisi içerisinde başarılı olmasına yani sevilmesine bağlıyordu.

3. Dışsal Faktörler

a) Erkek Arkadaşlar

“Ve Hiç Sesimi Çıkarmadım.”

Günlüklerde rastladığımız kız ve erkek dünyaları arasındaki kopukluk, anılarda da devam etmektedir. Anılarda tek bir kız erkek arkadaşlarından bahsetmiştir. Özellikle de aşık olduğu erkekten ve onunla üç yıl sürecek olan küskünlüğünü başlatacak olan olaydan. 714K “…veda partisindeydik (…) Arkadaşlarımız oryantal açınca bütün kızlar oynamaya başlamıştı. Tabii ben hiç eksik kalır mıyım? Bende -- [kız] ile karşılıklı oynamaya başladım. Ve osırada --, --, --[üçü de erkek] ve birkaç arkadaşımız benim hakkımda bir şeyler konuştuğunu anladım. Ve hiç sesimi çıkarmadım ve --[erkek] benle konuşmamaya başladı. Nedeni bile yoktu. Beklide vardı. Ben bilmiyordum.’’ Aktarılan anıdaki baskın olgu, erkeklerin kendi aralarında anı aktarıcısı hakkında gizlice konuşmuş olmaları ve bu konuşma sonrasında bahsi geçen erkek öğrencinin 714K ile küsmesidir. Burada 714K’ye kendisini çok kötü hissettiren ve “…gerçekten büyük izler bırak(an)…’’ anının temelinde, erkek

öğrencilerin kızlar karşısında oluşturdukları gurup içerisinde muhtemelen kızı 'hafif' gören konuşmaların olması ve bu biçimde erkek arkadaşın kızdan soğuması vardır. Geleneksel ve ataerkil yetişkin dünyasında kadının ahlaki kimliğine ilişkin hazır yargılar edinmiş olan erkek öğrenciler, sevdiği müzik çaldığında içinden geldiği gibi 'oynamaktan çekinmeyen' kızı, kendi kafalarındaki sevgili olabilecek karşı cins idealinin dışına atmaktadırlar. Kız öğrenci ise açıklama yapma şansının dahi verilmediği ve karşısında duramayacağı bir aşağılanmayla karşı karşıya kalmış olmanın, kendince anlamlandıramadığı sıkıntısını yaşamaktadır.

b) Öğretmenler

"Sınıfta herkes hocadan korktu. Sınıfta ses çıkaramaz oldular."[16]

Anılarda öğretmenlerle ilgili olumsuz yaşantılar günlüklerdekinden daha fazladır. Demek oluyor ki, geniş ölçekten bakıldığında öğretmenlere dair olumsuzluklar ağır basmaktadır. Gündelik okul yaşantısının içindeki çatışma ve gidiş-gelişler, bizi birey olarak öğretmenlerden, tekil ve kategorik bir öğretmen tanımına doğru kaydırmaktadır. Anılardaki öğretmen çoğunlukla ceza vermekte, küçük düşürmekte, sindirmekte ve korkutmaktadır. ''Öğretmenimiz o gün çok sinirliydi. Sinirini her an birinden çıkartabilirdi. (…) Hoca sinirlendi sandalyesinden kalkarak çocuğun kulağından tuttu. Çocuğu dövdü. Ama o kadar dövdü ki yani okuldaki sinirini neredeyse çocuktan çıkardı. Sınıfta herkes hocadan korktu. Sınıfta ses çıkaramaz oldular'' (77K). ''Öğretmen arkadaşımızı yanına çağırmıştı ve çok sinirli bir öğretmendi. (…) Öğretmenimiz onu çok kötü dövmüştü'' (71E). Anılardaki ceza biçimlerine baktığımızda, erkekler fiziksel şiddete uğrarken kızlar sözlü şiddete daha fazla maruz kalmaktadırlar. Cezaların sonucunda kızların üzüldüğünü veya ağladığını görürken erkeklerin nasıl hissettiğine dair, ne erkek ne de kız öğrencilerden bir anı bulamıyoruz. ''Öğretmenim üzerimdeki kot ceketi görünce bana bağırdı. (…) Öğretmenimiz de bana kızaraktan yukarı çıktı. Ben çok ağlamıştım'' (88K). Ya da, ''…8/A sınıfıyla maç yaptık...biz 6/D sınıfı yendik.

[16] 77K

O zamanlar bizi hiçbir öğretmen sevmiyordu, bu yüzden bizim için zaferdi bu maç, çok sevinmiştik…öğretmenlerin bizi sevmemesi üzüyordu" (81K).

c) Müfredat ve Gizli Müfredat

"salak olsaydım taktir alamazdım"[17]

Okulda verilen notların, sözde, yalnızca bir değerlendirme aracı olduğu iddia edilir. Ancak, 'not'la aslında öğrencilere bir takım kişilik modellerinin üstünlüğü yüklenmeye çalışılmaktadır. 73K'nin, üstelik de çok sevdiği bir arkadaşı tarafından, takdir belgesi alamadığı için aşağılandığı ve benlik saygısını yitirdiği görülmektedir: "Ben hiçbirşey alamadım o ise taktir belgesi almıştı ve benim yanıma gelerek bana nasiyat vereceksanmıştım ama ben taktir aldım dedi ve dışarı herçıktığımda beni aşağıladı ve bu beni çok derinden yaralıyordu. Her gece ağlıyordum." Oysa "ben tüm derslere kalkan bir kızdım yani başarılıydım". Takdir belgesi almak yani 4.00 ve üzerinde ders ortalamasına sahip olmak akıllı ve zeki olmakla eşdeğermiş gibi algılanmaktadır. Bu, özgüvenleri ve başarıya güdülenmeleri zaten düşük olan kız öğrenciler için yıkıcı sonuçlar anlamına gelir.

