



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**SPORDA PSİKOSOSYAL ALANLAR ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TOPLUMSAL CİNSİYET PERSPEKTİFİNDEN BEDEN
EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ VE
METAFORİK ALGILAR**

Ayla SİVRİ

**Şubat 2024
DENİZLİ**

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TOPLUMSAL CİNSİYET PERSPEKTİFİNDEN BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ VE METAFORİK ALGILAR

SPORDA PSİKOSOSYAL ALANLAR ANABİLİM DALI
SPORDA PSİKOSOSYAL ALANLAR YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayla SİVRİ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Özden TEPEKÖYLÜ ÖZTÜRK

Denizli, 2024

BEYAN

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırılmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı : Ayla SİVRİ

İmza :

ÖZET

TOPLUMSAL CİNSİYET PERSPEKTİFİNDEN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ VE METAFORİK ALGILAR

Ayla SİVRİ

Yüksek Lisans Tezi, Sporda Psiko-Sosyal Alanlar ABD
Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Özden TEPEKÖYLÜ ÖZTÜRK
Şubat 2024, 104 Sayfa

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi dersiyle ilgili görüşlerini toplumsal cinsiyet perspektifinden tanımlamaktır. Bu amaçla; öğretmenin öğrencilerine yönelik ders içi tavır ve davranışları, spor ve okul sporcularıyla ilgili görüşleri ve öğrencilerin davranışları toplumsal cinsiyet çerçevesinde beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleriyle tanımlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin kız ve erkek öğrencileriyle ilgili metaforik algıları da değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma nitel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde planlanmıştır. Veriler bireysel görüşme yoluyla toplanarak tüm analizler nitel veri ayıklama yöntemleri ile ayrıştırılmıştır. Araştırmaya 8'i devlet, 8'i özel okulda çalışan 16 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır, Aynı zamanda katılımcıların 8'i kadın, 8'i erkek beden eğitimi öğretmenidir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşturulmuş bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu form toplamda 2 bölüm ve 18 soru bulunmaktadır.

Çalışmanın bulgularına göre beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerine hitap ederken genelde çocuklar, oğlum-kızım, arkadaşlar gibi cinsiyetçi olmayan hitap şekilleriyle konuştukları belirlenmiştir. Ancak konuşma esnasında, ses tonu, konuşma biçimi veya üslubunda katılımcılar çoğunluk olarak kız ve erkek öğrencilere farklı davranmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun da öğrencilerin toplumsal cinsiyete bağlı cinsiyet temelli davranışlarından kaynaklanmış olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin ifadelerine göre kızların daha çok günümüzde popülerite açısından voleybola yöneldikleri, erkeklerin ise daha çok futbola yöneldikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu ifadelerinin toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde, sosyal rol kuramına ilişkin kalıp yargılarla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir ayırım yapmadan yatkın oldukları spor dalına göre yönlendirdikleri, bu konuda eşit davrandıkları ancak kız ve erkek öğrenciler ile çalışmanın farklılıklarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Başarılı sporcu imajına ait ifadeleri incelendiğinde spor branşı olarak kendi çalıştırdıkları branşlara uygun örnekler vermelerinin yanı sıra toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde de genel sporcu görünümüne odaklandıkları ve toplumsal cinsiyet açısından ayrımcı bir yapı sergilemedikleri görülmüştür. Spor branşlarını ise cinsiyetlendirdikleri ve kızlara uygun sporlar ve erkeklere uygun sporlar şeklinde bir ayırım yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin kız ve erkek öğrencileriyle ilgili metaforik algılarına göre kız ve erkek öğrenciler için kullandıkları ifadelerde toplumsal cinsiyet şeması kuramına paralel cinsiyetçi ifadelerde buldukları da belirlenmiştir.

Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenleri toplumsal cinsiyet açısından davranışsal ve düşünsel olarak eşitlikçi bir görüş bildirseler de kız ve erkek öğrencilerinin toplumsal cinsiyete özgü özelliklerinden kaynaklı iki farklı cins farklı davranma gereksinimi duydukları görülmüştür. Öğretmenler sporu da cinsiyetlendirmiş

ve kız ve erkek öğrencilerini metaforik olarak ifade ettiklerinde toplumsal cinsiyet şeması kuramı ve sosyal rol kuramıyla paralel olarak cinsiyetçi kavramlar kullanarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmenleri, Kalıp Yargılar, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

ABSTRACT**PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' OPINIONS AND METAPHORIC PERCEPTIONS FROM THE GENDER PERSPECTIVE**

SIVRI, Ayla

Master Thesis Department of Psycho-Social Areas in Sports
Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Özden TEPEKÖYLÜ ÖZTÜRK
February 2024, 104 Pages

The aim of this study is to delineate the viewpoints of physical education teachers regarding physical education lessons from a gender perspective. To achieve this, the attitudes and behaviors of teachers towards their students, their perspectives on sports and school athletes, and student behaviors have been elucidated through physical education teachers' opinions within the lens of gender. Additionally, the study sought to assess the metaphorical perceptions of physical education teachers regarding their female and male students. This qualitative study was designed as a case study employing qualitative research methods. Data were collected through individual interviews, and all analyses were segregated using qualitative data extraction techniques. 16 physical education teachers participated in the research, with 8 from state schools and 8 from private schools. The research employed an interview form composed of semi-structured questions developed by the researcher. In this form, there are 2 sections and 18 questions in total.

According to the study's findings, it was observed that physical education teachers generally address their students using non-sexist terms such as kids, my son-daughter, or friends. However, participants noted that during conversations, they often felt compelled to treat female and male students differently in terms of tone, mannerisms, or speech patterns. This discrepancy appeared to stem from gender-based behaviors exhibited by the students. According to the teachers' expressions, currently, there is a trend where females are more inclined towards volleyball, while males show more interest in football. When assessed through a gender perspective, these statements were found to align with stereotypes associated with social role theory. Despite guiding male and female students equally based on their predisposition towards particular sports branches, teachers acknowledged differences in their approach when working with male and female students. Upon examining their descriptions of the ideal athlete image, it was noted that while teachers provided examples relevant to the sports they coached, they also tended to focus on the generic athlete appearance without displaying discriminatory behavior in terms of gender. However, there was a gender-based categorization of sports, distinguishing between those suitable for females and males. Furthermore, the study revealed that physical education teachers employed gender-biased expressions, parallel to the gender schema theory, in the language they used for female and male students based on their metaphorical perceptions.

Eventually, although physical education teachers express an egalitarian view behaviorally and intellectually in terms of gender, it has been observed that male and female students feel the need to treat two different genders differently due to their gender-specific characteristics. It was determined that teachers also categorized sports by gender, and when they metaphorically expressed their male and female students, they used sexist concepts parallel to gender schema theory and social role theory.

Keywords: Physical Education Teachers, Stereotypes, Gender Equality

TEŞEKKÜR

Sevgili danışmanın Doç. Dr. Özden TEPEKÖYLÜ ÖZTÜRK hocama, yüksek lisans öğrenimim boyunca yol gösterici, destekleyici, her konuda örnek aldığım ve dostça yaklaşımın yanı sıra en önemlisi beni bebekli olarak bile yanına kabul ettiğinden dolayı, gece gündüz fark etmeden arayabilme şansını verdiğinden dolayı, eşsiz yakınlığı ve büyük kalbine sonsuz minnettarlığımı sunmayı borç bilirim.

Tezim ile ilgili değerli görüş ve önerini paylaşan, bu yolda bana hep destek olan aynı zamanda da üniversiteden sınıf arkadaşım olan çok değerli hocam Doç. Dr. Arda ÖZTÜRK' e çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşleri ile kritik noktalarda yapıcı eleştiriler getirerek araştırmaya katkıda bulunan hocalarım Doç. Dr. Zeynep ONAĞ'a ve Doç. Dr. Yeliz ILGAR DOĞAN'a çok teşekkür ederim.

Tez öğrenimim boyunca başta bölüm anabilim dalı başkanımız Doç. Dr. Özgür MÜLAZIMOĞLU BALLI olmak üzere bölümdeki tüm hocalarıma destekleri ve güler yüzleri için çok çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca mezun olduğum üniversitenin spor bilimlerine ait tüm hocalarıma güler yüzleri, sıcak yaklaşımları, güvenildiğimi hissettirmelerinden dolayı ve motive edici konuşmalarından dolayı çok teşekkür ederim.

Denizli il içerisinde gerçekleştiğim bireysel görüşmelere beni kırmadan katılan tüm beden eğitimi öğretmenleri meslektaşlarımı bilimsel yolda bana destekleri için teşekkürü borç bilirim.

Canım kızlarım Layla ve Pia' ya bana güç, sevgi, mutluluk verdikleri için minnettarım.

Sevgili eşim Ülgen'e de desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Ve anneme bana verdiği sevgi ve güveni tüm hayatım boyunca hissettiğim için çok şanslıyım. Bana engel olmayan, her zaman güvenen annem... Bunu hayatımın her alanında hissetmek çok büyük şans ve mutluluk. Çok minnettarım. Ayrıca eşsiz ve canım kardeşim Mert' e de her zaman desteğinden dolayı çok çok teşekkür ederim. İyi ki var...

Ve benim spora olan ilgi ve yeteneğimi fark edip beden eğitimi öğretmeni olmamı sağlayan, bu alanda hem rol model olan hem de destek olan lise beden eğitimi öğretmenim Sayın Türkay KOŞAR'a sonsuz teşekkür ederim. Bugün onun sayesinde buradayım...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Amaç.....	7
2. KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI	8
2.1. Toplumsal Cinsiyet Kavramı.....	8
2.2. Toplumsal Cinsiyet ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	9
2.2.1. Psikoanalitik Kuram.....	9
2.2.2. Bilişsel Kuram.....	11
2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	12
2.2.4. Sosyal Rol Kuramı.....	14
2.2.5. Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı.....	16
2.3. Cinsiyet Eşitsizliğine Dayanan Kuramlar.....	20
2.3.1. Queer Teori.....	20
2.3.2. Feminizm.....	21
2.4. Beden Eğitimi, Spor ve Toplumsal Cinsiyet.....	22
2.5. İlgili Çalışmalar.....	24
3. GEREÇ VE YÖNTEMLER	27
3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni.....	27
3.2. Araştırmanın Problemleri.....	28
3.3. Çalışma Grubu.....	28
3.4. Veri Toplama Araçları.....	31
3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik.....	35
3.4.1.1. Geçerlik.....	37
3.4.1.1.1. İnanırcılık.....	37
3.4.1.1.2. Aktarılabirlik.....	38
3.4.1.2. Güvenirlik.....	38
3.4.1.2.1. Tutarlılık.....	39
3.4.1.2.2. Doğrulanabilirlik.....	39
3.5. Verilerin Toplanması.....	40
3.5.1. Araştırmacının Rolü.....	41
3.6. Analiz.....	41
4. BULGULAR	43
4.1. Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Değerlendirildiğindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersinde Davranışlarına Ait Bulgular.....	44
4.2. Beden Eğitimi Dersinde Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyetle İlgili Davranışlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	47
4.3. Beden Eğitiminde Cinsiyetlendirilmiş Spora İlişkin Bulgular.....	53
4.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarılı Bir Sporcu İmajı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	59

4.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kız ve Erkek Öğrencileri ile ilgili Toplumsal Cinsiyete yönelik Metaforik Algılarına İlişkin Bulgular.....	63
5. TARTIŞMA	69
5.1. Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Değerlendirildiğinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersindeki Davranışlarına Ait Bulguların Yorumlanması	69
5.2. Beden Eğitimi Dersinde Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyetle İlgili Davranışlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesine Ait Bulguların Yorumlanması.....	71
5.3. Beden Eğitiminde Cinsiyetlendirilmiş Spora İlişkin Bulguların Yorumlanması	73
5.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kız ve Erkek Öğrencileri ile İlgili Toplumsal Cinsiyete Yönelik Metaforik Algılarına Ait Bulguların Yorumlanması	76
6. SONUÇLAR	78
7. KAYNAKLAR.....	81
8. ÖZGEÇMİŞ.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
EKLER.....	88
Ek-1. Etik kurul izin belgesi.	89
Ek-2. Yarı yapılandırılmış sorular.	90

TABLOLAR

	Sayfa
Tablo 2. 1. Cinsiyet kalıp yargı boyutundaki öğeler (Diekman ve Eagly, 2000).....	15
Tablo 2. 2. Bem cinsiyet rolü.	19
Tablo 3. 1. Katılımcıların demografik bilgileri.	30
Tablo 4. 1. Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersindeki davranışlarının toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirilmesine ilişkin bulgular.	44
Tablo 4. 2. Öğretmen gözünden toplumsal cinsiyet temelli öğrenci davranışları temasının cinsiyete göre dağılımına ilişkin bulgular.	48
Tablo 4. 3. Öğretmen görüşlerine göre cinsiyetlendirilmiş spor branşlarına ilişkin bulgular.	53
Tablo 4. 4. Öğretmen görüşlerine göre beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş sporun nedenlerine ilişkin bulgular.	56
Tablo 4. 5. Beden eğitimi öğretmenlerinin başarılı sporcu imajına ait spor branşlarına ilişkin bulgular.....	59
Tablo 4. 6. Beden eğitimi öğretmenlerinin başarılı sporcu imajına yönelik bulgular.	60
Tablo 4. 7. Beden eğitimi öğretmenlerinin kız öğrencilerle ilgili metaforik algılarına yönelik ‘Bitki, hayvan, eşya ve insan’ kategorileri altında oluşturdukları metaforlar ve frekansları.	63
Tablo 4. 8. Beden eğitimi öğretmenlerinin erkek öğrencilerle ilgili metaforik algılarına yönelik ‘Hayvan, eşya, özellik ve insan’ kategorileri altında oluşturdukları metaforlar ve frekansları.....	65

SİMGELER VE KISALTMALAR

BEÖ	Beden Eğitimi Öğretmenliği
T.D.K	Türk Dil Kurumu
TCKY	Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargı

1. GİRİŞ

Cinsiyet bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkek ile dişiyi ayırt ettiren özel bir yaratılış, eşey olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu (T.D.K), 2011). Diğer bir tanıma göre cinsiyet (sex) bireyin kromozomlar ve hormonlar ile üreme ve fiziksel özelliklerindeki farklılığını belirten bir sınıflamadır. Buna göre insanların, kadın ya da erkek olarak genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri üzerinden tanımlanmasına biyolojik cinsiyet denmektedir. Bu sınıflandırma, biyolojik farklılıkları temel almaktadır (Aksu ve İnce, 2021). Ancak insan biyolojik bir varlık olmasının yanı sıra sosyo-kültürel de bir varlıktır. Bu özellikleriyle toplumsal yaşamda bazı roller içinde yaşamakta bu rollerin gerekliliklerini yerine getirmektedir.

Toplumsal cinsiyet biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kadınla erkeğin sosyal ve kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların bu iki cinsi birbirinden ayırt etme biçimini, onlara verdiği toplumsal rolleri açıklamak için kullanılan bir kavramdır ve toplumsal cinsiyet kavramının tanımında biyolojik farklılıklar değil, kadın ve erkek olarak toplumun bireyi nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davranmasını beklediği ile ilgili değerler ve roller bulunmaktadır (Ecevit, 2011). Toplumsal cinsiyet biyolojik cinsiyetin sosyokültürel bir yorumudur (Wood ve Eagly, 2002).

Her birey, toplumsallaşma sürecinde toplumsal cinsiyet özelliklerini içselleştirerek bir benlik duygusu oluşturur. Bu süreçte birey, toplumun kendisinden kadın ya da erkek olarak ne beklediğini öğrenir (Avcı, 2021). Toplumsal cinsiyet tüm tarihsel zaman boyunca ele alınan bir konu olmuştur. Toplumsal cinsiyet kavramı ilk olarak Oakley tarafından 1972’de yazılan ‘Sex, Gender and Society’ (Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet ve Toplum) adlı kitabıyla duyulmaya başlanmıştır. “Sex, Gender and Society” adlı kitabında “biyolojik açıdan erkek-kadın ayrımını anlatırken, toplumsal cinsiyet kavramının erkeklik ile kadınlık arasındaki toplumsal bakımdan eşitsiz bölünme” olduğu ifade edilmiş ve bu farkın olumsuz yanlarından bahsedilmiştir (Oakley, 2016). Buna göre toplumsal cinsiyet, toplumsal düzenin gerektirdiği kadınlık ve erkeklik rollerinin kabulüne vurgu yapan ve bu düzene zorlayan kültürel bir yapıyı anlatan

kavramdır. Toplumsal cinsiyet, toplumun beklentilerine göre kadın ve erkek rollerinin yeniden üretilmesini sağlamaktadır (Cankurtaran ve Küçükarslan, 2021). Toplumsal cinsiyet rolleri bir bakıma, kadınlığın ve erkekliğin sosyal ortamlarda sergilenme biçimidir (Avcı, 2021).

Toplumsal cinsiyet rolleri, yaşamın ilk yıllarında kazanılan fakat etkisi bir ömür boyu sürerek bireyin yaşamını şekillendiren davranışları ve bireyden beklenen davranış biçimlerini anlatmak için kullanılır. Toplumsal cinsiyet kalıpları ise; bireylerin cinsiyetini temel alarak, kadın ve erkeklerin toplumda farklı rollerde kabul görüldüğü, bu ayrımın da doğumdan itibaren yapıldığı söylenebilir. Kız çocuklarının daha çok duygusal, narin zayıf, nazik, kırılgan olmaları beklenirken erkek çocuklarının sert, güçlü, bazen sinirli, hareketli olması beklenmiş ve toplumca kodlanmıştır. Çocuğun ismi, çocukla nasıl konuşulduğunu ve nasıl oynandığını, giydiği kıyafetleri ve oynadığı oyuncakları günlük yaşamının önemli bir parçasıdır ve bu yaşantılar cinsiyete karşı tutumunu belirler. Bu tutumlar cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde etkilidir (Joiner ve Littleton, 2013). Kız çocuklarına Beste, Sevgi, Burcu, Ceylan, Lale, Çiçek, Bal gibi isimler verilirken, erkek çocuklara Sarp, Mert, Efe, Aslan, Kaya, Akın, Ateş gibi isimler verildiği görülmektedir. Kız çocuklarına pembe ve tonlarının erkek çocuklarına ise mavi ve gri gibi renklerin kullanılması bizim doğum itibaren toplumsal cinsiyet rollerini benimsememize ve uymamıza hazırladığı söylenebilmektedir (Cankurtaran ve Küçükarslan, 2021).