Belirlenmiş bilimsel içerikte bir müfredatı, sınavlarını da geçerek tamamlayamamanın o derslere ait başarı/ başarısızlığa ilişkin fikir vermesi olağan olsa da, çocuklar üzerinde böylesine yıkıcı etkilerde bulunması pedagojik açıdan kabul edilemez. Kaldı ki öğrenilmesi istenen ders kitapları çoğunlukla cinsiyetçi iletilerle yüklüdür. Nitekim, Gümüşoğlu 1928–1998 yılları arasında yürürlükte olan ilköğretim ders kitaplarına baktığında çarpıcı sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmaya dâhil edilen kitaplarda "üretimin gerçekleştiği, emeğin değişim değerinin olduğu kamusal alandan kadınlar dışlanıyor, varlık alanları sınırlanıyor (…) ev-cennet benzetmesi sık sık yapılıyor. Kadınlara toplumsal yaşamın dışında, gerçeklikten kopuk yapay cennetler yaratılıyor ve orada yaşamaları isteniyor" denilmektedir (1998; 110).

---

[17] 73K

İlköğretim aşamasında ‘sınıfta kalma’ neredeyse kaldırılmak üzeredir. Araştırmacının öğretmenlerle ilgili gözlemlediği önemli şikâyet konularından birini de öğrencileri artık sınıfta bırakamamaları dolayısıyla da ‘disiplin’ araçlarının en önemlisinden mahrum kalmaları oluşturmaktadır. Çalışmamızın başlıklarından biri olmasa da öğretmen ve öğrencilerin ‘disiplin’den ne anladıklarının önemli bir araştırma konusu olduğunu özellikle belirtmek gerekir fakat korku ile eşanlamlı kullanıldığı da abartılı bir iddia olmayacaktır. Bunlardan daha ilginç olan ise öğrencilerin hala notlardan ve sınıfta kalmaktan korkuyor olmalarıdır. Bunun nedeni ikinci dönemin sonunda başarısız olan öğrencilere karne verilmeyerek, bir kurs döneminin eklenmesidir. 2 hafta süren kursun sonunda öğrenciler geçirilmektedir. Bütün bir yıl göz önüne alınarak yapılmış olan değerlendirmede başarısız bulunan öğrencilerle, yine tüm yılın müfredatının iki haftada nasıl tamamlanması gerektiği öğretmenler için de hala bir sırdır. Kursların “sınıfta kalma/ geçme”yi zihinlerde ve dilde yaşatmaktan daha ileri bir fayda sağladığını söylemek oldukça güçtür. Öte yandan 717K için kurs bambaşka bir anlama bürünmüş, daha çekilir biçime sokulmuştur: “Yani kurs sayesinde Merve gibi bir arkadaş edindim. Kursun iki iyi tarafı vardı. Birincisi geçmiş olmam, ikincisiyse Merve gibi bir arkadaşım olması. Bir de kursta kimsenin sınıfta kalmaması”. Özetle, müfredat biçimsel olarak değişse de gizli müfredatın içeriği ve şiddeti fazlaca değişmemektedir. Gizli müfredata rağmen öğrenciler de yine kendilerine ait anlamları okula girdirmeye çalışmaktadırlar.

d) Yönetim

“Müdüre gittik ben o korkudan ellerim titriyordu”18

İçeriğinde yönetimden bahseden yalnızca beş anı vardır ve bu anıların tümü de olumsuz olaylarla bağlantılıdır. Metinlerde, yönetim yalnızca müdüre işaret etmektedir. Burada son derece ilginç bir durumla karşı karşıya kalıyoruz: Anılardan ikisinde müdür tehlikeden korunma talep edilen kişi, diğer ikisinde

[18] 719K

ise öğrencilere ceza vermesi için başvurulan kişidir. Diğer bir deyişle, aynı makam ya da kişi, öğrenciler açısından hem kendilerini koruyan hem de onlara ceza veren ve korkulandır. Yönetimin birincil görevi olan iş bölümünün yapılmasından ya da onun da okuldaki diğer çalışanlar gibi bir hizmet vermek için orada bulunduğundan hiç bahsedilmemektedir. Gözlemlerimize dayanarak, müdürün odasından çok az çıktığını söyleyebiliriz ki bu onun kendisini okulun diğer bileşenlerinden yalıtmayı tercih ettiğini göstermektedir. Kızların farklı içerikteki anılarının yanına koymayacağımız, bu başlığın tek erkek öğrenci anısında, müdürün 'ilgisiz' olarak değerlendirilebilecek tavrı açıkça belirtilmiştir: "… hergün çingenler gelip bir Arkadaşımızı alıp gidiyordu müdür beyde hiçbir şey diyor muyordu". (721E)

Birinci anıda 719K'nin bir kız arkadaşı okulun hemen dışında, yanlarına gelen bir adam tarafından kaçırılmaya çalışılmasını anlatmaktadır. Kız arkadaş kurtulur ve bu iki öğrenci daha şoktan çıkmadan hemen kendilerini müdürün yanına atarlar: "Müdüre gittik ben o korkudan ellerim titriyordu. Müdüre başımızdan geçeni anlatık arkadaşımın annesini ve benim annemi çağırıp polise gittik". 72K'nin anısında yine etrafta dolaşan tehlikeli bir adamdan rahatsız olan bir öğrenci, durumu öğretmenine haber vermiştir: "Öğretmenizde müdüre söylemiş. Daha sonra polis geldi." Görüldüğü gibi, öğretmen de öğrenciler de tehlike durumunda müdüre başvurmuşlardır. Bu yönetimden beklenilen korunma gereksinimidir.

Diğer taraftan, bir öğretmen bu kez müdürü ceza veren makam olarak görmektedir. Birincisinde, sınıfa girdiğinde öğrenciler dışarıda olduğu için kızan öğretmene ilişkin yazılanlar şöyledir: "__öğretmen bizi yok yazmış hem de dışarıda bekletmişti ve müdürü çağırmıştı (…) Zaten müdürde bize kızdı" (810K). İkincisinde ise, kendisine lakap takılan bir öğrencinin yönetimden beklentisi, suçladığı arkadaşının kovulmasıdır: " … O zaman o kızı kovdurmak benim elimdeydi. Müdür sormuştu. neler olduğunu Anlat diye" (87K). Öğrenciler müdürü, okuldan atma da dâhil, her şeyi yapma yetkisine sahip olan kişi olarak algılayabilmektedirler. Ortaya çıkan yönetim imgesi tam olarak paradoksal bir nitelik taşır: kurtaran ve cezalandıran.

e) Çevre ve Mekan

"O günden beri hiç tek başıma arkabahçeye gitmem"[19]

Genel olarak ilçenin ve özelde okulun güvenli bir yer olmadığından daha önce bahsetmiştik. Aynı günlüklerdeki gibi, anılarda da öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmemektedirler. Çevre ve mekâna ilişkin bilgi veren anıların biri dışında tümü kız öğrencilere aittir ve bunlardan beşi kaçırılma tehlikesinin yaşandığı ya da bahsedildiği olaylardır. Bir takım tehlikeli adamların, erkek kılığına girdiği söylenilen bir kadının ve bir kız öğrencinin amcasının bahçeye girerek ya da okul çıkışında arabada bekleyerek kız öğrencileri kaçırmaya yeltendikleri söylenmektedir:

> "kızı arabaya doğru iteklerken ben uzaklaştım ve çok korktum" (719K)
> "… 6. sınıfınsonunda 7'ye geçerken erkek kılığına girmiş biri bana teklif etti meğer kendisi kızları alıp satıyormuş! Hep beni mi bulur?" (75K)
> "… bahçede oyun oynuyordum (…) Ve bahçenin etrafında siyah gözlüklü, siyah saçlı siyah montlu bir adam. Orada dolanıp duruyordu." (72K)
> "Dalmıştım ta arka bahçeyi bulmuşum… kalktım sınıfa doğru gidiyordum (…) birisi geldi birisi omzuma birisi dokundu o adamın kalbine vurdum. Ondan sonra koşmaya başladım (…) O günden beri hiç tek başıma arkabahçeye gitmem." (65K)
> "Birgün ben okuldan çıkarken biri beni yanına çağırdı. Elimden tutdu ve beni çekiştirmeye başladı. O an sandımki beni öldürecekler" (61K)

Çevre ve mekânın getirdiği tehlikeler, günlüklerde ve anılarda aynı şiddette yer alan tek konu olma özelliğini taşımaktadır. Bu da, güvensizliğin hem günlük yaşam akışında hem de geri dönüp baktıklarında kendilerinde iz bırakan yaşantılar anlamında kapsamlı bir yeri olduğu anlamına gelir. Semt/ bölge bazında acaba diğer okulların da bu tür bir tehdit altında olup olmadığı bizim için bir merak konusudur.

716K'nın aktardığı anıda, açık bahçe kapısından hızla içeri girebilen bir arabanın bir kız öğrencinin ölümüne yol açması bir okul bahçesinde yaşanabilecek en son olaylardan biri olması gerekir. "….okulun bahçesinde gezerken baya hızlı araba geliyordu bahçenin kapısı açıktı kapıdan girdi ve

[19] 65K

arkadaşımla bana çarptı… o ölmüştü (…) çarpan adam kaçtı.” Çok erken yaşlarda bu kadar anlaşılmaz, ani ve travmatik bir olayı yaşamak, bu kız öğrenci için telafisi çok zor bir tahribata yol açmıştır: “O günden sonra ne bir dostum ne bir arkadaşım oldu. Ben kendim arkadaş olmadım. Çünkü onuda kaybederim sandım.” Anı sahibinin olaydan sonra aldığı herhangi bir psikolojik destekten metinde bahsedilmemektedir.

Son olarak 721E’nin, okuldaki kaçırma teşebbüslerini zihninde nasıl da normalleştirmek zorunda kaldığını(!) izleyebileceğimiz anısında şöyle belirtmektedir: “orta-1 geçtidiğimde okulumuz çok degismizdi çocukları hepside biri birinden kapadayı olmuştu hergün çingenler gelip bir Arkadaşımızı alıp gidiyordu (…) ben dedimdi biz böyle olacağız dedim Allah korusun”

Neredeyse korku filmlerini andıran bu betimlemeler kimi okul öğrencileri için inanılması zor kurgular gibi görünse de, buradaki öğrenciler için -araştırmacının gözlemlerine de dayanarak- dehşetli içeriklerinden bir şey kaybetmeden, fakat neredeyse de olağan bir hal almış olan, yalnızca tuhaf demekle yetinebileceğimiz gerçeklerdir. Günlüklerde de söylediğimiz gibi, aktarılan olayların birebir gerçekliğinin araştırılması bizim çalışmamızda birincil önemde değildir. Buradaki vurgu, öğrencilerin zaman zaman fiilen ancak daha da fazla zihinsel olarak, bu tür olaylarla sürekli iç içe olmalarıdır.

f) Ev İşleri

Ev işlerinden anıların hiç birinde bahsedilmemektedir. Bunun nedeni elbette ki kızların yaşamında ev işlerinin yeri olmamasından kaynaklanmamaktadır, çünkü hem günlüklerden hem de araştırmacının yaptığı gözlemlerden birçok kızın annesinin yakın yardımcısı olduğunu biliyoruz. İleri sürebileceğimiz en açıklayıcı neden, günlük ve anı arasındaki farka dayanmaktadır. Açmak gerekirse, ev işleri kızların günlük yaşamlarının o kadar olağan bir parçasıdır ki, iş kendilerinde iz bırakan, sıra dışı bir olayı anlatmaya geldiğinde, ev

işlerinin hiç yeri olmamasından daha doğal bir şey olamaz. Bildiğimiz gibi, kızlar 12–14 yaşlarına geldiklerinde, toplumsal cinsiyet rol kalıplarının büyük oranda içine girmiş olmaktadırlar.

g) Yoksulluk

"Arkadaşımın gözlügünün kırıldığına çok üzülmüştüm"[20]

Yoksulluğun, anılarda yer alışı günlüklerde olduğuyla neredeyse aynıdır. Yani okul yaşantılarına dönüp baktıklarında da konuyla bağlantılı olarak aktardıkları, eğitimleriyle bağlantı içerisinde düşündükleri olaylara pek rastlayamıyoruz.