Sürekli gelişen ve ilerleyen bir dünyada kemikleşmiş kalıp yargılara sahip olmak bireyleri ilerlemekten çok geriye götürmektedir. Sandra Bem'in geliştirdiği cinsiyet şeması kuramında da bireylerin cinsiyetle ilgili bilgileri nasıl organize ettiği ve bu bilgilerin nasıl davranışları etkilediği açıklanmaya çalışılmıştır. Bem'e(1993) göre bireyler çevresinden elde ettikleri bu cinsiyete ait bilgileri kodlayarak şemalaştırır ve toplumun cinsiyetle ilgili beklentileri ve rollerine uygun olacak şekilde kadınsılık ve erkeksilik kapsamında davranışa dönüştürür ve yaşam içerisinde kendi davranışlarında kullanılır (Kavuncu ,1987).

Çocuklar, içinde yaşadığı toplumda kadınsı ve erkeksi davranışlara ait zihinlerinde şemalar oluşturmakta ve öğrendikleri cinsiyete ait rolleri içselleştirmektedirler (Bussey ve Bandura, 1999). Sosyal rol kuramına göre bireyler toplumsal cinsiyet rollerini, kendilerine uygun kadın veya erkek cinsiyet kimlikleriyle özümsemektedirler (Wood ve Eagly, 1999). Bu roller çevre etkisiyle kazanılır ve

rollerin oluşumunda hem bilişsel süreçler hem de toplum etkileyicidir. Bu kuram erkekler ve kadınların bütün davranışsal farklılıklarının cinsiyet kalıp yargılarından ve sosyal rollerden kaynaklandığını ileri sürmektedir (Dökmen, 2022). Yapılan çalışmalarda cinsiyet kalıp yargılarının kadın ve erkeğin biyolojik özelliğine bağlı olmayıp sosyal rollerinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Eagly ve Steffen, 1984). Cinsiyet rolleri, kadın ve erkek için belirlenmiş doğuştan gelen özelliklerini yansıtıyor gibi görüldüğü için, doğal ve kaçınılmaz görünürler. Bu inançlarla insanlar, kültürel ve çevresel koşullara duyarlı, ancak bir toplum içindeki bireyler için, kadın ve erkeklerin değişmez gibi görünen özelliklerle toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargıları inşa ederler (Queneau, 2006). Her toplumda ve kültürde farklı olabilecek şekilde kabul edilen kadınlık ve erkeklik kişilik özellikleri, rolleri, kadın ve erkeğin yapabilecekleri, toplumdaki konumu ve yeri cinsiyete göre ayrıştırılmıştır. Bireyler çocukluktan itibaren yaşantı ve gözlemler yoluyla bu ayrımı öğrenirler ve kendi cinsiyetine özgü davranışları benimserler ve ona göre davranırlar (Çıtak, 2008).

Toplumsal cinsiyet şema kuramına göre, öğrenme sürecinde bireyler her cinsiyete ait şemalar geliştirirler ve oluşturdukları bu şemalar cinsiyete özgü özellikleri oluşturur. Şema, doğuştan itibaren elde ettiğimiz tüm bilgileri, davranış ve deneyimleri işlediğimiz, organize ettiğimiz bellekteki bilgi yapıları, bilgi kalıplarımız olduğu bilinmektedir. Toplumsal cinsiyet şemasına göre ise oluşturulan ve nihayetinde işlenen bilgi yani şemalar kadınsı ve erkeksi özellikler olarak kategorize edilir (Anar, 2011). Toplumsal cinsiyet şeması kuramında kadın ve erkeğe ait bilgi toplum tarafından öğrenilerek şemalar halinde işlenir. Bireyler oluşturduğu cinsiyetine ait şemaları tutarlı davranışlar sergilerler (Miller, 2016). Bu bakımdan Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı Bilişsel ve Sosyal Öğrenme Kuramıyla benzerlik göstermektedir (Dökmen, 2022).

Toplumsal cinsiyete duyarlı, eşit bir bakış açısına sahip aile yaşantısı ve eğitim sistemi, kadınların daha çok kamusal alanda olmasını sağlayacak gerek özel gerekse kamusal alanda daha eşitlikçi bir yaşam imkânı sunacaktır. Kadın ve erkek için; aile, spor, eğitim, iş hayatı, siyaset, sağlık, din vb. toplumsal alanlarda var olan kaynakları, fırsatları vb. kullanmakta eşit koşullara sahip olunması toplumsal cinsiyet eşitliğini ifade ederken, kadın ve erkeğe göre farklılaşan durumların oluşması toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ifade etmektedir (Ecevit, 2011). Yapılan çalışmalarda toplumsal cinsiyet alt boyutlarının ‘eşitlikçi cinsiyet rolü’, ‘kadın cinsiyet rolü’, ‘evlilikte cinsiyet rolü’,

'geleneksel cinsiyet rolü', 'erkek cinsiyet rolü'nden oluştuğu görülmüştür (Öngen ve Aytaç, 2013). Toplumsal cinsiyet eşitliği en geniş tanımıyla, kadınların ve erkeklerin, kız ve oğlan çocuklarının aynı haklara, kaynaklara ve fırsatlara sahip olmasını ifade etmektedir (Şahin, Çoban ve Korkmaz, 2016). Yapılan çalışmalarda, cinsiyete dayalı kalıp yargısal inanışların kız öğrencilerinin eğitimsel davranışlarını belirgin olarak etkilediğini göstermektedir. Araştırmalar bireylerdeki cinsiyet farklarına ilişkin kalıp yargısal inanışların erken çocukluk yıllarında oluştuğu görüşünü de desteklemektedir (Ata Akyol ve ark. , 2018). Çocuklar ilk olarak her iki cinsiyete ait özelliklerin, aktivitelerin ve davranışların arasındaki farklılıkları öğrenirler. Ardından 4-6 yaş arasında cinsiyete özgü neyi sevip sevmemesi gerektiğini, ne oynayacağını, nasıl iletişim kuracağını kendi cinsiyetine göre daha ayrıntılı şekilde şemalaştırıp kullanmaktadır. Fakat 8-10 yaşlarında ise her iki cinsiyet hakkında daha kompleks bir dizi fikre sahip olurlar (Baran, 1995). Çocuklar bu dönem itibarıyla artık cinsiyetin değişmezliği seviyesine ulaşmışlardır. Cinsiyetin fiziksel görünümünden bağımsız olduğunu, dış görünümünün değişmeyeceğini bilirler kişi kendi biyolojik cinsiyetinin farkındadır (Dökmen, 2022). Bem (1981)'e göre cinsiyet, hayatın izlendiği bir mercektir. Bu doğrultuda kişiler, hayat içerisinde karşılarına çıkan durumları kendi cinsiyet şemalarına uygun olarak sınıflandırmakta ve davranışlarını bu yönde düzenleyip kimliklerine uygun davranmaktadırlar (akt: Gürkan 2019).

Yaşamın ilk yıllarında aileden alınan değerlerin ardından okul yılları, eğitimin önemli taşlarını oluşturmaktadır. Okullarda beden eğitimi ve spor dersi ayağına bakıldığında da toplumsal cinsiyet kalıp yargıları (TCKY)'nin belirgin olarak gözlendiği bir ders olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Koca , 2006) Canan Koca'nın(2006) da belirttiği üzere erkek çocuğunun kendilik kazanmasında sporun da bizzat aile tarafından teşvik edici bir yapıya büründüğü; kız çocuğu açısından ise bedenini muhafaza etmesi ve dişilik vasıflarını kaybetmemesi, dolayısıyla uzak durulması gereken bir alan olarak tanımlandığı gözlemlenebilmektedir. Spor alanında da performans, fiziksel özelliklerin üstünlüğü, başarı değerleri, yetenek ve rekorlar açısından değerlendirme biçimi ve algılanması açısından kadının ikincil konumu biyolojik farklılıkların normalleştirip toplumsal cinsiyet normlarını eşitsizlik olarak beslemektedir. Bu açıdan erkek bedeninin kadına göre farklı olması, kadın için bir dezavantaj sayılıp, kadın sporunun ötekileşmesine ve cinselleştirilmesine ve erkek sporunun da atletik deneyimin doğal biçimleri olarak var sayılmasına neden olmaktadır

(Koca, 2006). Bu kalıp yargıların olgunlaşma sürecinde beden eğitimi öğretmenin de önemli bir sac ayağı olarak yer aldığı düşünülmektedir. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde kız ve erkek öğrencilere hem söylemlerinde hem de davranışlarında farklı davrandıkları belirtilmektedir. Örneğin kız öğrencilerle, daha nazik ve kibar sıfatlar ile iletişim kurulurken, erkek öğrenciler ile daha sert tabirler kurulduğu için kız öğrencilerin bu durumu sorguladıkları yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Myhill ve Jones, 2006). Yine yapılan bir başka çalışmada beden eğitimi derslerinde beden eğitimi öğretmenlerince serbest oyun için bırakıldıklarında; kız öğrencilerin voleybol gibi oyunlar oynadıkları, erkek öğrencilerin ise futbol oynadıklarını ve erkek öğrencilerin kız öğrencilerden istekli olanlar olsa bile oyunlarına almadıkları, bu nedenle de tribünde veya kenarda oturmak zorunda bırakıldıkları tespit edilmiştir. Hatta bu çalışmada milli takım yüzme sporcusu olan bir kız öğrencisinin durumu velisine şikayet ederek bu şekilde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz bırakıldığı görülmüştür (Öztürk ve Koca, 2017). Okulda cinsiyet eşitliğinin öğrenci, ebeveyn ve öğretmen tarafından ne ölçüde uygulandığını belirlemek adına yapılan bir diğer çalışmada öğretmenleri erkek öğrencilere daha çok söz hakkı, görev vb verildiği, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere kıyasla daha çok yok sayıldıkları ve pasif oldukları öğrenciler tarafından dile getirilmiştir (Tsabedze, 2002). Measor ve Sikes'e (1992) göre ise okulların toplumsal cinsiyet eşitsizliğini destekleyici, kızlara ve erkeklere uygun olan toplumsal rollerin pekiştirildiği yerler olduğunu ve bu nedenle de toplumsal cinsiyet eşitliğine neden olan bir dizi müfredat ve öğretmenlerin kendi sosyal normlarını öğrencilere aşıladıkları bir sistemsel boşluk olduğunu belirtmişlerdir (Measor ve Sikes, 1992). Aynı çalışmayı destekleyici nitelikte olan diğer bir çalışmada da öğretmenlerin öğrencilerine görev ve sorumluluk verirlerken özellikle müfredat içeriğinde konularda erkek öğrencilere daha çok ayrıcalık sağladıkları, kız öğrencileri daha çok pasif bıraktıkları tespit edilmiştir. Bunun da kızların daha çekingen ve benlik saygılarının daha düşük olmasına neden olduğu belirtilmiştir (French ve French, 1993). Öğrencilik deneyimleri üzerine yapılan ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ortaya koyan bir diğer çalışmada tüm derslerdeki eşitsizlik incelenmiş ve kız öğrencilerinin erkek öğrencilerin oynadığı oyunlarda dışlanmalarından dolayı toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en çok beden eğitimi dersinde yaşandığı tespit edilmiştir (Esen, 2013). Başka bir çalışma ise yine bunu destekleyen nitelikte olmuştur. Çalışmada öğrencilerin beden eğitimi dersleri için görüşleri alındığında kız öğrenciler öğretmenleri tarafından futbol oynayamaz olarak nitelendirildiklerini, erkeklerin yapabildiği bir dizi fiziksel

aktiviteyi kızların yapmaması söylendiği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada kız öğrenciler erkek öğrencilerin oyunlarına dahil olma girişimlerinin beden eğitimi öğretmenleri tarafından desteklenmediğini belirterek, özellikle erkek beden eğitimi öğretmenlerince bu ayrımın daha çok yapıldığını dile getirmişlerdir (Silva, 2021). Bu konudaki bir diğer çalışma ise toplumda genel olarak tüm alanlarda cinsiyet eşitsizliğinin olumsuz yönlerinin farkında olsalar da özellikle beden eğitimi derslerinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre hala farklılaştırıldığını destekleyici niteliktedir. Bu çalışmaya göre ortaya çıkan bir başka durum da öğretmenlerin daha fazla eşitlik için çalıştıklarını sözel olarak belirtmelerine rağmen, yapılan çalışmalarda sonuçların öğretmenlerin cinsiyet yanlısı olma eğiliminde olduğu görülmüştür (Azzopardi, 2011). Bir başka çalışmada ise öğrencilerin ve öğretmenlerin çok bariz olan cinsiyetçi davranışları 'doğal' olarak kabul edilip bunun biyolojik sebeplerle ortaya çıktığı ve sosyalleşme sürecinin normal bir getirisi olarak kabul edildiği görülmüştür (Dunne, 2007).

Öğretmenler, eğitim öğretim süreçlerinde bireyleri toplumun üyesi olarak yetiştirirken, bu bireyler ile de toplumun şekillenmesinde katkı sağlarlar. Bu vasıflarıyla toplumsal yaşam içerisinde çevresini değiştirme ve geliştirme rolüne de sahiptirler (Cerit, 2008). Eğitim öğretim aracılığıyla öğretmenlerinin bu gücünün olumlu anlamda kullanılması önemlidir. Çünkü eğitim, toplumsal yaşamdaki cinsiyetçiliğin şekillenmesini ve her iki cinsiyet içinde eşit bir yapılanmaya yönelik yeniden üretilmesini sağlayan güçlü bir kurumdur. Eğitim sürecindeki cinsiyetçilik ile ilgili yapılan çalışmalar ve yönelimler, toplumsal yaşamın her alanında kadınların karşılaştıkları “ayrımcılık” olgusunun ve kadını ikincil konuma iten “cinsiyetçi” bakışın çözümlenmesinde ve ortadan kaldırılmasında, eğitim sürecinin ve uygulamalarının gizli gücünü ortaya koymaktadır. (Esen ve Bağlı, 2002).

Tüm bu nedenlerden dolayı beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerine karşı ders içi tavır ve davranışları, öğrencileri ile ders içi ve ders dışı süreçlerde toplumsal cinsiyet ile ilgili nasıl davrandıkları, davranışlarının nedenleri, beden eğitimi dersinde toplumsal cinsiyet ile ilgili konuların daha ayrıntılı olarak anlaşılması ve literatürdeki çalışmalara istinaden konunun toplumsal cinsiyet şeması kuramına göre kadınsılık, erkeksilik ve androjen kişilik olarak beden eğitimi öğretmenlerinin ifadesiyle anlaşılması açısından bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

1.1. Amaç

Bu nitel çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi dersiyle ilgili görüşlerini toplumsal cinsiyet perspektifinden tanımlamaktır. Bu amaçla; öğretmenin öğrencilerine yönelik ders içi tavır ve davranışları, spor ve okul sporcularıyla ilgili görüşleri ve öğrencilerin davranışları toplumsal cinsiyet çerçevesinde beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleriyle sosyal rol kuramı ve toplumsal cinsiyet şeması kuramı çerçevesinde ele alınarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin kız ve erkek öğrencileriyle ilgili metaforik algıları da değerlendirilmeye çalışılmıştır.

İlköğretim eğitim ve öğretimin ilk basamağı olup, bireylerin yetiştirilmelerinde ileriki yaşamlarının şekillenmesinde önemli katkıya sahiptir (Cerit, 2008). Bu süreçte öğretmenler, öğrenciler için hem eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi hem de rol model olması nedeniyle etkileyici bir role sahiptir diyebiliriz. Öğretmenler öğrencilerin okulda buldukları süre boyunca hem öğretimlerinde hem de kişisel davranışlarında önemli etkilerde bulunmaktadır. Bireylerin hayatlarında önemli izler bırakan ve onların davranışlarının oluşumunda etkin bir rol oynayan öğretmenlerin nasıl algıladığı ile ilgili saptamaların yapılması önemli görülmektedir. Okullar aynı zamanda sembolik unsurların bulunduğu kurumlardır. Bu sembollerden birisi de metaforlardır (Cerit, 2008). Bu açıdan öğretmenlerin gözünden öğrencilerin nasıl algılandığının ortaya çıkarılmasının bir yolu olan metaforlar aracılığıyla belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Böylece beden eğitimi öğretmenleri açısından kız ve erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet perspektifinden detaylı bir şekilde analiz edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet perspektifinden kız ve erkek öğrenciler nasıldır kavramı metaforlar yoluyla öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırılmıştır.

2. KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Toplumsal Cinsiyet Kavramı

Cinsiyet kavramının tarihi çok uzun değildir; örneğin sınıf kavramının aksine, toplumsal cinsiyet fikrinin kökleri sosyolojinin on dokuzuncu yüzyıl kökenlerine dayanmaz. Geçmişte sadece 'Seks' kelimesi hem erkeklerin hem de kadınların fiziksel bedenlerini ve kadın ve erkeklerin oynadıkları farklı sosyal rolleri ifade etmek için kullanılıyordu. Ancak daha sonra anlaşıldı ki Sex kelimesi, insanın kendini, kültür içindeki davranışlarını ve sosyal çevresini ifade ettiği pek çok yolu tanımlamaya yetmiyor. Yani, erkek ve kadın terimleri, kültürel normların veya geleneklerin nasıl yaratıldığı ve nasıl değişebileceği hakkında konuşmak isteyenler için sorgulanabilir terimler ve farklılıkları anlama yolları haline geldi. Ne de olsa birinin fiziksel bedeni nasıl yaşadığını açıklayamaz ve bu kadar farklı hayatlar yaşaması beklenir. Farklı araştırmalar kadın ve erkeğin ayrı rollere sahip olduğu ve bu rollerin eşit olmadığı sonucuna varmıştır (Rubin, 1993). Buna göre, kadın ve erkeklerin ne yapmaları, nasıl davranmaları gerektiği ve her birine hangi değerlerin verildiğinin anlaşılabilmesi için kadın ve erkeklerin toplum tarafından yaratılan kategoriler olma biçimlerini açıklamak için 'Toplumsal Cinsiyet' kavramına ihtiyaç duyulmuştur.