Yalnızca bir yerde, 815K'nın anısında, kendisini çok üzen bir olay vardır: Dördüncü sınıfta bir gün sinirli bir anında 'birbirlerine girdikleri' arkadaşının gözlüğünü yanlışlıkla kırmasının, üzerinde nasıl iz bıraktığından şöyle bahsetmektedir: "… arkadaşımın gözlüğünün kırıldığına çok üzüldüm. Arkadaşımın durumları iyi olmadığı için birkaç gün okula gözlüksüz geldi". Olayla ilgili duygularına gelince: "Çok etkilenmiştim, ayrıca çok da korkuyordum (…) Elim, ayağım, her tarafım korkudan titriyordu (…) Ben buna çok üzüldüm". Sonrasında, arkadaşına bir gözlük alıp, vermiş ve 'barışmış'lardır. Fakat burada, olanakların ne kadar kısıtlı olduğunu, bir gözlük kırılmasının, bir öğrenciyi birkaç gün okuldan mahrum bırakmasından, diğerini ise hem o birkaç gün süresince hem de üzerinden geçen yıllar boyunca böylesine üzüntü içerisinde bırakmasından görebiliyoruz.

[20] 815K

4. İçsel Faktörler

a) Toplumsal Cinsiyet Rol Kalıplarının Getirdiği Duygusal Yaşantılar

"Tabi ki hıçkıra hıçkıra ağladım. Üzüntümden titriyordum."[21]

Toplumsal cinsiyet rolleri içerisindeki kadını anlatmak istediğimizde 'iyi anne, iyi eş, iyi ev kadını' üçgeninde özetleyebileceğimiz, yeniden üretime dayalı bir iş bölümünden bahsederiz. Kız çocukları doğumlarından itibaren bu rollerin uzantısı olacak bir iç dünya ile kamusal alanda zorlanır ve engellenirler. Korku, kendini suçlama, koruma/korunma, kırılganlık, ilgi gereksinimi, özgüven eksikliği, mahremiyet gibi ev içindeki görevlerini ve yaşamını kolaylaştıran ancak, evden çıktığında uyumsuzluk yaratan duygularla kimi zaman baş edememektedirler. Bu başlık altında kızların ayakta kalmaya çalıştıkları ilk kurumlardan biri olan okulda erkeklerle birlikte nasıl yaşamaya çalıştıklarını inceleyeceğiz.

Öncelikle kadın evden çıktığında karşılaştığı büyük ve karmaşık dünyanın yarattığı duygulardan birisi olan özgüven eksikliğini inceleyeceğiz. 78K, nihayet 7. sınıfta bir gün çevresine bakmaya cesaret edebildiğini söylemektedir: "insanların gözlerinin içine asla bakmazdım ilk kez baktım." Bir başka kız 812K de, doğru yaptığına emin olduğu bir davranışın ardından benzer bir tepki göstermektedir: "Kendi kendime suçlu muhabelesi [muamelesi] yapar oldum. Ne zaman onları görsem yüzlerine bakamıyorum. Ama ben kötü bir şey yapmadım." Aynı durumda aynı tepkiyi 814K'de de görüyoruz. O da anlattığı olay sırasındaki davranış tarzından emindir ancak, kendine olan güveni bir dedikoduyla birlikte hemen utanca dönüşmüştür: "…çok güvendiğim arkadaşlarımın benim hakkımda konuştuklarını duydum (…) Bunları duyduğum anda yüzüm kızarmaya başladım (…) ben bunları hak etmiyorum". Bunun gibi bir ikilemi bu kez 63K daha da ağır bir biçimde yaşamıştır. Öğretmen kendisini derse kaldırmış, kısmen yanıt da vermiş ama öğretmenin önündeki kağıda düştüğü notla birlikte oldukça fazla sarsılmıştır:

---

[21] 63K

> "Ve olan oldu öğretmen beni kaldırdı. Fazla güzel açıklamadığımdan mı bilmiyorum ama beni öğretmen bir kağıda yazdı. Öğretmen o kağıda açıklayamayanları yazıyordu. Bazı arkadaşlarımız o kağıda yazılanları 1 aldığı söyledi. Bu olayın sonunda tabi ki hıçkıra hıçkıra ağladım. üzüntümden titriyordum."

Kızların anılarında sıkça bahsedildiği için dikkat çeken diğer bir unsur da dalga geçilme ve aşağılanma korkusudur. " … dışarı herçıktığımda beni aşağıladı ve bu beni çok derinden yaralıyordu" (73K). "… dalga geçiyorlar. Bu yüzden bende üzülüyorum tabii" (85K). Kalp kırma, kalbin kırılması, pişmanlık, yoğun üzüntü gibi duygularından sıkça bahseden kızlar, genellikle bunları kurdukları insan ilişkileriyle bağlantılı olarak yaşamaktadırlar ve sonrasında üstesinden gelmeleri zaman alıyor gibi görünmektedir. "…olmayan bir şey için kalbini kırdım… onun için çok üzülüyorum" (87K). "Onun çok ağlaması beni çok üzdü çünkü arkadaşım benim için çok önemliydi bunun için arkadaşımın birdaha ağlamasının istemiyorum" (710K). "Beni ençok etkileyen olay karne aldığım gün oldu. Benim çok ama çok sevdiğim bir arkadaşım vardı beni çok kıran bir şey yaptı." (73K). "… belki benimle gene dost olur diye ama o ümidimde yıkıldı. O an daha çok kendime güvenim vardı. O günden sonra kendime yeni dost edindim" (61K).