Sanayi devrimi öncesi dönemde geleneksel yaşam süren toplumlarda birçok faaliyetin kas gücü ve kuvvet gerektiriyor olması, kadın ve erkeğin görevlerinin farklılaşmasına, yani erkeğin daha güçlü olduğu durumları ortaya çıkarmıştır. Fakat sanayileşme ile güç kuvvet gerektiren işlerin makineleşme ile yapılması, kadınların da üretimde yer almaya başlamaları kadının da sosyal statüsünde yücelmesini birlikte getirmiştir. Yani sanayileşme ile kadının sosyal rolünde olumlu değişim ve dönüşüm yaşanmaya başlamıştır. Bu değişim kadın-erkek ilişkilerinde eşitsizliklerin farklılaşması gibi yeni sorunlarında beraberinde getirmiştir (Yüksel, 2014).

Buna bağı olarak toplumsal cinsiyet kavramı ilk kez 1940'larda John Money tarafından cinsiyet değişimini meşrulaştırmaya yönelik bir söylemde kullanılmış ve 1960'ların sonlarından itibaren sosyal bilimlerde kullanılmaya başlanmıştır, dolayısıyla o dönemden itibaren cinsiyet sorunu sosyal hayat tartışmalarının merkezi haline geldi (Turner, 2006). Bununla birlikte, cinsiyetin kendi başına bir kavram olarak gerçek ortaya çıkışı, büyük ölçüde toplumdaki cinsel bölünmelere ve ortaya çıkan sosyal farklılık ve eşitsizlik kalıplarına dikkat çeken ikinci dalga feminizmle ilişkilidir. Feminist bilginler, “kadın”ın nasıl yaratıldığına dair farklı teoriler geliştirmeye ve kadın-erkek ilişkisini tartışmanın ana yolu olarak cinsiyet yerine “toplumsal cinsiyet”i kullanmaya başladılar. Bazı feministler, kadının 'erkekler için cinsel bir nesne'den başka bir şey olmadığına ve kişinin bu nesneleştirme süreciyle kadın olduğuna inanır. Bu nedenle birçok aktivist ve akademisyen için amaç, “kadın”ı özgürleştirmek ve bu kategoriden tamamen kurtulmaktır (Cavalero, 2003).

Toplumsal cinsiyet, sınırlı "cinsiyet" kavramının yapmadığını yapmamıza ve görmemize izin verir. Cinsiyet, kadın ve erkek arasında farklılıklar yaratır. Cinsiyet, herkesi erkek ya da kadın olarak görmemizi sağlar. Ancak toplumsal cinsiyet kişinin sosyal rollerini anlatır (Anar, 2011).

2.2. Toplumsal Cinsiyet ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

2.2.1. Psikoanalitik Kuram

Freud'un görüşlerine dayanan bu kuram; toplumsal cinsiyetin oluşumunu içeren ilk kuramsal açıklamalardan biridir. Freud'un kuramında toplumsal cinsiyetin kazanımı üç dönemde açıklanmıştır. Çocukların cinsiyetin farklılıklarının olmadığı oral dönem, bu farklılıkları anlamaya başladıkları anal dönem ve ödipal dönemdir (Dökmen, 2022). İlk dönem oral ve anal dönemi kapsayan zaman dilimi olup, bu zaman diliminde kız ve erkek çocukların toplumsal cinsiyet deneyimleri aynıdır. Erkek çocuklar erkek anatomisiyle başlar ve anneleri ile olan ilişki karşı cins ilişkisidir. Kız çocukları kendilerini anne ile bir görmektedir. Çocukların cinsiyetleri anlamaya ve ayırmaya başladıkları dönem ise 5. Yaş civarında cinsel kimliklerini oluşturmaları ile tamamlanır.

Ödipal dönem olan üçüncü dönemde ise çocuk toplumsal cinsiyet rolünü kazanmaya başlar. Freud'a göre bu dönemde erkekler anatomik olarak daha üstündür bakış açısı olduğu söylenmektedir (akt: Dökmen, 2022).

Cinsiyet sosyalleşmesinin disiplin olarak psikolojiden yararlandığı ve teoridir. Bu teorinin yaratıcısı olan Nancy Chodorow (1978), kadının anne olarak statüsünün önemi ile başlar ve psikanalitik gelenekte Freud'un ilkelerini kullanarak toplumsal cinsiyetin kişiliklerimizin psişik yapısına nasıl derinlemesine işlendiğini açıklar. Psikanalizin ve Freud'un çalışmalarının savunucuları, (erkek/kadın olarak) cinsiyet ayrımının ve cinsel kimliklerin basitçe sosyal taklit veya modellemenin sonucu olmadığını, kişinin kimliğinin yapısına çok daha derinden içselleştirildiğini öne sürerler. Freud'un görüşü, cinsiyet farkının kişinin kimliğinin inşasının temeli olduğudur. Cinsiyet kimliğinin, biyolojik olarak model aldığı çocuğun aynı cinsiyetten ebeveynin davranışlarını yansıttığından kaynaklandığına inanmaktadır (Meyer, 2010).

Psikanalistler cinsiyet farkının benliği oluşturan ve aslında sosyal hayatın temelini oluşturan şey olduğunu öne sürerler (Beasley, 2005). Chodorow (1978), annelerin zaten bir cinsiyet kimliği duygusunu içselleştirdikleri için, bebek kızlarını kendilerine daha çok benzer olarak deneyimlediklerini savunmaktadırlar (akt: Maynard, 1995). Freud'un da savunduğu gibi anneler kızlarını her ne kadar kendileriyle özdeşleştirse de o oğullarını uzaklaştırırlar. Bu erken dönem psikolojik dinamikleri nedeniyle kızlar, empati ile karakterize edilen ve kendilerini başkalarından ayırt etme konusunda daha az beceriye sahip bir kişilik yapısıyla ortaya çıkarlar. Psikanalitik teori hakkında vurgulanması gereken iki önemli özellik vardır. İlk olarak, sadece toplumsal cinsiyet sosyalleşmesinin nasıl meydana geldiğini değil, aynı cinsiyet sosyalleşmesi sürecinin nesiller boyunca kendisini nasıl yeniden yarattığını açıklıyor. Bu gelişim sürecinden daha empatik ve daha az ego sınırları duygusuyla çıkan kızlar, anneliğin yetiştirme tarzını model almaya eğilimlidirler, bu nedenle çocuklarında aynı kişilik yapısını yeniden üretirler. Bu toplumsal cinsiyet gelişimi süreçleri yalnızca türsel toplumsal cinsiyet farklılıkları üretmez; kişilikleri onları anne olmak istemeye ve dolayısıyla aynı kaçınılmaz süreci kendi oğullarında ve kızlarında yeniden üretmeye sevk eden yeni bir kadın nesli oluşturmaktadırlar (Witt ve Wood, 2010).

Psikanalitik teoride dikkat edilmesi gereken ikinci özellik, aynı zamanda kadınların ikincilleştirilmesini erkeksi kişilik gelişimi aracılığıyla açıklamaya yardımcı olmasıdır. Erkeklik, kadınları ve dolayısıyla kendi yapısında yerleşik olan dişilliği

değersizleştirir. Bu, kadınların neden evrensel olarak erkeklere tabi görüldüğünü düzgün bir şekilde açıklıyor. Kadınları aşağı görmek, erkeksi olmanın ne anlama geldiğinin önemli bir parçasıdır. Kadınların farklı bir benliği/kimliği veya var olma biçimi ve başkalarıyla farklı bir ilişkisi vardır. Bununla birlikte, bu tür bir benlik (tabi olmasına rağmen) sosyal reform için bir kaynak olarak olumlu bir şekilde değerlendirilir (Beasley, 2005).

Özetle psikanalitik kuram; Freud'un psikanalitik görüşlerine dayanmaktadır. Farklı gelişim dönemlerinde farklı cinsiyet algıları geliştiren çocuk, gelişim dönemlerini sırası ile geçirirse kendini aynı cinsiyetteki ebeveyni ile özdeşleştirerek o cinsiyetin rollerini içselleştirir (Çetin, 2020).

2.2.2. Bilişsel Kuram

Bir sonraki teori, sosyal öğrenme teorisinin bu özel eleştirisinden doğar ve bir disiplin olarak psikolojideki başka bir genel değişimi yansıtır. Lawrence Kohlberg (1966), genel olarak bilişsel gelişim teorisi olarak adlandırılan yeni bir cinsiyet sosyalleşmesi psikolojik teorisi yaratmak için Piaget'nin çocuk gelişimi modellerini kullandı. Kohlberg, çocukların toplumsal cinsiyet kavramlarının onları eril ve dişil şekillerde davranmaya motive etmede kritik öneme sahip olduğunu savundu. Bu kavramlar, çocukların daha genel zihinsel gelişim düzeyleriyle adım adım gelişir (akt: Lippa, 2005). Çocuklar, kendilerine öğretilen cinsiyet rolleri kavramlarına hakim olduklarında, cinsiyetlerine uygun davranışlar sergileyecek şekilde sosyalleşirler (Meyer, 2010).

İlk aşama, çocukların bir cinsiyet kimliği edindikleri iki buçuk ile üç yaşları arasında gerçekleşir. Bu yaştaki çocuklar hem kendi cinsiyetlerini hem de çevrelerindeki diğer kişilerin cinsiyetlerini doğru bir şekilde tanımlayabilmelidir. Bilişsel gelişim teorisine göre, beş yaşına gelindiğinde çocuklar cinsiyet kararlılığı kazanmış olurlar. Cinsiyet istikrarı ile çocuklar, cinsiyetlerinin kalıcı olduğunu ve hayatlarının geri kalanında da bu cinsiyette olacaklarını bilirler. Bilişsel gelişim teorisine göre, çocukların toplumsal cinsiyet anlayışının son aşamasına, yani toplumsal cinsiyetin değişmezliğine ulaşması yedi yaşına kadar olmaz. Cinsiyet sabitliği ile

çocuklar, elbise, peruk veya makyaj yapan bir erkeğin bile temelde bir erkek olduğuna dair karmaşık bir anlayış geliştirirler (Meyer, 2010).

Cinsiyet sabitliği, bir kişinin dış fiziksel görünümünü değiştirmenin bile altında yatan cinsiyet kategorisini değiştirmedeği anlayışını getirir. Bu aşamaya kadar çocukların cinsiyet anlayışları hala sınırlı ve çok somut kurallara dayalıdır (örneğin kızların saçları uzundur, erkeklerin sakalları vardır). Temel fikir, küçük bir kızın kendisini ve başkalarını cinsiyetlendirilmiş olarak görmeye başladığında, kadınsı davranışlarda bulunmak ve çevresinde kadın olarak tanımladığı diğer insanları model almak için kendi kendini motive edeceğidir. Kohlberg, kendilerini erkek veya kadın olarak ayırt etmenin, çocukların kadınsı veya erkeksi davranışlar kazanmalarına sağladığının belirtmektedir (Kohlberg, 1966).

Kadın ve erkeğin farklı davrandığı bir toplumda, erkekler erkek olduklarını anlayınca diğer erkekler gibi davranmak isteyeceklerdir. Ve kızlar, kız olduklarını anladıklarında, diğer dişiler gibi davranmak isteyeceklerdir (Lippa, 2005). Bilişsel gelişim teorisi, dış çevrenin veya toplumun kendisinin önemini tamamen göz ardı etmez. Toplum, açıkça, çocukların toplumsal cinsiyet uyumluluğunu elde etmek için seçip seçtikleri materyali sağlar. Ancak gücün çok daha fazlasını, sosyalleşme araçlarından ziyade hedeflerle (çocuklar) sosyalleşme sürecinde konumlandırır. (Janowsky, 1989).

Bilişsel kuramın temel taşı insanların bilişsel tutarlılığa ihtiyacı olduğudur. Bu ihtiyaç kendilerine ve dünyaya ilişkin tutarlı ve uyumlu bir görüş oluşturmaktır. Çocuklar için ise bu tutarlılık nasıl uygun erkek ve kız olduğunu bulmaktır. Kız olduğunu anlayan çocuk kadınsı nesne, etkinlik ve davranışları; erkek olduğunu anlayan çocuk ise erkeksi nesne, etkinlik ve davranışları tercih etmeye başlayacaktır (akt: Dökmen, 2022).

2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura (1997) ile ortaya çıkan bu kuram ile öğrenmenin edimsel koşullanma ve model alma ve taklit ile sağlandığı savunulmuştur. Davranışçılık, insanlarda davranışın öğrenildiğini iddia ederek; bu davranışları tam olarak nasıl öğrendiğimizi keşfetmekle ilgilenmişlerdir (akt: Dökmen,2022). Birincil cevapları, bir ödül ve ceza

süreci yoluyla öğrenme olmuştur. Bir bebek ebeveynine ilk kez gülümsediğinde, sözlü övgü, ilgi ve şefkat şeklinde ödüller alır. Davranış ödüllendirilir ve bu nedenle bebeğin çok yakın bir gelecekte yeniden gülümsemeyi denemesi çok olasıdır. Yeni yürümeye başlayan bir çocuk yemek tabağını masadan düşürdüğünde azarlanabilir veya azarlanmayabilir ama en azından sözlü övgü ve şefkat görmez. Sosyal öğrenme teorisine göre, seçici ödüllendirme, ödülleri vermeme veya davranışı cezalandırma yoluyla öğrenilmektedir (Schilling, 2011).

Sosyal öğrenme kuramcılarını belirli cinsiyete dayalı davranışları tanımlamaktadırlar. Bir davranış, bir cinsiyet tarafından yapıldığında daha fazla beklendiği ve bu nedenle uygun görüldüğü, ancak diğer cinsiyet tarafından yapıldığında daha az beklendiği ve bu nedenle uygunsuz görüldüğü zaman cinsiyete göre belirlenir. Sosyal öğrenme kuramcılarının göre toplumsal cinsiyet sosyalleştirmesi, uygun görülen cinsiyet kategorileriyle tutarlı olan cinsiyete dayalı davranışlarda bulunan çocukları ödüllendirerek çalışır. Klasik örnek ağlamaktır; küçük bir kız ağladığında sakinleşirken, küçük bir erkek çocuğa erkeklerin ağlamadığı söylenebilir. Ağlamak, cinsiyete bağlı bir davranıştır, kızlar için uygun görülür ve bu nedenle cezalandırılacak bir davranış değildir. Fakat erkek çocuklar için uygun bir davranış olarak görülmediği için küçük çocuk ağlama davranışından dolayı cezalandırılabilir veya düzeltilebilir. Bu tür etkileşimler yoluyla, toplumsal cinsiyet sosyalleşmesi gerçekleşir (Meyer, 2010).

Sosyal öğrenme kuramındaki diğer bir ilke, Walter Mischel'in (1966) toplumsal cinsiyete uygulanmasının, 'hanım evladı', 'menekşe otu', 'sert' veya 'tatlı' gibi etiketlerin neden "kötü" olduğunu açıklamaya yardımcı olduğunu öne sürdüğü iki cinsiyet için diferansiyel değer klasik koşullanma fikridir (akt: Lippa, 2005: 105). Hanım evladı kelimesi genellikle bir erkeği alay etmek için kullanılır ve utancı çağrıştıran olaylarla ilişkilendirildiği için çoğu erkek çocuk için çok hoş olmayan bir etiket haline gelir. Bu nedenle bir erkek ev hanımı gibi davranmak istemeyecektir. Erkekler genellikle oyuncak bebeklerle oynamak, evcilik oynamak ve giyinmek gibi kızlara özgü faaliyetlerde bulunma konusunda isteksizdirler.

Mischel'e göre bunun nedeni, erkek çocukların bu tür faaliyetler hakkında şartlandırılmış olmaları olabilir (Meyer, 2010). Aynı cinsiyetten akranlarına daha fazla ilgi göstererek ve aynı cinsiyetten ebeveynlerle daha güçlü bir bağ kurarak kendilerini aynı cinsiyetten bireyler üzerinde modelleme olasılıkları daha yüksektir. Aynı cinsiyetten ebeveynle olan bu bağ, özdeşleşme adı verilen bir sürece bağlıdır; burada bir

çocuk, bunun için mutlaka eğitilmeden veya ödüllendirilmeden tüm davranış kalıplarını kopyalar. Modellemeye ve taklit etmeye yönelik bu hareket, sosyal öğrenme kuramını yol gösterici davranış olarak daha basit cezalar ve ödüller modelinden uzaklaştırır. Sosyal öğrenme kuramına göre, çocuklar hemcins akranlarına daha fazla ilgi göstermeli ve bu kişiler kendilerini hemcins ebeveynleri ile daha fazla özdeşleştirmelidir. Ancak araştırma, her ikisinin de her zaman mutlaka böyle olmadığını gösteriyor. Deneylerdeki çocuklar, modellemek için her zaman aynı cinsiyetten bir oyun arkadaşı seçmezler ve kendilerini her zaman aynı cinsiyetten bir ebeveynle özdeşleştirmezler (Maccoby ve Jacklin, 1974; Williams, 1987'den akt: Lippa, 2005).

2.2.4. Sosyal Rol Kuramı

İnsan yaşamıyla ilgili derin bir soru, erkeklerin ve kadınların ve erkek ve kızların neden birçok durumda farklı, ancak diğerlerinde benzer şekilde davrandıklarıdır. Hükümdar, kapsayıcı bir yanıt sağlayan tek bir disiplin yoktur, ancak her disiplin belirli türden sebepleri destekler (Taylor ve ark., 2000). Teori, cinsiyet farklılıkları ve benzerliklerinin güçlü bir analizini üretmek için sosyal rolleri vurgulayan ve rolle ilgili süreçleri bu diğer bakış açılarıyla iç içe geçiren benzersiz bir sosyal psikolojik bakış açısından başlar (Queneau, 2006).