Erkek öğrencilerden birinin kendi duygu durumunu açıkladığı anısı tamamen farklı bir içerik taşır. 76E sınıfında bir kıza aşık olmuştur fakat anlattığı anısında buna ilişkin herhangi bir ayrıntı yoktur. Onu etkileyen olay daha çok bir gün sınıftaki herkesin aşık olduğu kişiyi öğrenmiş olmasıdır. Dalga geçerler. "Bu yüzden kendimi öldürmeye bile karar vermiştim. Ama bir kız içindeymezdi (…) Ama sınıftakilerin dalgası bitmek bilmiyordu Hakan sınıfta bağararak, -- --'yi seviyor dedi. Sinirlendim bir tokat çaktım". 721E ise okula başladığı ilk günde hissettiği yalnızlık duygusunu ve bununla nasıl başa çıktığını şöyle anlatmıştır: "saatler geçti ben ağlıyorum ömür[öbür] Arkadaşlarımda ağlayır hiçimden[içimden] dedimki Asker de mi, mezarda mı Annem yanımda olacakdedim Arkadaşlarım beni hiç bırakmadı ve bahçeye çıktık tap[top], oynadık zaman çok çabuk geçiyor".

Genel olarak bakıldığında kız öğrencilerin kendi hislerini ve hatta olayda yer alan diğer kişilerin neler hissettiğini etraflıca anlattıklarını, bahsedilen

durumlarla ilgili olumsuz duygularını uzunca bir süre devam ettirmekten kendilerini alıkoyamadıklarını görüyoruz. Erkeklerle karşılaştırdığımızda ise erkek öğrencilerin isyan etmeye daha yatkın olduklarını, olumsuz duygularını yaymak yerine bir şekilde üstesinden gelme yöntemleri bulduklarını söyleyebiliriz.

Son olarak, düşüncelerinin dikkate alındığını, ilgilenildiğini gördüğünde 62K'nın nasıl etkilendiğini görelim: "Ama öğretmenim siz benim düşüncelerimi yazmamı istediniz. Bu çok güzel bir duygu çünkü; kimse benden böyle bir şey yazmamı istemedi (…) bu duygu anlatılmaz. Beni derinden etkiledi. Kelimelerle anlatamayacağım…". Görünür olmak bu anı yazarını fazlasıyla etkiliyorsa, yaşamında böyle anların sık yer almadığını söyleyebiliriz. Zaten araştırmacının bir gözlemi de söylenenleri pekiştirir niteliktedir: Anıların toplanmasının ardından gelen ders arasında da birçok kız sözlü olarak ve yoğun bir şekilde duygulanarak, öğretmenlerine, kendilerini dikkate aldığı için teşekkür etmişlerdir.

b) Hangi Zaman ve Konularda Egemen Olanın Söylemi İçselleştirilmiş ve Onunla Konuşulmaktadır?

"Annemle Babamın yüzünü kara çıkartmak istemiyorum"[22]

Ezilen kişi veya grupların, kendilerini ezenlerin düşünce ve gerekçelerini nasıl içselleştirebildiğinden, günlüklerde aynı başlıklı bölümde bahsetmiştik.

Anılarda da, başarının tanımlanmasında ayrıntılandırdığımız, okul başarısının kendisi için değil de anne-babası için önemli olduğunu 64K şu biçimde yansıtmaktadır: "Ben sınıfı geçmek istiyorum. Annemle Babamın yüzünü kara çıkartmak istemiyorum. Annemle Babam emeklerini harcadı bende o yüzden sınıfta kalacağımı duydum zaman şokoldum sınıfta kalmak istemiyorum. Annemle Babamın çabasını yitirmek istemiyorum". İçinde bulunduğu

[22] 64K

ekonomik koşullar bu kızı, aldığı eğitimin getirdiği masraflardan dolayı ağır bir yük altına sokmakta, kendisini ebeveynlerine dahi borçlu hissettirmektedir. 718K'nın sınıf arkadaşlarından iki kız öğrenci okuldan kaçıp erkeklerle dolaşmış, geç kalınca da yalan söyleyip, başka bir neden göstererek halalarının evinde kalmışlardır. Olanlar açıklığa kavuştuğunda, bu 'serüven'lerinin bedelini okula bir daha hiç gönderilmemekle ödemişlerdir. 718K olayı değerlendirirken, kendisinin de aynı tehdit altında olduğunu unutarak, okul hayatı noktalanan kız arkadaşları dışında herkesle 'empati' kurabilmekte ve aniden, arkadaşları olmaktan, aileleri olmaya doğru konum değiştirebilmektedir: "…arkaşlar artık okula gelmiyor. Ve aileleri artık onlara güvenmiyor. Bence bu kızlar ektiklerini biçiyor".