Eagly'e (1983) göre, toplumda kadın ve erkeğe farklı statüler verilmiştir ve hatta toplumsal yapı içinde erkekler daha yüksek statülü rollere de sahiptirler (Akt. Dökmen, 2022). Bu farklılıktan kaynaklanan davranışlar sosyal rollerin farklılığına yol açmaktadır. Bu kuram erkekler ve kadınların bütün davranışsal farklılıklarının cinsiyet kalıp yargılarından ve sosyal rollerden kaynaklandığını ileri sürmektedir (Dökmen, 2022). Yapılan çalışmalarda cinsiyet kalıp yargılarının kadın ve erkeğin biyolojik özelliğine bağlı olmayıp sosyal rollerinden kaynaklandığını belirmişlerdir (Eagly ve Steffen, 1984). Diekman ve Eagly, 2000 tarihli çalışmalarında cinsiyet özelliklerine ilişkin olarak kalıp yargıları "kişilik özellikleri, zihinsel özellikler, fiziksel özellikler ve olumsuz özellikler" olmak üzere 4 farklı boyut geliştirerek ele almışlardır. Bu boyutlar:

Tablo 2. 1. Cinsiyet kalıp yargı boyutundaki öğeler (Diekman ve Eagly, 2000).

Kadınsı Özellikler				Erkeksi özellikler			
Kişilik Özellikleri	Zihinsel Özellikler	Fiziksel Özellikler	Olumsuz Özellikler	Kişilik Özellikleri	Zihinsel Özellikler	Fiziksel Özellikler	Olumsuz Özellikler
Şefkatli Sempatik Kibar Hassas Destekleyici Nazik Anaç Sıcak	Hayalperest Önsezilerine Güvenen Sanatçı ruhlu Yaratıcı Etkileyici Zevkli	Sevimli Güzel Hoş Minyon Cazibeli	Cesaretsiz Köle Ruhlu Mızımız Şikâyetçi Dırdırcı Detaycı Otoriteye boyun eğer	Rekabetçi Atılgan Maceracı Saldırgan Öfkeli Cesur Baskın Telaşsız Baskıya dayanabilen	Sayılar konusunda iyi Çözümleyici Problem çözebilen Sayısal yeteneği olan Mantıksal düşünebilen Matematiğe ilgili	Dayanıklı Kaslı Fiziksel açıdan güçlü Cüsseli Fiziksel açıdan dinç Kuvvetli	Bencil Düşmancıl Kindar Kendini beğenmiş Açgözlü Kibirli Prensipsiz

Bu kuram insanların toplum içindeki davranışlarını ve rollerini anlamamıza yardımcı olan bir teoridir. Wood ve Ealy'e göre; davranıştaki cinsiyet farklılıklarının ve benzerliklerinin, insanların içinde yaşadıkları toplumdaki kadın ve erkeklerin sosyal rollerine ilişkin algılarını temsil eden cinsiyet rolü inançlarını yansıtmaktadır. Örneğin, post-endüstriyel toplumlarda, erkeklerin özellikle otorite pozisyonlarında istihdam edilme olasılığı kadınlardan daha fazladır ve kadınların evde olduğu kadar istihdam ortamlarında da bakıcılık rollerini doldurma olasılıkları erkeklerden daha yüksektir. Erkekler ve kadınlar, insanların daha büyük, daha hızlı ve daha fazla üst vücut gücüne sahip olduğu ve kadınların hamile kaldığı ve çocuk emzirdiği, insanların evrimleşmiş fiziksel cinsiyet farklılıkları nedeniyle sosyal rollere farklı şekilde dağıtılır. Bu fiziksel farklılıklar göz önüne alındığında, bir toplumun koşullarına ve kültürüne bağlı olarak belirli faaliyetler bir cinsiyet tarafından daha verimli bir şekilde gerçekleştirilir (Wood ve Eagly, 2002).

Cinsiyet rolü inançları, insanların kadın ve erkek davranışlarını gözlemlemeleri ve cinsiyetlerin karşılık gelen eğilimlere sahip olduğu sonucuna varmaları nedeniyle ortaya çıkar. Bu nedenle, erkeklerin ve kadınların kendilerini cinsiyetçi roller için donatan niteliklere sahip oldukları düşünülmektedir. Bu nitelikler, fikir birliğine dayalı olarak paylaşılan inançlarda veya cinsiyet kalıp yargılarında belirgindir. Günlük yaşamda insanlar, ebeveyn veya çalışan gibi belirli sosyal rolleri yerine getirirken bu cinsiyet rollerini de yerine getirirler. Cinsiyet rolleri, kadın ve erkek için belirlenmiş doğuştan gelen özelliklerini yansıtıyor gibi görüldüğü için, doğal ve kaçınılmaz görünürler. Bu inançlarla insanlar, kültürel ve çevresel koşullara duyarlı, ancak bir toplum içindeki bireyler için, kadın ve erkeklerin değişmez gibi görünen özelliklerle toplumsal cinsiyet rolleri inşa ederler (Queneau, 2006). Toplumlar, erkekleri ve

kadınları olağan aile ve istihdam rolleri için donatmak için, rol performansını kolaylaştıran kişilik özelliklerini ve becerilerini geliştirmek için kapsamlı sosyalleşmeyi üstlenirler. Ek olarak, toplumsal cinsiyet rolleri davranışı etkiler (Taylor ve ark., 2000).

2.2.5. Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı

Kadın rolü ve erkek rolü olarak adlandırılan toplumsal cinsiyet rolleri doğuştan değildir, sonradan kazanılmaktadır (Değ, 2018). Her toplumda ve kültürde farklı olabilecek şekilde kabul edilen kadınlık ve erkeklik kişilik özellikleri, rolleri, kadın ve erkeğin yapabilecekleri, toplumdaki konumu ve yeri cinsiyete göre ayrıştırılmıştır. Çocuk yaşantı ve gözlemler yoluyla bu ayrımı öğrenirler ve kendi cinsiyetine özgü davranışları benimserler ve ona göre davranırlar (Çıtak, 2008). Toplumsal cinsiyet şema kuramına göre, öğrenme sürecinde çocuklar bir cinsiyet şeması geliştirirler ve oluşturdukları bu şemalar cinsiyete özgü özellikleri oluşturur. Şema, doğuştan itibaren elde ettiğimiz tüm bilgileri, davranış ve deneyimleri işlediğimiz, organize ettiğimiz bellekteki bilgi yapıları, bilgi kalıplarımız olduğu bilinmektedir. Toplumsal cinsiyet şemasına göre ise oluşturulan ve nihayetinde işlenen bilgi kadınsı ve erkeksi özellikler olarak kategorize edilir. Toplumsal cinsiyet şemasında da kadın ve erkek özellikleri algılanması ve bu bilginin işlenmesinde görev almaktadır (Anar, 2011).

Amerikalı psikolog Sandra Lipsitz Bem'in 1981 yılında ortaya attığı ve Kohlberg'in bilişsel cinsiyet analizini yetişkinlere genişleterek sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim kuramlarının harmanladığı toplumsal cinsiyet şeması kuramında cinsiyet tiplmesi kavramı üzerinde durulmaktadır. Öncelikle çocuğun ailesi ve ardından arkadaş çevresi, okul ve medya, sosyal medya ve kitle iletişim araçları gibi toplumsallaşmayı yarayan bütün kaynaklarca kız ve erkek çocuklarının doğum ile buldukları toplumun cinsiyet rollerine uygun hareket etmeleri beklenmektedir. Toplumsallaşma unsurlarına göre kız ve erkek çocukların hangi özelliklere sahip olup hangilerini reddetmeleri gerektiğini; toplum tarafından benimsenmiş uygun olan davranışları o toplumca kabul edilmeyen veya uygun olmayan davranışlardan da uzak durmaları gerektiğini belirleyerek kadın ve erkeğe dair belirli cinsiyet tiplmeleri oluşturmaktadır (Gander ve Gardiner, 2004). Buna göre çocuklar öğrenme sürecinde toplumsal cinsiyet şemalarını oluşturarak cinsiyete özgü davranış ve fikirler geliştirirler. Sandra Bem'in toplumsal cinsiyet şeması kuramında çocuklar cinsiyetlerine uygun özelliklerle gelişirler,

buldukları toplumun kültürel cinsiyet şemalarına uygun olarak kadınlık ve erkeklik rolleri kazanırlar ve bu şemalarına hizmet eden durum, davranış ve olayları seçerler (Değ, 2018). Örneğin, cinsiyet ile ilgisi olmayan ‘nazik’, ‘çiçek’ kadınsı olarak kabul edilirken, ‘aslan’, ‘sert’ erkeksi olarak kabul görebilmektedir (Dökmen, 2022). Çocuğun erkek için güçlü olma özelliğini; kız için ise duygusal olma özelliğini toplumsal cinsiyet şemasına ait bir kodlamadır. Bu kodların hâkim olduğu kültürlerde yetişen çocuklar öğrendikleri bu bilgileri cinsiyet şemasına göre işleyerek sıfatları, özellikleri, davranışları, yani her şeyi cinsiyetlere göre sınıflandırır ve böyle toplumlarda eşitsizlik ve ayrımcılığının belirgin bir şekilde gözlemlenir. Çocuk zihninde iki farklı cinsiyet şeması oluşturduğu için kadın ve erkeği de birbirine tamamen zıt bireyler olarak algılar (Değ, 2018). Kişiler toplumsal cinsiyet şemalarını (cinsiyetle ilgili organize bilgi ve inançları) edindikten sonra devamında kendilerinin ve başkalarının davranışlarını bu şemaların süzgecinden geçirerek algırlar. Sonuç olarak cinsiyet şemalarının nihai kaynakları kültürler, aileler, öğretmenler ve akranlardır (Lippa, 2005)

Böylece çocuklar kendi cinsiyetine atfedilenleri toplumsal cinsiyet şemasından öğrenir. Bu duruma göre çocuklar, kızları zayıf, erkekleri güçlü olarak algırlarken, bir kızın güçlü, bir erkeğin ise zayıf olabileceğinin farkına varmazlar (Bem, 1981: 355) Genel olarak kızlar için; boyun eğen, sevecen, merhametli, hassas, kaba bir dil kullanmayan, yumuşak ve nazik davranan gibi özellikler kadınsı; kendine güvenen, girişken, güçlü, baskın, saldırgan ve hırslı gibi özellikler erkeksi; yardımsever, güvenilir ve dürüst gibi özellikler olumlu sosyal beğeni; karamsar, yapmacık ve kıskanç gibi özellikler olumsuz sosyal beğeni türündeki özelliklerdendir (Koyuncu, 1987).

Ataerkil yapıda kadının bağımlı ve edilgen yani zayıf, erkeğin, bağımsız ve etken yani güçlü gibi özelliklere sahip olduğu sosyalleşme yolu ile toplumda kazanılmış toplumsal cinsiyet şemalarının bir sonucudur. Fakat kişiler bu toplumsal cinsiyete bağlı özellikleri değişmez olarak görüp kabullenip yaşamlarını bu şemalar ile sürdürebilirler (Değ, 2018).

Toplumsal cinsiyet şeması, kadın ve erkek özelliklerinin öğrenilmesinde ve bilginin işlenmesinde rol oynamaktadır. Bem (1993), ırk, din ve hatta göz rengi gibi kolayca bulunabilen diğer katartışmategoriler yerine, çocukların kimliklerini etrafında inşa ettikleri önemli düzenleyici ilkenin neden cinsiyet olduğunu sorgulamıştır. Bem buna neden cinsiyet çok küçük çocukların hayatlarında bu kadar önemli bir fark haline geliyor? cevabını aramıştır. Bilişsel gelişim teorisi bir cevap vermediği veya teorisinin

bu diğer farklılık kategorilerini nasıl ele alabileceğini ele almadığı için, Bem (1993) cinsiyet farklılıklarının “doğal ve kaçınılmaz” olduğuna dair bir varsayım olduğunu savunmuştur. Bunu şu şekilde açıklıyor:

“Toplumsal cinsiyet şeması kuramı, bireysel toplumsal cinsiyet oluşumu süreciyle ilgili iki temel varsayım içerir: Birincisi, gelişmekte olan çocuk tarafından içselleştirilen kültürel söylem ve toplumsal pratikte gömülü toplumsal cinsiyet mercekleri vardır ve ikincisi, bu toplumsal cinsiyet mercekleri bir kez içselleştirildikten sonra toplum tarafından da oluşturulmuş olan toplumsal cinsiyet mercekleri vardır. Çocuğu ve daha sonra yetişkini kendileriyle tutarlı bir kimlik oluşturmaya yatkın hale getirir. Bu kültürleşme modeli, sadece cinsiyet merceklerinin değil, tüm kültürel merceklerin bireye nasıl aktarıldığını açıklamak için yeterince geneldir” (Bem, 1993: 139).

Bem'in teorisi, toplumsal cinsiyet şemalarının erkekleri ve kadınları kendi cinsiyetlerinin üyeleri gibi davranmaya motive etmediğini öne sürerek Kohlberg'inkinin ötesine geçerek kendimizin ve başkalarının davranışlarını algılama şeklimizi de etkilemekte olduğunu belirtmiştir. Bem'in teorisi, güçlü bir cinsiyet şemasına sahip insanların dünyayı erkek ve kadın olarak algılama eğiliminde olduklarını ve kendi davranışlarını kendi cinsiyetleri için basmakalıp standartlarla tutarlı tutmaya çalıştıklarını öne sürüyor. Bu nedenle Bem, oldukça erkeksi erkekleri oldukça cinsiyet şemasına sahip erkekler olarak görmektedir. Güçlü cinsiyet klişelerine sahiptirler ve kendilerinin ve diğer insanların davranışlarını cinsiyete göre kategorize ederler (Lippa, 2005).

Her ne kadar Bem, çocuğun bilişsel yeteneklerinin işleme konusundaki rolünü kabul etse de bilgi, cinsiyetin sosyal süreçlerle öğrenildiğini ve bu sıralamanın doğal veya doğuştan olmayan sosyal bir olgu olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca eril ve dişil kategorilerinin kültürel olarak özgül olduğunu ve toplumsal cinsiyetin öğrenilme ve ifade edilme biçimlerinin herhangi bir biyolojik veya temel bilişsel süreçte değil, o bireyin sosyal deneyimlerinde temellendiğini belirtmektedir. Bem'in teorisi, eğer bir toplum nesnelere, kıyafetleri, davranışları ve diğer gösterenleri cinsiyetsizleştirilebilirse, o toplumun cinsiyet eşitliğini daha büyük olasılıkla başarabileceğini ileri sürer (Meyer, 2010).

Toplumsal cinsiyet şeması kuramında kısaca; kadın ve erkek arasındaki ayrımı vurgulayan bir kültür içinde büyüyen bir çocuklar, kendileri ve diğerlerini, nesnelere ve olayları bu cinsiyet şemasına göre işlemeyi öğreneceklerdir.

Bem Cinsiyet Rolü konusunda kişinin kadınsı ve erkeksi özellikleri arasındaki farka bağlı olarak kadınsı, erkeksi veya androjen olarak sınıflandırır. Toplum tarafından kadınsı olarak tanımlanan özelliklere (duygusal, nazik, merhametli vb.) daha çok sahip olanlar kadınsı, yine toplum tarafından erkeksi olarak tanımlanan özelliklere (baskın, gözü pek, hırslı vb.) daha çok sahip olanlara erkeksi olarak tanımlanmış olup, kadınsı ve erkeksi özelliklere birlikte yüksek düzeyde gösterebilenler ise androjen olarak nitelendirilmiştir (Dökmen, 2022). Bem'e göre kişi toplumun kadın ve erkekten beklediği davranış standartları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu nedenle, kişilik özellikleri diğer çoğu araştırmalarda olduğu gibi kadın ve erkekler arasındaki farklılıkların açıklanmasına değil, sosyal istenirlik kavramına göre kadınsı ve erkeksi olarak seçilmektedir. Yani, bir karakter özelliği toplumda kadından çok erkeğe yakıştırılıyorsa erkeksi, kadına yakıştırılıyorsa kadınsıdır. Tüm bu ifadeler doğrultusunda, toplumun oluşturduğu bir takım yargı ve kuralların cinsiyeti şekillendirdiği söylenebilir (Erden, 2014). Böylece Bem tarafından kadınsılık ve erkeksiliğin tanımlarını yeniden yapılmış ve bunları belirleyen ölçekler oluşturulmuştur.

Tablo 2. 2. Bem cinsiyet rolü.