Eğitim alırken nasıl doğru davranılacağına ve ailenin temsilinin nasıl da hasar verilmeden gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin kızlara yüklenen kaygıları görebileceğimiz bir olay da 812K'nın sınıfında yaşanmıştır. 812K'nın başka sınıftaki bir arkadaşı yine okuldan kaçmış ve 'büyük erkeklerle' gezmeye gitmiştir. Aile 812K'den gerekli bilgiyi aldıktan sonra kızlarına ne tür bir ceza vermiştir, bilmiyoruz fakat anı sahibi ve karşısındaki arkadaş grubu bir daha hiç konuşmamışlardır. Tüm bunlara rağmen 812K, atlatılan tehlikenin –yani kız arkadaşının okul hayatının bitebileceğinin, her ne kadar kendi suçu olmasa da- üzerinden de geçebilerek, olayı aile ve yetişkin dünyasının gözüyle değerlendirmektedir: "Saat 9.00'da eve gelmemiş bir genç kız için iyilik yaptığımı zannetmiştim ama yanılmışım". Aynı olayın kahramanının bir erkek çocuk olması, yani bir erkek öğrencinin okuldan kaçması durumunda, bunun çok da belleklerde kalabilecek olumsuz sonuçlar doğurma olasılığının düşük olduğunu söylemeye gerek yoktur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim, iddia edilenin aksine özellikle okulda değil, yaşamın her alanında gerçekleşen bir süreçken, okul resmi olarak belirlenmiş ve egemen ideoloji tarafından *toplumun ihtiyaçları* olarak tespit edilen birtakım amaçlara yönelik olarak işletilen somut bir kurumdur: "Devlet liderliği, hizmet koordinasyonu, okul otonomisi ve uzman tavsiyesi için duyulan ihtiyaç… politikaları yapanlara okul ve onun içinde işlediği sistem arasındaki ilişki hakkında sorular sormalarını… gerektirir… sistem ve okul düzeyleri arasındaki dönütler süreklilik arz etmelidir" (OECD Report, 1998; 49). Böylelikle bize düşen, okulun ihtiyaçlarının kimler tarafından ve nasıl belirlendiğinin ve kimleri isteyip kimleri istemediğinin açığa çıkarılmasıdır.

Kızların neden ve nasıl okula gittiğini ele aldığımız bu çalışmada fikir vermesi açısından, diğer ülkelerdeki benzer araştırmalardan birine kısaca değinmekte fayda görüyoruz. Kanada'da yapılan bir araştırmada, okulu terk edenlere bunun nedenleri sorulduğunda, kızların %41'i, erkeklerin %40'ı okulla ilgili şu gerekçeleri sıralamışlardır: sıkılmak, ödevlerle ve öğretmenlerle ilgili sorunlar, dersleri kaçırmak; işi okula tercih etmek, çalışmak zorunda kalmak gibi çalışmayla ilgili nedenler gösterenlerin %38'i erkek, %18'i kızdır; hamilelik, evlilik, uyuşturucu-alkol sorunu, evdeki sorunlar, hastalık gibi kişisel ve ailevi nedenler öne sürenlerin %26'sı kızlar, %10'u erkeklerdir. 'Okulu seviyor muydunuz?' sorusuna erkeklerin %57'si, kızların %41'i 'evet' derken; 'Bıraktığınıza memnun musunuz?' sorusuna kızların %56'sı, erkeklerin %45'i 'hayır'; kızların %23'ü, erkeklerin %32'si 'evet' yanıtı vermiş, geriye kalanlar ise karışık duygular içinde olduklarını veya bilmediklerini söylemişlerdir (Human Resources Development Canada). Dikkat edersek bu örnekte kızlar, okulu erkeklerden daha az sevmelerine rağmen; okulu bıraktığına pişman olma konusunda oranları daha fazla görünmektedir. Önemli bir nokta da en yüksek terk oranının okulla ilgili nedenlerden kaynaklanıyor olmasıdır ki, bu hem kızların hem de erkeklerin okulun sistematiğiyle ilgili beklentilerinin karşılanamadığını gösterir. Daha da kötüsü, böyle rakamların ortalıkta

dolaşıyor olup, aynı zamanda öğrencilerin neden, örneğin, başarısız olduklarının vbg. başka sorunların araştırılıyor ve çözüm için büyük adımlar atılıyormuş gibi bir görüntü oluşturmaya çalışılmasıdır. “Her zamankinden de fazla, okuldaki başarısızlık, sonrasında toplumsal bütünleşmeyi tehdit edecek olan toplumsal başarısızlığı da beraberinde getirmektedir... Bugün, eğitimdeki başarısızlık... düşük ekonomik rekabete yol açması ve toplumsal birliği bozması anlamında…, bir bütün olarak topluma zarar vermekte; ve hükumet harcamalarında kısıtlamalara yol açması bağlamında, kaynakların boşa harcanması eğitim sistemleri üzerinde ağır bir yük teşkil etmektedir’’ (OECD Report, 1998; 12). Fakat biz, yapılan çalışmaların kız öğrencilere mi yoksa başka hedeflere –ekonomik rekabet, toplumsal birlik, harcamalarda kısıtlamalar- mi yöneldiği konusunda kuşku duymaktayız.

İşleyiş içerisinde az bir payla (kızların okulu terk etmek zorunda kalarak, çoğunlukla kamu alanında yer alamamaları) yetinmek durumunda kalmalarının yanı sıra, kız öğrencilerin okulun diğer bileşenleri (yönetim, öğretmenler ve erkek öğrenciler) tarafından da haksızlıklara uğradıkları ve engellendikleri görülmüştür. Terk sorunu ile ilgili nicel çalışmalar, yukarıdaki örnekte olduğu gibi, sorunu daha çok toplum, yoksulluk ve aile geçmişi gibi nedenlere dayandırmaktadır. Okul bahçesinin *dışındaki* nedenlerin ışığında, biz burada okulun *içerisine* girmeyi ve orada neler olup bittiğine bakmayı denedik. Yani %15-20 gibi oranlarda okulu bırakan bir insan grubunun içinde yer alma ihtimali olan kızların, nasıl olup da hemen her kapıyı açan ‘anahtarı’ ellerinin tersiyle iterek, evlenerek, evde yaşamaya razı(?) olduğuna ya da daha az ücretli, daha düşük statülü, kazancı fazla bile olsa daha kısa ömürlü işlerde çalışmayı tercih etmekle sonuçlanacak olan okul sürecinin bu ilk bölümünde neler yaşadıklarının küçük bir kesitini görmeye çalıştık.