Erkeğe Atfedilen Özellikler		Kadına Atfedilen Özellikler		Yansız-Nötr Özellikler	
Lider Gibi	İnandığını	Sevecen	Kolay kandırılan	Uyumlu	Karamsar
Hareket Eden	Savunan	Neşeli	Çocukları	Kibirli	Güvenilir
Agresif	Baskın	Çocuksu	Seven	Vicdanlı	Duyularını
Hırslı	Etkin	Merhametli	Sadık	Sıradan	Açığa Vurmayan
Çözümleyici	Liderlik	Üslubu Sert	İhtiyaçlara	Arkadaş canlısı	Samimi
Kendine	Özelliklerine	Olamayan	Duyarlı	Mutlu	Onurlu
Güvenen	Sahip	Yatıştırıcı	Utangaç	Yardımsız	Planlı
Atletik	Bağımsız	Kadınsı	Sempatik	Kıskanç	Yapmacık
Rekabetçi	Bireysel Olarak	İltifat	Kolay	Çekici	Dürüst
Kolay karar alan	Hareket Eden	Edebilen	İncinen		Davranışları
Güçlü Kişiliğe	Erkeksi	Nazik	Tatlı Dilli		Önceden
Sahip	Risk Alan	Sıcakkanlı	Anlayışlı		Kestirilemeyen
Fikirlerini	İddialı		Yumuşak		Düzensiz
İfade Eden			Başlı		

2.3. Cinsiyet Eşitsizliğine Dayanan Kuramlar

2.3.1. Queer Teori

Queer kelime anlamı olarak, acayip, tuhaf, garip anlamına gelmektedir. Ancak argoda farklı anlamda da kullanılmaktadır (Küçükvatan, 2019). Başlangıçta eşcinsel olarak adlandırılan bireyleri aşağılamak amacıyla kullanılmış, fakat daha sonrasında daha sonrasında eşcinsel bireyler tarafından da kabul görülerek kelimenin olumsuz anlamı kabul anlamı almış, bu tür farklılığı olan bireyler için utanç verici olmayan anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Çetin, 2021). Queer teori için geleneksel cinsiyet normlarını sorgulayan ve farklı cinsel yönelimlere ve kimliklere odaklanan bir çerçevedir denilebilir (Epstein, 1994). Tarihi süreçte ise queer teori her ne kadar eşcinsellik tepkisinden ortaya çıkmış olsa da günümüzde Lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel veya travesti ve feminizmin kapsayıcı bir kavramı olarak kullanılmaktadır. Endüstri kapitalizminin ve modern dönemin eşcinselliğe karşı sert ve olumsuz tutumu birçok araştırmada ele alınmıştır (Demiral, 2017). Modern dönem de bile kapitalist bakış açısı başlarda eşcinselliğe karşı çıkmış ve onu engellemeye çalışmış olsa da günümüzde büyük oranda desteklediği görülmektedir (Çetin, 2021). Queer teoriye göre; her cinsiyet eşit düzeyde olmalı, cinsiyetler ve kimlikler ötekileşmeye neden olmamalı ve cinsiyetsizleşmeyi amaçlamaktadır (Çetin, 2021). Yani bir bakıma queer teori her cinsiyet eşit düzeyde olmalı, cinsiyetler ve kimlikler için ötekileşmeye neden olmamalı diyen bu bireyler aslında kendi cinsiyet kimliklerini de cinsiyetsizleşmeyi vurguladıkları görünmektedir (Çetin, 2021). Queer teori için sınırlar çizilmeye çalışılsa da net bir tanımı yapılamamaktadır. Konuyla ilgili araştırma yapan kişiler de queerin net bir tanımının olamayacağını sadece anlaşılmaya çalışılabileceğini ifade etmektedir (Demiral, 2017). Çünkü bu teoriyi açıklamak ve sınırlandırmak teoriyi kalıplar içine sokacağını belirtmişler ve bu durumun da queer teorisinin ruhuna aykırı olduğunu savunmuşlardır (Çetin, 2021). Teori aynı zamanda çok yeni, soyut ve anlaşılması güç olduğu için de tanımlanamamaktadır. Queer teorisinin temeli, Michel Foucault'nun "Cinselliğin Tarihi" adlı çalışmasına dayanmaktadır (Demiral, 2022). Foucault ile başlayan bu cinsiyet eleştirisi Butler tarafından daha da ileri taşınmış ve queer teorisinin temelleri atılmıştır denilebilir. Butler öncelikle feminizme karşı, feministlerin söylemlerini eleştirerek işe başlamıştır (Direk, 2013). Bu açıdan bakıldığında eşcinsellik

eleştirisi ile ortaya çıkan queer teori, Foucault'nun cinsiyet eleştirisi ile temellenmiş ve Butler'ın feminizm eleştirisi ile şekillenmiştir (Çetin, 2021).

2.3.2. Feminizm

Feminizm, erkeklere tanınan toplumsal, ekonomik ve siyasal hakların tamamının çözüm yolları bulmayı amaçlamaktadır (Nalbant ve Korkmaz, 2019). Kadınlara da verilmesini savunan ve kadının toplum içindeki rolünü genişletmek isteyen bir kuramdır (akt: Ataman, 2009). Kadının toplumdaki eşitliğinden dolayı toplumsal konumlarını daha iyi hale getirmek için çıkmıştır. Feminizm, kadınların toplumdaki cinsiyet ayrımcılığına ve hayatı boyunca kadınların yaşadıkları sorunlara ve ikincil konumda görülmelerine Feminist olan Delphy ve Leonard (1992), erkek egemenliğinin söz konusu olduğu ataerkil yapıyı inceleyerek, kadınların özellikle ev işlerindeki rollerine ve kadınların eşleri tarafından sömürüldüğü fikrine üzerine çalışmalar yapmışlardır. Özellikle ataerkil yapının sonucunda kadın ve erkek bedeni arasında hak, eşitlik, adalet, özgürlük temelli dengesizlikler meydana geldiği belirtilmektedir. Bu dengesizlikler kadının tüm sosyal alanlarda ötekileştirilmesine neden olarak ve kadını bir nevi aşağılayıcı ve dışlayıcı kavramlarla toplumsal hayattan daha izole olmasına ve eve hapsedilmesine neden olmuştur. Bu konum kadın ve kadına dair toplumsal cinsiyet ayrımının araştırılmasına ve iyileştirilme gereğini sağlamıştır. Sorgulanan her bir nokta feminizmin doğmasına, dolayısıyla kadın ve erkek arasındaki eşitsiz ve adaletsiz olguların çözümlenerek yeniden inşa edilmesine olanak sağlamıştır (Çelikkol ve Hira, 2022). Kadınların erkekler tarafından ikincilleştirilmesi (ataerkillik) birincil ve temel toplumsal bölünme olarak kabul edilmektedir (Maynard, 1995: 259). Bu tartışmalar özellikle kadın bedeni, cinsiyeti, cinselliği, üreme, doğurganlık ve annelik gibi kadının biyolojik yapısının yeniden tanımlanmasına olanak sağlamıştır. Kadın ve kadın bedeninin cinsiyetçi, cinsiyetli ve cinsel tartışmalar ile sorgulanması TCKY'e karşılık olmuştur. Bu çerçevede "cinsiyetli" kavramı, kadınla erkek arasındaki farklılıkları kabul eden, "cinsiyetçi" kavramı ise; bir cinsi diğerinden üstün tutan toplumsal düzenlemelere vurgu yapan olgular ekseninde kavramsallaştırılmıştır (akt: Çelikkol ve Hira, 2022).

2.4. Beden Eğitimi, Spor ve Toplumsal Cinsiyet

Sporun bir cinsiyeti var mıdır veya olmalı mıdır sorusu ile kadınlar ve erkeklere özgü spor branşlarından bahsedilebilir mi soruları birçok kez araştırmalara konu olmuştur. Hem biyolojik hem de toplumsal cinsiyetle ilişkisi olan bedenimizin spor alanı ile de ilişkisi güç, başarı, yetenek, şiddet, hırs, performans gibi etkenlerle bağlantısı nedeniyle araştırmalara konu olmuştur (Koca, 2006). Öncelikle akla gelen temel sorulardan biri beden eğitimi ve sporun ataerkil ve yanlı bir düşünceyle şemalaştırılmış olup olmadığı olabilir. Bu tezde de bu şemalar var mıdır yanıtlanmaya çalışmıştır. Canan Koca'nın da belirttiği üzere erkek çocuğunun kendilik kazanmasında sporun bizzat aile tarafından teşvik edici bir yapıya büründüğü; kız çocuğu açısından ise bedenini muhafaza etmesi ve dişilik vasıflarını kaybetmemesi, dolayısıyla uzak durulması gereken bir alan olarak tanımlandığı gözlemlenebilmektedir (Koca, 2006). İlkinde spor öznenin "aşkınlığı" deneyimleyerek bedenini tanınmasına, sınırları zorlamasına, kendini keşfetmesine imkân sağlarken ikincisinde öznenin "içkinliği" (De Beauvoir, 1993) deneyimleyerek kendilik kazanmasına ket vurmaktadır (akt: Bağcı ve Yücelkan, 2022).

Son yıllarda dünya çapında sağlık alanına olan ilginin artması, yasal düzenlemeler ve kadın hareketlerinin katkısıyla kadınların spor alanına dahil olmalarında bir artış olduğu söylenebilir. "Fakat bu artışın her toplumda ve her kültürde aynı düzeyde olduğunu, her zaman olumlu deneyimleri beraberinde getirdiğini ve bu artışın sürekliliğini koruduğunu söylemek biraz zordur" (Koca ve Bulgu, 2005:164). Örneğin, Olimpiyat Oyunlarındaki kadın sporcuların oranı 1972'de %14,6 iken 2016'da %45'e yükselmesi, ekonomik olarak gelişmiş ülkeler de dahil pek çok ülkeye bakıldığında sporda erkeklerin hala kadınlardan daha aktif durumda olduğu ve sporun erkekle özdeşleştirildiği gerçeğini değiştirmemektedir (Frühauf, 2022). Bu algının devam ettirilmesinde beden eğitimi dersinin ve dolayısıyla müfredatın, öğretmen tutumunun, okul idaresinin, ders kazanımlarının, materyallerin büyük ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Koca'nın ve Demirhan'ın 2004-2005 eğitim-öğretim döneminde Ankara ilinde bulunan üç okulda yaptıkları nitel araştırmanın bulguları beden eğitimi ve spor alanının yanlış tutumlar neticesinde cinsiyet baskısına yönelik bir örnek teşkil etmektedir. Buna göre 57 bireysel görüşme (30 kız, 27 erkek öğrenci), 3 beden eğitimi

öğretmen görüşmesi, 6 odak grup görüşmesi, 47 ders gözlemi yapıldıktan sonra beden eğitiminin toplumsal cinsiyetten oldukça etkilendiği fikrine varılmıştır. Araştırmada öğrencilerin spor alanına yönelik fikirleri, hangi sporlarla ne kadar ilgilendikleri, sporun kendi yaşamlarında ne derece etkili olduğu, toplumsal cinsiyetin yapılan sportif faaliyetlerle olan ilişkisini belirlemek üzere birtakım sorular yöneltilmiştir. Örneğin;

“CK: *Mesela bir kadın futbol oynayabilir mi ya da halter yapabilir mi?*

AMEL: *Yapabilir ama erkekler kadar iyi yapamaz. Mesela cimnastik, voleybol daha iyi yapar. Boks, halteri. Onları erkekler daha iyi yapar”*

(Koca ve Demirhan, 2005)

Öğrencinin verdiği bu cevap bazı spor dallarının bir cinsiyete ait olduğuna yönelik ön kabulü ve kalıp yargıyı yansıtmakta ve cinsiyetçi yaklaşımların şemalaştırılarak içselleştiğini ortaya koymaktadır.

Okullar eğitim ile kişilere kültürel bilgilerin verilmesinde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla aileden sonra toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kültürel inşanın devam ettiği kurumdur. Okullardaki öğrenme öğretim süreçlerinin ve okulun kültürel ikliminin, egemen cinsiyetçi kalıpları ile buna bağlı değerlerin öğretilmesinde ve yeniden üretilmesinde etkili rol oynadığını ifade etmiştir (Sayılan, 2012). Ayrıca kullanılan ders kitapları ve materyaller cinsiyet kalıp yargılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (EURYDICE, 2009). Bunların yanı sıra okullarda öğretmenlerin tutum ve davranışları, toplumsal cinsiyet algıları açısından, kız ve erkek öğrencilerden beklentilerini ve öğrencilere yönelik davranışlarını etkileyebilmektedir (Tsouroufli, 2002).

Spor ve toplumsal cinsiyetle ilgili çağdaş dönemde yapılan tartışmaları inceleyen Dawn Penney (2007), beden eğitimi öğretmenlerinin “sınıflarında” ve uyguladıkları “müfredatta” artık iki temel değişiklik yapma ihtiyacı içinde olduklarını belirtir:

a.) toplumsal cinsiyete ilişkin ikili yaklaşımların ötesine geçmek,

b.) toplumsal cinsiyet meselesini yaş, sınıf, etnisite, cinsellik, kültürel ve ulusal kimlik, renk gibi faktörlerle olan dinamik ilişkisi çerçevesinde ele almak (Penney, 2007). İlk madde biyolojik cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki zorunluluk ilişkisine referans ederek buradaki gerekirci yapının aşılmasını kasteder. Örneğin kız çocukları bedenlerinden ötürü güç, kuvvet ve hız gerektiren sportif faaliyetlerde

erkekler kadar yetenekli ve başarılı olamadıklarına ait bir anlayışın biyolojik cinsiyetin toplumsal ve kültürel alana yansıma olduğudur (akt: Bağcı ve Yücelkan, 2022).

Akıllı/duygusal, güçlü/zayıf, hızlı/yavaş, kaslı/ince, aktif/pasif gibi ikili zıtlıkların işlevsiz hale gelebilmesi için öncelikle “biyolojik cinsiyetin bir kader” (Koç, 2005: 2) olmadığı fikrinin benimsenmesi ve içselleştirilmesi gerekir. İkinci maddede ise öğrenci sadece cinsiyetinden dolayı değil aynı zamanda mensubu olduğu sınıftan, ırktan ya da etnik kökenden ötürü de ayrımcılığa maruz kalabilmektedir. Eğer hem başka bir cinsiyetin baskısına maruz kalıyor hem de ekonomik açıdan gelir düzeyi düşük bir sınıfa dahilse bu bireyin çifte bir ayrımcılık yaşadığı söylenmektedir. Wright (1996), erkeklerin dahil olduğu oyunların ve etkinliklerin sosyal sınıflarına ve etnik kökenlerine bağlı olarak değiştiğini beyaz orta sınıf ya da üst sınıf ile işçi sınıfı arasında bir kıyaslama yaparak açıklamaktadır. Buna göre ilk grupta yer alan erkek çocukları liderlik rollerini benimsemeleri için eğitilirken ikinci gruba ait erkek çocukları itaatkâr ve disiplinli olmaları için eğitildiği bulunmuştur (Wright, 1996). Bu şemalar ve sosyal roller ile büyüyen çocuk yetişkinlik evresinde de eşitsizliği topluma uygunluk açısından eşitsizliği de devam ettirdiği birçok çalışmaya da konu olduğu söylenebilir.

2.5. İlgili Çalışmalar

Son yıllarda toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine yapılan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Ancak beden eğitimi öğretmenleri boyutunda çalışmalarının da ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu bölümde beden eğitimi dersi ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili çalışmalar özetlenmiştir.

Ortaokulda öğretmen ve öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf içerisindeki etkileşimlerinin cinsiyet arasındaki farkı ve öğretmenlerin cinsiyet farkına göre davranışlarının değişip değişmediği, cinsiyetle ilgili görüşleri ile kendi yaşam deneyimleri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere farklı davrandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalığının yetersiz olduğu ve toplumsal cinsiyete dayalı kalıp yargısal davranışlarının kız ve erkek öğrencilerine göre fark ettiği ve öğrencilerin etkilediğini tespit edilmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin fırsat eşitliği konusunda eğitimlerinin yetersiz olması, okulun düşük statüsü, okul yönetiminin okuldaki toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etme konusunda yetersiz olması etkenleri de tüm bu öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimi etkilediği ortaya çıkmıştır.

Koca ve Demirhan (2005) çalışmalarını farklı toplumsal sınıfları temsil ettiği kabul edilen üç İlköğretim Okulunun beden eğitimi derslerinde toplumsal cinsiyet yeniden üretim sürecinin nasıl gerçekleştiğini incelemek amacıyla yapmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sahip oldukları toplumsal cinsiyet tanımlarının, toplumsal cinsiyet ve spor ilişkisinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Ayrıca özellikle iki okulda bazı erkek ve kız öğrenciler ile ilişkili olabilen hegemonik erkeklik formları da gözlenmiştir. Sonuç olarak, bir toplumsal alan olarak beden eğitiminin toplumsal cinsiyetten bağımsız düşünülmemesi gereken bir alan olduğu söylenebilir.

Uğurlu (2015) doktora çalışmasında Türkiye’de beden eğitimi derslerinin tek cinsiyetli ve karma olmasına ait bakış açılarını belirlemek üzere öğrenciler, beden eğitimi öğretmenleri, veliler ve üniversite öğretim elemanları ile araştırma yapmıştır. Araştırmada Hill, Hannon ve Knowles (2012) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan “Tek Cinsiyet ve Karma Eğitim Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların genel olarak temas gerektiren spor branşlarının tek cinsiyetli olmasını eğitiminin verilmesini, takım spor branşları ve temas gerektirmeyen branşlarda da cinsiyet ayrımı yapılamadan karma olarak çalışılması yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Özdemir (2018) çalışmasında geleceğin beden eğitimi öğretmenlerinin sporda kadının yerine ilişkin bakış açılarının belirlenmesine çalışılmıştır. Nitel bir çalışma olan araştırmada açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ile betimsel bir içerik çözümlemesi yapılmıştır. Çalışmanın verileri Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 115 öğrenci ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmeni adaylarının sporda kadının yerine ilişkin tanımlamalarının kadın ve erkek için da eşit olarak değil de başarı, güç, cinsiyet algısı gibi boyutlarda kadına yönelik ayrımcılığın olduğu yönünde cinsiyetçi çerçevede şekillendiği gözlenmiştir. Araştırmada ek olarak toplumda yaygın bir kanı olan “sporun erkeklere ait bir alan olduğu” na ilişkin düşüncenin hem kadın hem de erkek öğretmen adayları tarafından örtük bir kabul gördüğü de saptanmıştır.

Arıkan'ın (2020) beden eğitimi ve spor dersinde eğitim etkileşimleri ve cinsiyet farklılıklarının öğrenci algısına etkisi üzerine yaptığı çalışmada beden eğitimindeki cinsiyet farklılıklarının kız ve erkek öğrencilerin algılarının karşılaştırılmasına yönelik iki tamamlayıcı çalışma yapılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında cinsiyete göre öğretmen müdahalelerindeki farklılıkları, ikinci aşamasında ise, cinsiyetle ilişkili etkileşimlerdeki bu farklılıkların öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyulmuştur. Ortaya çıkan sonuçlarda, öğretmen etkileşimlerinde erkeklerin daha avantajlı olduğunu belirlenmiştir. Buna ek olarak geri bildirimlerin genellikle erkeklere yönelik olduğu, erkek öğrencilere, kendilerini organize etmeleri ve öğrenme aşamalarındaki eylemleri gerçekleştirmek için daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi dersinde kızların öğretmenleri tarafından, erkeklerden farklı olarak davranışlarında ve öğrenmelerinde daha organize oldukları algılanmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin eşit ölçüde eleştirilmesine rağmen, “erkeklerin daha fazla eleştirilerin hedefi olduğu ve bu nedenle öğretmenlerden övgü alma eğilimini gösteren çalışmaların” aksine, aynı durum karşısında kızların da erkek öğrenciler kadar övgü alma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.

Yine ortaokul kademesinde yapılan bir başka çalışmada ise; beden eğitimi derslerinde öğrencilerinin karma ve aynı cinsiyet gruplarındaki tutumlarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersini sevdikleri, olumlu davranışlar sergiledikleri ve aynı zamanda erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran fiziki güç gerektiren durumlarda kendilerine daha çok güvendikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin tercihlerine bakıldığı zaman, kız öğrencilerin tercihlerinin duruma göre çeşitlilik gösterdiği fakat erkek öğrencilerin ise erkekler ile ders işlemeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin bunun nedeni olarak; kız öğrencilerin daha az aktif ve daha az dışadönük olmaları ileri sürdükleri belirtilmiştir (Hürmeriç ve ark., 2004).

3. GEREÇ VE YÖNTEMLER

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu çalışma nitel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıları ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmalarında, belirli bir duruma ait (ortam, bireyler, olaylar vb.) etkenler araştırılarak, etkenlerin o durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri ortaya koyulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması olaylar ve davranışlar hakkında zengin ve önemli bakış açıları sağlamasından dolayı önemli bir bilgi edinme yöntemidir (Brown, 2008). Creswell ve Miller (2000)’e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun farklı veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada beden eğitimi ve sporda toplumsal cinsiyet durumunun beden eğitimi öğretmenlerinin perspektifinden tanımlanması ve çerçevesinin çizilebilmesi açısından durum çalışması ve durumun daha derin anlaşılabilmesi için durum çalışması desenlerinden biri olan “Açıklayıcı/Tanımlayıcı Durum Deseni (Illustrative Case Studies)” kullanılmıştır. Bu yaklaşımda araştırma kapsamında veriler durumun ve duruma bağlı temaların tanımlanabilmesi için görüşme tekniği kullanarak toplanmıştır. Görüşme, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir. Nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bireysel görüşme ile kişinin kendi ifadelerine başvurarak olayın kaynaklarının daha derin incelenmesi, açıklanması sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.2. Araştırmanın Problemleri

Problem 1: Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersindeki davranışları nasıldır?

Problem 2: Beden eğitimi öğretmenleri ders içi öğrenci davranışlarını toplumsal cinsiyet perspektifinde nasıl değerlendirmektedir?

Problem 3: Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşleri nasıldır?

Problem 4: Beden eğitimi öğretmenlerinin kız ve erkek öğrencileri ile ilgili toplumsal cinsiyete yönelik metaforik algıları nasıldır?

3.3. Çalışma Grubu

Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmaların temel amacı, bilginin elde edildiği örneklemin temsil ettiği evren hakkında genellemeler yapmak değil, benzer veya aynı özelliklere sahip kişiler hakkında genellemeler yapmaktır (Schofield, 1990). Daha da detaylandırmak gerekirse, sınırlı sayıda insanı kapsayan kapsamlı ve derinlemesine çalışmalardan elde edilen sonuçlar, benzer veya aynı özellikleri gösteren insanları anlamak için de kullanılmaktadır. Bu nedenle Patton (1990), görüşme gibi nitel araştırma teknikleri kullanılan bilimsel çalışmalar yapılırken örnekleme ilişkin katı kurallar bulunmadığını belirtmektedir. Örneklemin sayısı, neyin öğrenilmeyi amaçlandığına, çalışmadaki amaca, nelerin daha güvenilir ve kullanışlı olduğuna ve ayrıca neyin yapılabileceğini belirlemek için mevcut kaynaklara ve zamana bağlıdır (Türnüklü, 2000).

Kuzel (1992), görüşme gibi nitel araştırma teknikleri kullanılan bilimsel çalışmalarda örnekleme seçerken aşağıda bulunan kriterlerin dikkate alınmasının önemli olduğunu belirtmiştir:

- Örnekleme seçimindeki süreç son derece esnekliklidir. Örnekleme seçimi, çalışmanın ilerleyişine paralel bir şekilde gelişmekte ve dönüşmektedir.

- Örneklem birimlerinin seçimi bir seri şeklinde olmaktadır. Seçimin nasıl gelişeceği kimin kiminle çalıştığına bağlıdır.
- Örneklem, üzerinde çalışılmakta olunan konu veya teorinin gelişimine bağlı bir şekilde sürekli olarak yenilenmektedir.
- Örneklemin seçimi, geliştirilmekte olan teori veya konuyu güçlendirmek ve desteklemek için olumsuz bireylerin ve durumların seçimini de içermektedir.

Yukarıdaki kriterler doğrultusunda örneklem seçimi belli bir esneklikle gerçekleştirilmektedir ancak alanyazında farklı örneklem seçim teknikleri de mevcuttur. Nitel araştırmalar için en yaygın alan yazın örneklem seçim teknikleri ise; amaçlı örneklem, aşırı ya da aykırı durum örnekleme, maximum çeşitlilik örnekleme, benzeşik örnekleme, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada örneklem seçimi için amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmacının belirli bir amacı veya hedefi doğrultusunda verileri topladığı bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacının belirli bir konuyu veya sorunu derinlemesine anlamak veya belirli bir amaç doğrultusunda bilgi elde etmek istediği durumlarda kullanılır. Amaçlı örnekleme, rastgele örnekleme yöntemlerine göre daha spesifik ve hedef odaklı bir yaklaşım sunar. Amaçlı örnekleme grubunun belirli niteliklere sahip olması hedeflenir. Bu yöntem eşit özelliklere sahip küçük bir örneklem grubunda daha etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle bu çalışmada katılımcı öğretmenler belirlenirken maksimum çeşitliliği sağlamak ve olguları hem kadın hem de erkek öğretmen perspektifinden açıklamak amacıyla katılımcıların özel okul, devlet okulu ve kadın ve erkek cinsiyetinden her kategoriden eşit sayıda olacak şekilde araştırmaya dahil edilmesi amaçlanmıştır ve bu nedenle amaçlı örnekleme ait ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme ile belirlenen bu ölçütlere ait durumlar araştırma öncesinden belirlenerek katılımcılar oluşturulmuştur. Çalışmaya ortaokul kademesinde çalışan 16 beden eğitimi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen katılımcılara Denizli beden eğitimi öğretmenleri WhatsApp grubundan ulaşılarak belirlenmiş, ardından telefon ile ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sekizi devlet ortaokullarında çalışan, sekizi de özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sözleşmeli pozisyonlarını tamamlayarak kadrolu

öğretmen olmaları için gerekli olan dört yılını doldurmuş olmaları ve azami ders saati olan 15 derse giriyor olmaları katılımcı olarak araştırmaya dahil edilmeleri için ölçüt olmuştur. Çalışmaya dâhil olan öğretmenler ön görüşme ile belirlenmiş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmaya istekli öğretmenlere görüşme öncesinde de araştırmayla ilgili tekrar bilgi verilerek gönüllü katılım formu ile onayları alınmıştır. (Ek-3). Sekizi kadın sekizi erkek olan katılımcıların yaş durumuna bakıldığında en küçük katılımcının 32, en yükseği ise 52 yaşında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri değerlendirildiğinde en az mesleki deneyime sahip öğretmenin dokuz yıl ve en çok deneyime sahip öğretmenin ise 29 yıldır öğretmenlik yaptığı belirlenmiştir. Yedi katılımcının meslek yaşı 15 yıl ve altı iken kalan dokuz katılımcının meslek yaşı 16 yıl ve üzeridir. Tüm katılımcılar araştırma esnasında ortaokul kademesinde görev yapmaktadırlar. Katılımcı öğretmenlerin biri bekâr diğer tümü evlidir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcıların demografik bilgileri.

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Medeni Durum	Çocuk sayısı	Meslek yılı	Son çalıştığı kurumdaki yılı	Kurum Cinsi	Çalıştığı kademeler
E1	52	Erkek	Evli	1	29	12	Devlet	Lise ve Ortaokul
E2	44	Erkek	Evli	1	18	17	Devlet	Ortaokul
E3	51	Erkek	Evli	1	28	11	Devlet	Lise ve Ortaokul
E4	42	Erkek	Evli	2	20	14	Devlet	Lise ve Ortaokul
E5	40	Erkek	Evli	1	20	10	Özel	İlkokul ve Ortaokul
E6	36	Erkek	Evli	4	10	10	Özel	İlkokul ve Ortaokul
E7	47	Erkek	Evli	1	23	23	Özel	Lise ve Ortaokul
E8	37	Erkek	Evli	1	10	5	Özel	Ortaokul
K1	33	Kadın	Evli	2	11	9	Devlet	Lise ve Ortaokul
K2	42	Kadın	Evli	2	19	10	Devlet	Ortaokul
K3	38	Kadın	Bekâr	-	12	3	Devlet	Lise ve Ortaokul
K4	42	Kadın	Evli	2	10	7	Devlet	Ortaokul
K5	41	Kadın	Evli	1	19	10	Özel	İlkokul, Ortaokul, Lise
K6	45	Kadın	Evli	1	23	4	Özel	İlkokul, Ortaokul, Lise
K7	32	Kadın	Evli	1	10	4	Özel	İlkokul ve Ortaokul
K8	36	Kadın	Evli	1	9	8	Özel	İlkokul ve Ortaokul

3.3.1. Pilot Çalışma

Başlangıçta soru formundaki soruların çalışmanın amacıyla örtüşüp örtüşmediğini, görüşme yapılan kişiler tarafından nitelikli bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek, görüşme yapacak araştırmacının görüşme sürecini nitelikli bir şekilde yürütüp yürütmediğini sınamak, araştırmacının görüşmeyi yürütebilecek deneyimi kazanmasını sağlamak, veri toplama sırasındaki çıkabilecek zorlukları ve sınırlılıkları belirlemek ve ortadan kaldırmak, olası hataları düzeltmek, araştırmayı olumsuz etkileyebilecek hususları tespit etmek, gerekli düzenlemeleri yapmak ve çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesini sağlamak amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada iki erkek ve bir kadın beden eğitimi öğretmenleri ile görüşme yapıldıktan sonra doyuma ulaşılarak soru formunun işlerliğinin uygun olduğuna, araştırmacının görüşmeyi nitelikli bir şekilde yürütülebildiğine uzman gözetiminde karar verilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapılarak sondaj sorular eklenmiştir. Pilot çalışma sırasında görüşme yapılan katılımcılar araştırma dışında bırakılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu sorularını ve prosedürlerini tasarlama ve değerlendirme süreci, bir veya daha fazla aşama veya yöntemi içerebilir (akt: Dökmeci ve Erişen, 2022)

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme sürecinde izlenen aşamalar;

- Konu ile ilgili literatür taraması (Dömbekci ve Erişen, 2022)
- Amacı ve problemi belirleme
- Problemlere yönelik örnek soruların hazırlanması
- Uzman görüşü alma ve pilot çalışma formu oluşturma
- Pilot çalışma ve son şeklini verme (Büyüköztürk ve ark., 2016).

Bu aşamaların sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları geliştirme işlemi tamamlanmıştır.

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu toplumsal cinsiyet ile ilgili literatür taraması yapılarak, alan yazın taramaları sonucu ulaşılan kuramsal açıklamalar, uzman görüşleri, pilot çalışma kapsamında beden eğitimi öğretmenleriyle yapılan ön görüşmeler, 12 senelik beden eğitimi öğretmenliği (BEÖ) deneyimi olan araştırmacının mesleki deneyimi de göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Benzer araştırma yazıları ve kitaplardan toplumsal cinsiyet kavramı, toplumsal cinsiyet şeması kuramları ilgili parametrelerin ne olduğu incelenmiştir. Eğitimde toplumsal cinsiyet ve spor kavramının nasıl ölçülebileceği ile ilgili benzer çalışmalardan yararlanılmış ve danışman öğretim üyesi ile tartışılarak son hali verilmiştir. Bu soruların kolay yanıtlanabilecek sorulardan oluşmasına dikkat edilmiştir.

Görüşme soruları iki bölüm ve 18 sorudan oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerini sorgulamaya yönelik ve mesleki deneyimleriyle ilgili bilgileri tanımlamak için yedi soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise araştırma problemlerini cevaplamaya yönelik beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin toplumsal cinsiyet çerçevesindeki ders içi tavır ve davranışları, spor ve sporcuyla ilgili görüşleri ile öğrencilere yönelik ders içi davranışlarının ve metaforik algılarının nasıl olduğunu açıklamaya ilişkin 11 soru bulunmaktadır (Ek-2). Görüşme formunda bulunan sorular aşağıda verilmiştir.

Bu sorular:

1. Yaşınız ve cinsiyetiniz nedir?
2. Medeni durumunuz nedir?
3. Çocuğunuz var mı? Varsa cinsiyetleri neler?
4. Hangi okul ve bölümden mezun oldunuz? Pedagojik formasyon dersleri aldınız mı?
5. Meslekte kaçınıcı yılınız?
6. Şu an ki kurumunuzda ne kadar süredir çalışıyorsunuz?
7. Hangi kademelerde çalıştınız?

Hazırlanan görüşme formundaki 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. sorular çalışmaya katılacak olan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek ve mesleki deneyimleriyle ilgili bilgileri almak için oluşturulmuştur.

8. Öğrenciler ile iletişim kurarken genel olarak nasıl hitap ediyorsunuz? (Oğlum, kızım, öğrencinin ismi vb.) nedir?
9. Öğrencilerle konuşma esnasında, ses tonu, konuşma biçimi veya üslubunda kız ve erkek öğrencilere göre bir değişkenlik gösteriyor mu? Evet veya hayır ise biraz açıklar mısınız? Kız / erkek öğrenciler ile konuşurken konuşma biçiminiz, üslubunuz nasıl oluyor? Örneğin kız/erkek öğrencileriniz düştüğünde ve ağlamaya başladığında ancak önemli bir şeyi olmadığında nasıl davranıyorsunuz?
10. Kız ve erkek öğrencilerinize farklı davranmanız gerektiğini düşündüğünüz olaylar yaşıyor musunuz? Evet ise örnek vererek açıklar mısınız? Ne gibi olaylar yaşıyorsunuz biraz açıklar mısınız?
- Hazırlanan 8., 9. ve 10. sorular ile toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde davranışlarının nasıl olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.
11. Öğrencileriniz kendi kendilerine oynadıkları spor tabanlı oyunları cinsiyete göre değerlendirmenizi istesem neler söylemek istersiniz? “Kız oyunları/sporları” “erkek oyunları/sporları” şeklinde bir ayırım olduğunu söyler misiniz? Kız ve erkek öğrencilerinizin derste tercih ettiği oyunlar/sporlar farklılık gösteriyor mu? Evet ise sizce bu neden kaynaklanıyor. Neden kız öğrenciler gibi oyunları/spor tabanlı oyunları tercih ederken, erkek öğrenciler gibi oyunları/spor tabanlı oyunları tercih ediyor?
- Hazırlanan 11. Soru 15. sorular birlikte değerlendirilecektir.
12. Yetenekli gördüğünüz kız ve erkek öğrencilerinizi uygun bir spor branşına yönlendirmeye çalışıyor musunuz? Yeteneği olduğunu düşündüğünüz kız ve erkek öğrencilerinize uygun gördüğünüz bir spor branşına yönelik teşvik edici konuşmalar yapıyor musunuz? Sorusu 13. ve 14. sorulara hazırlık için ısınma sorusu olarak sorulmuştur.
13. (Çoğunlukla) kızlara uygun olduğunu düşündüğünüz spor branşları var mı? Evet ise bunlar neler ve neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? Hayır ise neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
14. (Çoğunlukla) erkeklere uygun olduğunu düşündüğünüz spor branşları var mı? Evet ise bunlar neler ve neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? Hayır ise neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?

Hazırlanan 13. ve 14. sorular ile toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşlerinin nasıl olduğu tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

15. Okulda çalıştırdığınız, ilgilendiğiniz veya sorumlusu olduğunuz kız ve/veya erkek spor takımları var mı? Var ise hangileri? Kız/erkek takımı ile çalışmak size ne hissettiriyor? Kız ve erkek takımlarının farklı özellikleri var mı? Kız veya erkek takımı ile çalışmanın farklı zorlukları var mı?

Hazırlanan 15. soru 11. soru ile beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi öğrencileri davranışlarının toplumsal cinsiyet perspektifinden nasıl değerlendirdikleri tespit edilmesi amaçlanmıştır.

16. Başarılı üst düzey iyi bir sporcuyu gözünüzde canlandırmanızı rica ediyorum. Gözünüzün önüne gelen görüntüyü tarif eder misiniz? (Boyu, kilosu, vücut yapısı, saçının uzunluğu, cinsiyet, hangi branşı yapıyor, vb.?) Gözünüzün önüne gelen sporcu görüntüsü hangi spor branşında bir sporcu sizce? Peki bu sporcu görüntüsü kadın mı erkek mi?

Hazırlanan 16. soru ile toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşlerinin nasıl olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

17. Kız öğrencilerinizi herhangi bir canlı veya cansız varlığa benzetmeniz gerekirse ne söylersiniz? Neden? Kızlar ... gibidir. Çünkü ... (Bu noktalı yerleri nasıl doldurursunuz?)
18. Erkek öğrencilerinizi herhangi bir canlı veya cansız varlığa benzetmeniz gerekirse ne dersiniz? Neden? Erkekler ... gibidir. Çünkü ... (Bu noktalı yerleri nasıl doldurursunuz?)

Hazırlanan 17. ve 18. sorular beden eğitimi öğretmenlerinin kız ve erkek öğrencileri ile ilgili toplumsal cinsiyete yönelik metaforik algılarını tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur.