Görünen o ki, kızlar okulda açık veya örtülü birçok engelle karşılaşmaktadırlar. Birçok zaman kendileri de bu engellerin çok fazla farkında değildirler. Korku, tedirginlik, endişe, kendini suçlama, kırılganlık, ilgi ihtiyacı hayatlarının bir parçası olmuştur. Ancak, olumlu ayrımcılığın ve feminist bakış açısının okullara girebilmesiyle kızlar kendilerini kuşatan ve bağlayan düzenin farkına varabileceklerdir. Erkeklerin bu tür içsel bir süreç yaşayıp yaşamadığı

bu çalışmanın konusu değildir, fakat toplumsal cinsiyet kuramı çerçevesindeki gözlemlerimize dayanarak, onların içsel yaşamlarında daha istikrarlı ve dışsal etkilerden daha korunaklı olduklarını söyleyebiliyoruz. Kızların gidiş-gelişlerine bir örnek DT'den gelmektedir: "Ama ben şu 6ci sınıfı bir geçiyim eski damla olmucam. Söz veriyorum. Herkese Söz veriyorum. … hocamızada Yalvarıyorum!!!" DT (6-9).

Görülüyor ki kız öğrenciler örtük oldukları için adlandıramadıkları veya görünür olduğunda dahi normalleştirilmiş olan ataerkil, cinsiyetçi rol kalıplarından dolayı okulda zorlanmaktadırlar. Buna karşılık liberal düşünceyi benimsemiş kimi eğitimciler, işbölümünün kadın ve erkeğin farklı doğalarından kaynaklandığını, hatta Marksist bakış açısını benimsemiş kimi eğitimciler de geleneksel cinsiyetçi işbölümünün var olan düzenden kaynaklandığını ve başka türlü bir sistemde bunun kendiliğinden ortadan kalkacağını ileri sürebilirler. Bize göre "Kadınlarla erkekler arasındaki eşitsizlik, sınıf ve ırk gibi, yaşam olanaklarını doğrudan belirleyen genel bir eşitsizliktir. Bu eşitsizlik, Türkiye'de bütün kadınların eğitime erkeklerle eşit olarak katılımını engellemekle kalmayıp, eğitim süresince de okul yaşantılarıyla pekiştirilmektedir" (Tan, 2000; 96). Sorunun farkında olmak önemli bir aşama olsa da, yeterli olmamaktadır. Toplumsal cinsiyetçi bakış açısının ana politikalara yerleştirilmesi gerekir.

Elinizdeki çalışmanın kız öğrencilerin okul yaşantılarından bir kesit sunduğunu belirtmiştik. Çalışmanın gelişimi boyunca yer yer başka araştırmalara konu olabilecek başlıklar önerdik çünkü nitel çalışmalar genellemelere ulaşma amacı gütmediğinden, ancak başka çalışmalarla yan yana geldiğinde daha anlamlı olabilmektedir. Örneğin, erkek öğrencilerle yapılacak bu tür bir araştırma, karşılaştırma olanağı sunacağından, toplumsal cinsiyetleri daha net görmemizi sağlayabilir. Son olarak, nicel verilerin değerlendirilip, bu çalışmaya eklenmesi de hangi okullarda/ bölgelerde sorunların odaklandığını ortaya çıkararak, araştırmacılara bir tür harita sunabilir.

KAYNAKÇA

Agresto, C., (1990). The Politicization of Liberal Education. Academic Questions, Fall 3(4), 69-73.

Althusser, L. (1994). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları (Çev. Y. Alp& M. Özışık). İstanbul: İletişim Yayınları.

Blitz, M., (2004). Liberal Education and Liberalism. The Good Society, 13(3), 45-48.

Bloom, D. E., Rosovsky, C., (2003). Liberal Education Why Developing Countries Should not Neglect It. Liberal Education, Winter, 16-23

Bozkurt, V. (2004). Değişen Dünyada Sosyoloji. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Brandt, R., (1989). On Liberal Education for Tomorrow's World: A Conversation with Douglas Heath. **Educational Leadership,** September, 37-40.

Connell, R. W. (1998). Toplumsal Cinsiyet ve İktidar (Çev. C. Soydemir). İstanbul: Ayrıntı. (Orijinal eserin yayım tarihi 1987)

Darder, A., Baltodano, M. & Torres R. D. (2003). Critical Pedagogy: An Introduction. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres R. D. (Eds.), The Critical Pedagogy Reader. (1-21). London: RoutledgeFalmer.

Donnely, K., (2005). In Defence of a Liberal Education, Institute of Public Affairs Review , June, 5.

Dudka, L., (2006). Liberal Education & The Specialist-Rich Workplace. Liberal Education, Winter,92(1), 34-39.

Giroux, H. A. (2003). Critical Theory and Educational Practice. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R.D. (Eds.), The Critical Pedagogy Reader. (69-96).London: RoutledgeFalmer.

Gökçe, B. (1988). Toplumsal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Savaş Yayınları.

Gutek, G. L. (2001). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Güçlü, A. & Uzun, E. & Uzun, S. & Yolsal, Ü. H. (Hazırlayanlar). (2003). Felsefe Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Hacımirzaoğlu, A. B. (1998). **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler.** İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Hacımirzaoğlu, A.B. (Ed.). (1998). 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Handke, P. (1990). Mutsuzluğa Doyum (Çev. Z. Sayın). İstanbul: Ada.

Human Resources Development Canada. (tarihsiz). http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/publication. (7 Aralık 2003 tarihinde alınmıştır).

Humphreys, D., Davenport, A., (2005). What Really Matters in College: How Students View and Value Liberal Education. Liberal Education, Summer-Fall, 37-43.

Marshall, G. (2003). Sosyoloji Sözlüğü (Çev. O. Akınhay & D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları. (Orijinal eserin yayım tarihi 1998)

McLaren, P. (2003) Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R.D. (Eds.), The Critical Pedagogy Reader. (69-96).London: RoutledgeFalmer.

McWhirter, J.J. & McWhirter, B.T. & McWhirter, A.M. & McWhirter, E.H. (1998). At-Risk Youth: A Comprehensive Response (second edition). California: Brooks/Cole Publishing Company.

Mihelich, J., (2005). Liberal Education and Transcending The Silkworm. Curriculum and Teaching Dialogue, 5, 23-38.