Türkçede mecaz, benzetme, eğretileme gibi farklı kavramların yerine kullanılan metafor, son dönemlerde nitel araştırmaların en önemli veri toplama araçlarından birini oluşturmaktadır. İnsanların üretmiş oldukları metaforlar, aynı zamanda düşünce tarzlarının, algılama biçimlerinin de ürünüdür. Metafor, bir kavram ya da durumu başka bir kavram, bir durumla ifade etmek biçiminde tanımlanabilir (Aydın, 2011). Bu nedenle metaforik algı ile konuya yönelik bir şey araştırmak ve yorumlamak için gerçek

anlamının ötesinde çağrışım yapan anlamı tespit edilmesi amaçlanmıştır. Metaforlar, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008). Metaforlar bizlerin durumları ve olayları anlamlandırdığımız yolları da etkileyebildiği için bu durumları yeniden tanımlamak için kullanılabilir (Goldstein, 2005). İnsanlar bir durum ile ilgili görünüşleri, kavramları ve terminolojiyi, iyi bilmedikleri veya az bildikleri bir alanda metafor kullanarak destekleyebilir ve aktarabilirler. Metaforlar yeni bir olguyu anlama ve açıklamada da yardımcıdır. Çünkü bir durum çok iyi bilinse de anlamını bilinmeyen bir duruma da taşıyarak açıklamada kullanılabilir. Böylece metafor yeni bir bilginin anlamlandırılmasını ve öğrenilmesini de kolaylaştırır. Ayrıca metaforlar bir düşünce ve bir görme biçimidir denilebilir (Morgan, 1998). Öğretmen metaforları çalışmaları, öğretmenlerin öğrencilerini tanımlamaları için uygun araçtır. Metaforik imajları araştırmak, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inançları ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir (akt: Cerit, 2008)

3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Guba ve Lincoln nitel araştırmalar inandırıcılık, aktarabilirlik, güvenilebilirlik ve dorğulanabilirlik kavramlarının geçerlilik ve güvenirlilik için olması gereken kriterler olarak belirlemişlerdir (akt: Başkale, 2016). Nitel analizden elde edilen bilgilerin güvenilirliği kritik öneme sahiptir. Miles ve Huberman (2015), verilerin kaliteli olması için nesnellik, iç ve dış geçerlilik, güvenilirlik/denetlenebilirlik ve pratiklik için belirli standartların karşılanması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmanın doğruluk, geçerlilik ve güvenilirliğinin korunduğundan emin olmak için standartların önerdiği şekilde uygun önlemler alınmıştır. Bu önlemler şunları içermektedir:

- Veri toplama sürecine başlamadan önce, nitel araştırma teknikleri konusunda uzman iki akademisyen ilk görüşme formunu gözden geçirmiştir. Onların tavsiyeleri sonucunda değişiklikler yapılmış ve herhangi bir kusuru tespit etmek için ikisi erkek biri kadın toplam üç beden eğitimi öğretmeni ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda tekrar

düzenleme yapılarak, öğretmenlerin de fikri alınarak araştırma sorularına sondaj sorular eklenerek görüşme formuna son hali verilmiştir.

- Tüm görüşmeler için katılımcıların ders saatleri dışında ve okul dışında yapılarak görüşmenin dış etkenlerden olumsuz etkilenmemesi amaçlanmıştır. Bunun nedenle sessiz bir ortamda gerçekleştirilerek doğrudan veri toplanmasına olanak sağlanmıştır. Ayrıca görüşmeler yüz yüze yapılmış olup samimi ve gerçekçi cevaplar alınması açısından sohbet tarzında yürütülmüştür.
- İlk etapta sesli olarak kaydedilen tüm görüşmeler, çözümlenmek üzere yazıya araştırmacı tarafından aktararak ham veri haline getirilmiştir. Katılımcıların görüşmelerine ait ses kayıtları araştırmacı ve danışman hoca tarafından önce sessiz bir ortamda iki kez dinlenmiştir. Araştırmacı tarafından ses kayıtları yazılı doküman haline getirilmiş. Farklı bir günde tekrar araştırmacı, danışman hoca tarafından bu veriler yazı olarak okunarak içselleştirilmiş olası kodlar tespit edilmiştir. Olası kodlar oluşturulurken bağlantılı sorular dikkate alınmış ve bir bütünlük sağlanması amaçlanmıştır. Ardından benzer kodlar için temalar belirlenmiştir. Tüm katılımcıların verileri de bu yol ile analiz edilerek kodların ve ana temaların oluşturulmasına karar verilmiştir. Yine tüm katılımcılar için farklı günlerde yazılı olan ham veriler iki uzman ve araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak içselleştirilmiş ve olası kodlar belirlenmiştir. Asıl kodlama aşamasında öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin her bir soruya verdikleri cevaplar listelenmiştir. Listelenen cevaplardan birbirine benzer ve bağlantılı olanlar bir kategoride toparlanmıştır. Aynı türden kategorilerle temalara ulaşılmıştır. Uzman görüşleri alınarak kodların kategorilerle anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı noktasında değerlendirmeler yapılmıştır. Nitel analizler üç kişi tarafından yapılmış, en az iki kişinin hem fikir olması durumu önkoşul alınarak ortak payda hedeflenmiş ve ortak kodlar oluşturulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda bazı kodların aynı anlamı ifade ettikleri ve bu kodların tek bir kod olarak alınması ve bazı alt kategorilerin tekrardan isimlendirilmesine karar verilmiştir. Doğruluğu ölçmek için Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü tekniği uygulanmıştır. Formül ise şu şekildedir:

$$\text{Güvenirlilik Formülü} = \frac{\text{Güvenirlilik Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Metinleri kodlamak için üç kodlayıcı kullanılmış ve ardından Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formül kullanılarak bir güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik skorunun 0,92 olduğunu ortaya koymuştur. Miles ve Huberman'a (2015) göre iki kodlayıcı arasında en az %80 oranında bir uyum olması gerekmektedir. Sonuç olarak, 0,92'lik güvenilirlik skorunun tatmin edici olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı güvenilirlikten daha ön plandadır (Başkale, 2016). Guba ve Lincoln nitel araştırmalarda güvenilirlikten ziyade geçerlilik kavramının önemini dört alt kriter altında olması gerektiğine dikkat çekmiş ve belirlemiştir (akt: Arsalan, 2022). Bu kriterler altın standart olarak literatürde yer almıştır. Guba ve Lincoln (1982) geçerlik için kriterleri inandırıcılık ve aktarılabirlik, güvenilebilirlik, doğrulanabilirlik olmak üzere dört ana kriter altında toplamıştır (akt: Arslan,2022).

3.4.1.1. Geçerlik

3.4.1.1.1. İnandırıcılık

İnandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu ifade etmektedir (Arastaman ve ark., 2018). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için görüşme soru formu hazırlanırken ilgili alanyazın incelemesi, uzman görüşü ve öğretmen görüşleri sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bununla birlikte araştırmacının da beden eğitimi öğretmeni olması ile katılımcılar ile güven ortamı sağlanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından bizzat veriler aynı kayıt cihazı ile bizzat toplanmış, kayıtlar katılımcılara dinletilerek katılımcı teyidi alınmış, ardından her bir görüşme sonrası danışman hocaya da dinletilerek uzman kanısı onayı alınmış ve araştırmacı tarafından katılımcıların konuşmaları bire bir olarak yazıya aktarılmış ve ham veriler oluşturulmuştur. Bulguların ve analizin doğru sonuç

verebilmesi açısından yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından bizzat el ile bilgisayar ortamında ses kayıtlarından yazıya dökülerek ham veriler işlenmiştir. Yazıya dökülen ham veriler ses kayıtlarının tekrar dinlenmesi suretiyle kontrol edilmiş olası ifade hataların önüne geçilmiştir. Analizin ve bulguların doğru sonuç verebilmesi için bilgisayar ortamına aktarılan veriler yine araştırmacı tarafından defalarca farklı zamanlarda okunarak içselleştirilmiştir. Veriler üç ayrı kişi tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3.4.1.1.2. Aktarılabirlik

Nitel araştırmada aktarılabirliğin açık bir biçimde ortaya konulması, açıklanması ile ilgili sorumluluk araştırmacıya aittir (Erlandson ve ark., 1993). Aktarılabirlik sonuçların nasıl genellenebileceği ve bütün gruba nasıl iletilebileceğini içerir. Katılımcıların yaşadıkları deneyimler ayrıntılı tanımlanmalıdır ki çalışmayı okuyanlar sonuçları kendi çalışmalarında uygulayabilsinler (Baltacı, 2019) Böylece katılımcıların gerekli durumlarda algı ve yorumları kıyaslanabilme imkânı oluşturularak araştırmanın aktarılabirliği sağlanması amaçlanmıştır. Ek olarak probleme yönelik bulguların net ve anlaşılır olması bakımından sonda sorular eklenmiştir. Bir diğer aktarılabirlik göstergesi amaçlı örneklemdir. Araştırmadaki katılımcı grubunun problemin amacına uygunluğu ve çeşitliliği bu konuda araştırma yapmak isteyen okuyucuya araştırmasına dair genelleme yapabilmesi adına ipuçları verir (Koca, 2017). Amaçlı örnekleme katılımcılar homejen bir şekilde oluşturulmuş olup benzer çalışma sonuçlarına genellenebilmesi amaçlanmıştır. Aktarılabirliğin sağlanmasının önemli birisi ayrıntılı betimlemedir. Ham verinin temalara göre yeniden düzenlenerek okuyucuya mümkün olduğu ölçüde katkısız bir şekilde aktarılmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Buna göre katılımcı ifadeleri öncelikle probleme ve temalara yönelik olarak sınıflandırılmış ve katkısız bir şekilde bulgu halinde sunulmuştur.

3.4.1.2. Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirliğin sağlanmasında tutarlılık ve doğrulanabilirlik kriterdir (Lincoln ve Guba, 1982). Başkale (2016) ‘Çalışma benzer koşullarda benzer

katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi?’ sorununa yanıt olarak güvenilirliğin önemine değinmiştir.

3.4.1.2.1. Tutarlılık

Güvenilebilirlikte çalışma benzer koşullarda benzer katılımcılarla yapıldığından aynı sonuçları vermesi amaçlanır (Başkale, 2016). Örnekleme hatalarını azaltabilmek için öncelikle çalışma grubunu dengeli bir şekilde ayarlanmalıdır (Marshall ve Rossman, 2014). Bu nedenle çalışmanın güçlü sonuçlar verebilmesi için 16 katılımcının dördü erkek ve devlet okulundan, dördü erkek ve özel okuldan, dördü kadın ve devlet okulundan, dördü de kadın ve özel okuldan olarak toplam 16 katılımcı dengeli olacak şekilde seçilmiştir. Verilerin analizinde kod ve temaları öncelikle bağımsız olarak belirlemiş daha sonra üç farklı kişi tarafından yapılan analizler karşılaştırmışlardır. Bu kod ve temaların, problemleri temsil edip etmediğini tartışmışlardır. Bu aşamalardan sonra kod ve temalar tekrar gözden geçirilmiş, görüş birliği sağlanarak ana temalar, kategoriler ve kodlar nihai şeklini almıştır. Araştırmanın tutarlılığı bu şekilde sağlanmaya çalışılmıştır

3.4.1.2.2. Doğrulanabilirlik

Doğrulanabilirlik denetiminin amacı araştırmanın hem sürecinin hem de sonuçlarının doğruluğu değerlendirmek ve bulguların, yorumların ve sonuçların verilerle desteklenip desteklenmediğini değerlendirmektir (Erlandson ve ark., 1993). Bu nedenle verilerin süreç içinde uzman kişilerce denetlenmesi gerekir (Lincoln ve Guba, 1982). Doğrulanabilirlik denetimi araştırmanın ön bulgularını, verilerin yeterliliğini ve sonuç ve önerilerin değerlendirilmesini amaçlar (Tutar, 2022). Doğrulanabilirlik için ham verilerden analiz süreçlerine kadar tüm aşamalar şeffaf bir şekilde danışman hoca kontrolünde gerçekleştirilmiş, görüşme verileri başta danışman hoca olmak üzere farklı uzmanların da görüş ve tavsiyeleri alınarak süreç içinde devamlı kontrol edilmiştir. Analiz aşmasında gerektiğinde ses kayıtlarından tekrar dinlenerek ham veri doğrulanmıştır. Görüşmelerin kayıt altına alınması, görüşmelerin yazıya aktarılması, her görüşmeyi aynı uzmanın incelemesi sağlanarak çalışmanın güvenilirliğini arttırmak

hedeflenmiştir. Bu nedenle görüşmede alınan ses kayıtları her görüşme için aynı cihaz ile alınmış, görüşme sonrasında bilgisayar ortamına aktarılan tez kayıtları ve çözümlenmeleri ileriki dönemde olası teyide yönelik olarak muhafaza edilecektir.

3.5. Verilerin Toplanması

Çalışmanın yapılabilmesi için, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıbbi Etik Kuruluna başvuru yapılmış ve araştırma için onay alınmıştır. 10.01.2023 tarihli ve E-60116787-020316272 sayılı etik kurul kararı sonrası uygulamaya geçilmiştir (Ek-1).

Bu aşamada 16 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğretmenlere araştırmanın amacı, içeriği, gizlilikle ilgili konular ve görüşme sorularının yapısı, genel bilgiler verilmiştir. Araştırma öncesinde öğretmenlerin gönüllü olduklarını belirten gönüllü katılım formunu doldurmaları sağlanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin okulları dışında gerçekleştirilmiştir. Öncesinde öğretmenlerle yapılan telefon görüşmeleri ile randevu alınmış ve ardından çalıştıkları okulda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler okulda yer alan boş ve başkasının olmadığı bir odada gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ardından kayıtlar yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çalışma 2022 – 2023 Öğretim yılının Şubat-Mart-Nisan aylarında gönüllü katılım esası ile beden eğitimi öğretmenin ders saatleri dışında, uygun oldukları zamanlarda tamamlanmıştır. Görüşmeler esnasında etik açıdan herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır. Görüşmeler tek araştırmacı ile tamamlanmıştır.

Araştırmada örneklem sayısı, veri doygunluğu sağlanana kadar devam etmiştir. Veri doygunluğu katılımcılardan problemlere yönelik cevaplar alınmasıyla doyuma ulaşmış ve toplamda 16 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Araştırmacının Rolü

12 senelik beden eğitimi öğretmenliği deneyimi olan araştırmacının mesleki deneyimi de göz önünde bulundurularak çalışma itinaıyla yürütülmüştür. Ayrıca araştırmacı 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı çalışma döneminde toplumsal cinsiyete yönelik cinsiyet eşitsizliği konusunda anaokulu ve ilkokul öğretmenleri ile okul yöneticilerinin farkındalığının artırılması ve konu ile ilgili bilinç oluşturulması için tasarlanan TED Kolejlerinde disiplinler arası bir çalışma olarak ‘Eşit Bir Gelecek Projesi’ni TED Denizli Koleji’nde uygulama ve yürütme görevlerinde yer almıştır. ‘Eşit Bir Gelecek Projesi’ni uygulama ve yürütme görevlerinde yer almıştır. Çalışma hayatı boyunca yürüttüğü beden eğitimi derslerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik konu ve çalışmalara yer vermiştir.

3.6. Analiz

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerden yinelenebilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir analiz tekniği olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve şimşek, 2016). İçerik analiziyle “verileri tanımlamaya, verilerin içindeki saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya” çalışılmaktadır. Bu sebeple araştırma sorularına verilen cevaplarda bulunan veriler belirli kavramlar/temalar çerçevesinde kodlanarak, anlamlı bir çıktı elde etmek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Nitel olan çalışmanın içerik analizi amaca göre önceden oluşturulmuş yarı yapılandırılmış sorular çerçevesinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Tümevarımsal içerik analizi yaklaşımında, konular ve kategoriler kaynaklarını veri setlerinden alır (Zhang ve Wildemuth, 2009). Tüm içerik özömlerinin temel özelliği, metnin birçok kelimesinin çok daha küçük içerik kategorilerinde sınıflandırılmasıdır (Weber 1990; Burnard 1996). Yani kodlar, katılımcıların sözlerinden ortaya çıkar ve anlamsal cümleler oluşturabilir. Bu analiz süreci, açık

kodlama, kodlardan kategoriler oluşturma ve temaları özetlemeyi içerir. Analiz sürecinin sonunda veriler kategori, tema, alt tema ve kodlar bir bütün olarak anlamlı tablolar haline dönüştürülmüştür. Araştırma kapsamında aşağıda yer alan analiz süreci uygulanmıştır.

Ham verilerin oluşturulması: Ses kayıt cihazıyla toplanan veriler önce bilgisayar ortamına aktarılarak ardından ham veri metinleri elde edilmiştir. Veriler okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanmış, açıklanmış ve sunulmuştur.

Temaların belirlenmesi: Temalar oluşturulurken ilgili alan yazın ve araştırma soruları ile elde edilen veriler ve araştırma konusu ve problemlerinin alt başlıkları göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonra bu veri metinleri araştırma problemlerine yönelik olası temalar oluşturulmuştur.

Verilerin kodlanması: İçerik analizinde nitel metinleri kodlama verileri az sayıda kategoriye indirgeyen sistematik, tekrarlanabilir bir teknik olarak da tanımlanmıştır (Güçlü, 2019). Buna istinaden öncelikle kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler oluşturulmuştur. Bölümler arasından sorulara ve probleme yönelik kodlar araştırmacı ve iki uzman tarafından kodlanmıştır.

Verilerin kodların temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Belirlenen kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve bulunan ortak yönler dâhilinde uygun alt tema, tema ve ilgili kategorilerde toplanarak olası temalarla eşleştirilmiştir. Temalar ve kodlar sınıflandırılırken temalara ait kategoriler de kodlarla uygun olacak şekilde belirlenmiştir. Ardından tema alt tema ve kategoriler son haline almıştır.

Tablo haline getirme ve Raporlama: Araştırma sonuçlarınızı raporlamak için öncelikle Excel tabloları oluşturulmuş, bu tablolar ve metinlerle sonuçlarınızı görselleştirilerek frekans analizinin yapılması amaçlanmıştır (Saldana 2023). İçerik analizi sürecinde araştırmacı haricinde iki farklı uzman ile kodlama, tema ve kategori işlemleri tek tek yapılmış, sonuçlar tablo haline getirilmiştir.

Bulguların yorumlanması: Araştırmacı tarafından son aşamada, toplanılan verilere anlam kazandırmak için bulgular arası ilişkiler açıklanmış, neden-sonuç ilişkileri kurulmuş, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmış ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Görüşmelerin analizi tamamlandıktan sonraki aşamada yapılan görüşmelerden elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanılarak hazırlanan tablolarla ilgili diğer bulgular ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi dersiyle ilgili görüşlerini toplumsal cinsiyet perspektifinden tanımlamak için yapılan bu çalışmanın sonunda elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir. Veri analizi sonucunda araştırmanın 1., 2., 3. problemlerine ilişkin toplamda altı tane tema ve 19 tane alt tema oluşturulmuştur. Temalar; beden eğitiminde cinsiyet temelli öğretmen davranışları, öğretmenlerin gözünden toplumsal cinsiyet temelli öğrenci davranışları, beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş spor, beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş sporun nedenleri, başarılı sporcu imajına ait spor branşları ve başarılı sporcu imajı olarak 6 tane tema oluşturulmuştur. Araştırmanın 4. problemine ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin metaforik algılarına yönelik kız öğrencilerle ilgili dört ve erkek öğrenciler ile ilgili 4 olmak üzere toplamda 8 kategori belirlenmiştir.