Overcoming Failure at School. (1998). Paris: OECD

Öğülmüş, S. & Çok, F. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Okulla İlgili Algıları. B. Onur (Ed.), **Çocuk Kültürü** (377-395). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Önder, İ. (1999). Eğitim Üzerine. In F. Alpkaya& T. Demirer& F. Ercan& H. Mıhçı& İ. Önder& S. Özbudun& M. Özuğurlu (Eds.), Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? Yök: Nereye? (19-28). Ankara:Ütopya.

Porteli, H. (1982). Gramsci ve Tarihsel Blok (Çev. K. Somer). Ankara: Savaş Yayınları.

Raven, J., (2005). Liberal Education and Liberalism in Modern Society. The Good Society, 14(3), 29-37.

Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Schouls, P. A. (1992). Reasoned Freedom: John Locke and Enlightenment. New York: Cornell University Press.

Slater, P. (1998). Frankfurt Okulu (Çev. A. Özden). İstanbul: Kabalcı Yayınevi. (Orijinal eserin yayım tarihi 1977)

Spring, J. (1997). Özgür Eğitim (Çev. A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin yayım tarihi 1975)

Tan, M. & Şahin, Ö. & Yamaner, G. (2001). Toplumsal Cinsiyet Konulu Lisans Dersi Üzerine Gözlemler. A. İlyasoğlu & N. Akgökçe (ed.), **Yerli Bir Feminizme Doğru** (333-354). İstanbul: Sistem Matbaacılık.

Tan, M. (2000). Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği. TÜSİAD Kadın- Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş içinde (21- 116). İstanbul: Lebib Yalkın Yayımları ve Basım İşleri A.Ş.

Thompson, P. (1999). Geçmişin Sesi (Çev. Ş. Layıkel). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. (Orijinal eserin yayım tarihi 1978)

Toktaş-Çelik, Ş. (1998). Uzlaşma ve Çatışma: Kız Enstitülerinden mezun Öğretmen ve Akademisyenlerin Güçlenme ve Direnme Stratejileri. O. Çitci (ed.), **20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek Konferansı** (399-404). Ankara: İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayın No: 16.

Turner, B. (1997). Eşitlik (Çev. B. S. Şener). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları. (Orijinal eserin yayım tarihi 1986)

White, R., (1986). The Anatomy of a Victorian Debate: An Essay ın the History of Liberal Education. British Journal of Educational Studies, XXXIV(1), 38-65.

Yalın, A. & Levent, B. & Yananer Eroğlu, Ç. & Cerrah, N. & Temüroğlu Sundur, Y. (2005). Haydi Kızlar Okula! Öğretmen El Kitabı. Ankara: UNICEF.

ÖZET

KIZ ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞANTILARINA İLİŞKİN NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Sayan, Semiha

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mine Tan

Mayıs 2007, 89 sayfa

Bu çalışmada Eğitim Sosyolojisini ikiye bölen, anaakım (liberal) ve eleştirel düşüncenin bakış açılarından okula ve kız öğrencilere bakılmıştır. Çalışmanın çıkış noktasını, eğitim kademesinin ilk basamaklarında daha başarılı olmalarına rağmen, erkeklere oranla daha fazla terk eden kız öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmanın odağında ise, yoksul bölgelerde okula devam edebilen kız öğrenciler için okulun ne tür olanak ve/ya olanaksızlıklar sunduğu yer almaktadır. Egemen ideolojinin aygıtlarından biri olarak kabul ettiğimiz okulun orta sınıf araçlarıyla donattığı okul, bir yandan tüm alt gelir grubu çocuklarını gelecekteki konumlarına hazırlama amacı güderken, diğer yandan kızları geleneksel toplumsal cinsiyet rol kalıplarına hapsetmeye çalışır. Çalışmada, bunlar olup biterken, kız öğrencilerin yaşantılarının genel akışının kesintiye uğrayıp uğramadığına ve okulda barınabilen, barınamayan ve hatta belki de barındırılmayan kız öğrenci kesimlerinin kimlerden oluştuğuna ve bu yersizliğin veya tutunabilmenin nedenlerine yoğunlaşılmıştır. Bunu yaparken eleştirel eğitim sosyolojisinin durduğu yerden, ana akım eğitim sosyolojisine bir bakış gerçekleştirilmiştir. Bir başka deyişle ana akım kuramlar yani var olan liberal eğitim dizgesinin düşünsel temelleri ve uygulamaları eleştirilerek, ilköğretimdeki kızların görünüşteki gibi aynı okul, aynı sınıf içinde ve aynı öğretmenler karşısında ne tür bir gizli müfredata maruz kaldıkları sorusunun yanıtlarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

ABSTRACT

A QUALITATIVE RESEARCH ON THE GIRLS' SCHOOL EXPERIENCE

Sayan, Semiha

MS, Educational Sciences Graduate Programme
Programme on the Social and Historical Foundations of Education
Thesis Advisor: Prof. Dr. Mine Tan

May 2007, 89 pages

In this study, girls and school are examined from two major viewpoints – mainstream (liberal) and critical- which divides Sociology of Education into two main parts. Girls leaving school at higher rates than boys, despite being more successful in elementary and secondary education, were the starting point of this study. At the focus of the study, what possibilities and/or frustrations the school offers to girls attending schools in poor districts takes place. School, one of the ideological apparatuses of the dominant ideology is designed with the middle class instruments and, aims at preparing all working class children for their future positions, and tries to imprison girls into traditional gender role patterns. The major points and questions of the study are: Is the main flow of girls' lives interrupted by school experiences or not? Who are the girls who can/can not survive or maybe are not let to survive in school? What are the facilitators and obstacles of this survival? Our research aims to look at the mainstream sociology of education from the standpoint of critical educational sociology. In other words, mainstream theories that are the intellectual basis of existing liberal education are criticized while the hidden curriculum secondary school girls exposed to is examined.