Beden eğitiminde cinsiyet temelli öğretmen davranışları temasına ait; hitap, konuşma biçimi ve ses tonu, öğretmenin cinsiyet temelli davranışlarının öğrenciye bağlı nedenleri olarak üç alt tema belirlenmiştir.

Öğretmenlerin gözünden toplumsal cinsiyet temelli öğrenci davranışları temasına ait; öğrencilerin oyun ve spor branşı tercihi, okul spor takımlarındaki öğrencilerin cinsiyetlere göre özellikleri olarak iki alt tema oluştuğu görülmüştür.

Beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş spor temasına ait; kızlara uygun branşlar, erkeklere uygun branşlar ve eşitlikçi olarak üç alt tema oluştuğu görülmüştür.

Beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş sporun nedenleri temasına ait; çevresel faktörler, kültürel faktörler, kişisel faktörler, estetik faktörler ve eşitlikçi yaklaşımla ilgili faktörler olarak dört alt tema oluştuğu görülmüştür.

Başarılı sporcu imajına ait spor branşları temasına ait; kız, erkek ve her iki cinsiyet olmak üzere üç alt tema oluştuğu görülmüştür.

Başarılı sporcu imajı temasına ait; kız imajı, erkek imajı, cinsiyetlendirilmemiş sporcu imajı olarak üç alt tema oluştuğu görülmüştür.

Problem 1: Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersindeki davranışları nasıldır?

4.1. Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Değerlendirildiğinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersinde Davranışlarına Ait Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 8., 9. ve 10. sorular ile birinci probleme ilişkin bulguların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 4. 1. Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersindeki davranışlarının toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirilmesine ilişkin bulgular.

TEMA	ALT TEMA	KATEGORİ	KOD	F	%
Beden eğitimi cinsiyet temelli öğretmen davranışları	Hitap	Eşitlikçi	Çocuğum/Çocuklar /Yavrum	12	28,57
			Oğlum	7	16,66
			Kızım	7	16,66
			Arkadaşlar	4	9,52
			Gençler	4	9,52
			İsimleriyle	3	7,14
		Toplam Eşitlikçi	37	88,09	
		Ayrımcı	Aslanım	2	4,76
			Koçum	2	4,76
			Prenses	1	2,38
	Toplam ayrımcı		5	11,90	
	Toplam	42	100		
	Konuşma biçimi ve ses tonu	Kızlara göre değişmesi	Yumuşak	4	17,39
			Nazik	6	26,08
		Erkeklerle göre değişmesi	Sert/Yüksek ses tonu/Coşkulu	4	17,39
			Düz/normal	3	13,04
		Toplam Değişken Davranma	17	73,93	
		Değişmemesi	Eşitlikçi	6	26,08
	Toplam	23	100		
	Öğretmenlerin cinsiyet temelli davranışlarının öğrencilere bağlı nedenleri	Kızlara yönelik	Narin//Naif	3	14,28
			Alıngan/nazlı	3	14,28
			Güçsüz/düşük becerili	2	9,52
			İsteksiz	1	4,76
Sakin			1	4,76	
Erkeklerle yönelik		Kısıtlı/mesafeli	1	4,76	
		Güçlü/dirençli /becerikli	3	14,28	
		Hareketli	2	9,52	
		Samimi	1	4,76	
		Toplam farklı davranmak gerekiyor	17	80,95	
Farklı davranmayan	Eşit	4	19,04		
Toplam	21	100			

Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde öğrencilere karşı davranışları ‘Beden eğitiminde cinsiyet temelli öğretmen davranışları’ teması altında, hitap, konuşma biçimi ve ses

tonu, öğretmenlerin cinsiyet temelli davranışlarının öğrencilere bağlı nedenleri olarak 3 alt tema belirlenmiştir.

Hitap alt teması; eşitlikçi hitap ve ayrımcı hitap olarak 2 kategoride toplanmıştır. Eşitlikçi hitap kategorisinde; çocuğum/çocuklar/yavrum (%28,57), oğlum (%16,66), kızım (%16,66), arkadaşlar (%9,52), gençler (%9,52), isimleriyle (%7,14) olarak 6 farklı kod oluşmuştur. Ayrımcı hitap kategorisinde ise; aslanım (%4,76), koçum (%4,76), prenses (%2,38) olarak 3 farklı kod oluşmuştur. Genel olarak öğretmenler eşitlikçi hitap kategorisinde (%88,09) ve ayrımcı hitap kategorisinde(%11,90) davrandığı belirlenmiştir. Hitap alt temasına göre katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

Katılımcı E2;

‘İsim hafızam çok kötü olduğu için ya prenses diye hitap ederim ya da aslanım, koçum falan benzeri öyle sevecekleri şekilde ifade ederim isim hatırlayamadığım için. Yani diyelim ki, özellikle müsabakalarda da aynı şekilde, onların isimlerini hatırlıyorum tabii ki. Âmâ onlara da bu şekilde hitap edince, kızsam dahi, hatasını söylesem dahi çok morali bozulmuyor, hoşlarına gidiyor yani.’

Katılımcı E8;

‘Genel olarak Çocuklar, kızım, oğlum veya isim olarak hitap ediyorum.’

Katılımcı K4;

‘Genelde çocuklarım diye hitap ediyorum. Yani gençler derim, çocuklar derim genelde, oğlum kızım hepsini kullanıyorum.’ şeklinde ifade etmişlerdir.

Konuşma biçimi ve ses tonu alt teması: kızlara göre değişmesi ve erkeklere göre değişmesi ve eşit davranma kategorileri altında incelenmiştir. Kızlara göre değişmesi kategorisinde; nazik (%26,08), yumuşak (%17,39) olarak 2 kod oluşmuştur. Erkeklere göre değişmesi kategorisinde; sert/yüksek ses tonu/coşkulu (%17,39), Düz/normal (%13,04) olarak 2 kod oluşmuştur. Değişmemesi kategorisinde ise; eşitlikçi (%26,06) olarak tek kod oluşmuştur. Toplam kız ve erkek öğrenciye göre değişken davranma

(%73,93) ve eşit davranma (%26,08) olarak belirlenmiştir. Konuşma biçimi ve ses tonu alt temasına göre katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

Katılımcı K3;

'Zaman zaman olabiliyor tabii ki... Kızlara daha naif bir dil kullanmak gerekebiliyor. Erkeklerde daha düz bir iletişim tercih olabiliyor.'

Katılımcı E4;

'Doğal olarak gösteriyor. Mesela kız öğrencilere biraz daha yumuşak ses tonuyla, tabii duruma göre. Erkek öğrencilere normal ses tonuyla yine duruma göre değişebiliyor.'

Katılımcı E6;

'Tabii değişkenlik olabiliyor. Kızlara biraz daha naif olmaya dikkat ediyoruz. Çünkü erkekler o sertliği kaldırabiliyorlar, daha arkadaş gibi olabiliyoruz. Kızlarda bu olamıyor maalesef. Kızlar biraz daha naif olduğu için.'

olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin cinsiyet temelli davranışlarının öğrencilere bağlı nedenleri alt teması kızlar yönelik, erkeklere yönelik ve farklı davranmayan olarak 3 kategoride incelenmiştir. Kızlara yönelik kategorisinde; narin/naif (%14,28), alıngan /nazlı (%14,28), güçsüz/düşük becerili (%9,52), isteksiz (%4,76), sakin (%4,76), kısıtlı/mesafeli (%4,76) olarak 6 kod oluşmuştur. Erkeklere yönelik kategorisinde güçlü/dirençli/becerikli (%14,28), hareketli (%9,52) ve samimi (%4,76) olarak 3 kod oluşmuştur. Farklı davranmayan kategorisinde eşit (%19,04) olarak tek kod oluşmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet temelli davranışlarının öğrencilere bağlı nedenlerine alt temasına göre katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

Katılımcı K3;

'Yani erkekler yapı itibariyle biraz daha hareketli biraz daha aktif. Kızlar daha sakin daha bazen kendi içlerinde çözmek istiyor olabiliyor o noktalarda sanki biraz farklılık var gibi.'

Katılımcı K4;

'Cinsiyetinden kaynaklı bir şey yapmıyorum.'

Katılımcı E1;

'Kızlar biraz daha narin oluyorlar, onlara biraz daha toleranslı davranıyoruz ama erkek öğrencilere tolerans biraz daha az oluyor yani.'

Katılımcı E3;

'Yani tabi kızlar biraz daha narin erkeklere göre.'

Katılımcı E5;

'E tabi oluyor. Şöyle söyleyeyim; kızlar daha nazlı oluyor, daha kibar olabiliyorlar. Erkekler biraz daha dirençli olabiliyor.' olarak belirtmişlerdir.

Buna göre beden eğitiminde cinsiyet temelli öğretmen davranışları genel olarak değerlendirildiğinde kız ve erkek öğrencilere hitap şeklinin benzerlik gösterdiği, bununla birlikte konuşma biçimi ve ses tonunda kızlara ve erkeklere göre farklılık gösteren durumların olduğu, bu farklılıkların da kızların ve erkeklerin toplumsal cinsiyete ait sosyal rol kuramına göre kızlara ve erkeklere atfedilen cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarla benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Diekman ve Eagly, 2000).

Problem 2: Beden eğitimi öğretmenleri ders içi öğrenci davranışlarını toplumsal cinsiyet perspektifinde nasıl değerlendirmektedir?

4.2. Beden Eğitimi Dersinde Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyetle İlgili Davranışlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Algularına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 11. ve 15. sorular ile ikinci probleme ilişkin bulguların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 4. 2. Öğretmen gözünden toplumsal cinsiyet temelli öğrenci davranışları temasının cinsiyete göre dağılımına ilişkin bulgular.

Tema	Alt tema	Kategori	Kod	F	%	
Öğretmenlerin Gözünden Toplumsal Cinsiyet Temelli Öğrenci Davranışları	Öğrencilerin oyun ve spor branşı tercihleri	Kızlar	Voleybol	11	31,42	
			Yakan top/Can	4	11,42	
			İp atlama	2	5,71	
			Tenis	1	2,85	
		Erkekler	Futbol	11	31,42	
			Basketbol	2	5,71	
		Birliktelik	Toplam Tercihler	31	88,57	
			Geleneksel çocuk oyunları	2	5,71	
			Tüm branşlar	2	5,71	
		Toplam Birliktelik			4	11,42
		Genel Toplam Tercihler			35	100
Öğretmenlerin Gözünden Toplumsal Cinsiyet Temelli Öğrenci Davranışları	Okul spor takımlarındaki öğrencilerin cinsiyetlere göre özellikleri	Kız öğrencilerle çalışmak	Duygusal değişkenlik/sorun çıkaran/kaprisli/zor	9	20,45	
			Kolay morali bozulan/nazlı /naif/mental olarak zayıf/duygusal	5	11,36	
			Disiplinli/sorumluluk sahibi	4	9,09	
			Yönergeleri anlar	2	4,54	
			Zor	2	4,54	
			Kolay/keyifli	2	4,54	
			Yavaş öğrenirler	2	4,54	
			Detaycı	1	2,27	
			Güç olarak zayıf	1	2,27	
		Erkek öğrencilerle çalışmak	Dağınık/disiplinsiz/ ciddiye almıyor	4	9,09	
			Duygusal olarak dayanıklı/Alıngan Olmayan	4	9,09	
			Hızlı öğrenirler	2	4,54	
			Problem Çözücü	1	2,27	
			Sert/ agresif	1	2,27	
			Kolay	1	2,27	
			Disiplinli	1	2,27	
			Toplam Özellikler	42	95,45	
		Eşitlikçi/ Birliktelik	2	4,54		
		Genel Toplam Özellikler			44	100

Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi dersinde öğrencilerin toplumsal cinsiyetle ilgili davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin algısına göre ‘Öğretmenlerin gözünden toplumsal cinsiyet temelli öğrenci davranışları’ teması altında, öğrencilerin oyun ve spor branşı tercihi ve okul takımlarındaki öğrencilerin cinsiyetlere göre özellikleri olarak 2 alt tema belirlenmiştir.

Öğrencilerin oyun ve spor branşı tercihi kızlar, erkekler ve birliktelik olarak 3 kategoriye ayrılmıştır. Kızlar kategorisinde; voleybol (%31,42), yakan top/can (%11,42), ip atlama (%5,71), tenis (2,85) olarak 4 tane kod belirlenmiştir. Erkekler alt kategorisinde ise; futbol (%31,42), basketbol (%5,71) olmak üzere 2 tane kod belirlenmiştir. Kızlar ve erkekler kategorilerine ait katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Katılımcı K7;

'Yani bulunduğum kurum içerisindeki öğrencilere bakılırsa kızlar tabii ki de daha çok günümüzde popülerite açısından voleybola daha çok yöneliyorlar. Ve ilimiz genelinde yapılan çalışmalarda bu şekilde ağırlık kız takımına yönelik. Erkekler de yarıya yarıya diyeyim, yarısı basketbola yarısı futbola yönelebiliyor.'

Katılımcı E3;

'Yani genelde erkekler futbol odaklı. Kızlar da voleybol. Daha küçük yaşlarda ip atlama. İp atlamaya bayılıyorlar mesela. Can yakan top tarzı kız öğrenciler.'

Katılımcı E5;

'Valla evet şöyle; bu ayrımı erkekler yapıyor. Kızlar her oyunu oynamak çabasına giriyor ama erkekler genelde bu kız oyunu şeklinde ayırma girebiliyor. En basitinden bizim geleneksel bir oyunumuz var. Can oyunu. Erkekler çoğu oynamak istemiyor, 'o kızların oyunu' şeklinde ayırım yapabiliyor. Ya da branş bazına gittiğim zaman; voleybol sanki kadın branşymış gibi lanse edilip, erkekler bunu oynamak istemiyor olabiliyor. Tam tersi kızlar futbol oynamak istemiyor o da erkek oyunuymuş gibi.'

Katılımcı E6;

'Kızlar voleybol, erkekler futbol basketbol.' olarak belirtiyorlar.

Öğretmenlerin gözünden toplumsal cinsiyet temelli öğrenci davranışları teması altında, öğrencilerin oyun ve spor branşı tercihi alt temasına ait birliktelik kategorisinde geleneksel çocuk oyunları (%5,71) ve tüm branşlar (%5,71) olmak üzere 2 tane kod belirlenmiştir. Birliktelik kategorisine ait katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Katılımcı E7;

'Biz kurduğumuz oyunlarda kız oyunları erkek oyunları diye zümrece kurmuyoruz açıkçası. Çünkü o zaman birlikte biz bir oyun sergileyemedik. Bu şekilde hiç girmedik. Çocuklar kendileri de şu ana kurdular mı? Ders içinde izin vermedik. Yani kızlar bir grup olsun, erkekler bir grup olsunlar gibi. Böyle bir talep geldi mi? Geliyor tabii biz

kızlar şunu oynamak istiyoruz diye. Biz de diyoruz ki biz birlikte bir oyun oynayalım, birlikte eğlenelim diye. Âmâ biz yapmıyoruz, biz onlarla anlaşamıyoruz dendiğinde de ben de önce bir bakalım, bir oynayalım, eğer sorun yaşarsak sorunu nasıl çözeriz, ona bakıyoruz. Çünkü biz sınıfları birtakım olarak görüyoruz.'

Katılımcı K4;

'Yoo, şöyle ben hep çocuk oyunları oynatıyorum, karışık oynatıyorum yani.' olarak belirtiyor.

Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi dersinde öğrencilerin toplumsal cinsiyetle ilgili davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin algısına göre 'Öğretmenlerin gözünden toplumsal cinsiyet temelli öğrenci davranışları' teması altındaki ikinci alt tema okul takımlarındaki öğrencilerin cinsiyete göre özellikleridir. Okul takımlarındaki öğrencilerin cinsiyete göre özellikleri alt temasında, kız öğrencilerle çalışmak, erkek öğrencilerle çalışmak ve eşitlikçi/birliktelik olarak 3 kategori oluşturulmuştur. Kız öğrencilerle çalışmak kategorisinde; duygusal değişkenlik/sorun çıkarıcı/kaprisli/zor (%20,45), kolay morali bozulan/nazlı/naif/mental olarak zayıf/duygusal (%11,36), disiplinli/sorumluluk sahibi (%9,09), yönergeleri anlar (%4,54), zor (%4,54), kolay/keyifli (%4,54), yavaş öğrenirler (%4,54), detaycı (%2,27), güç olarak zayıf (%2,27) olarak 9 tane kod belirlenmiştir. Erkek öğrencilerle çalışmak kategorisinde; dağımık/disiplinsiz/ciddiye almıyor (%9,09), duygusal olarak dayanıklı/alınan olmayan (%9,09), hızlı öğrenirler (%4,54), problem çözücü (%2,27), sert/agresif (%2,27), kolay (%2,27), disiplinli (%2,27) olarak 6 tane kod belirlenmiştir. Kız öğrenciler ile çalışmak ve erkek öğrenciler ile çalışmak kategorilerine ait katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Katılımcı K2;

'Valla kızlarla çalışmak aslında çok zor. Duygusal anlamda da çok zor. Duygusal oldukları için çok kırılganlar. Sonra mesela onlara kızdığın an; erkeğe kızsın takmıyor demeyeyim de daha basit geçiyor, etkilenmiyor. Ama kıza kızsın kalıyor yani orada, maç esnasında da onu harekete geçirmek zor oluyor. O yüzden kızlara ben de davranırken yani eğer böyle kenar yönetimindeysem, hadi kızım, alkışlamak, bunlar. Çünkü duygusal oldukları için yansıyor oyunlarına da. Âmâ erkekler öyle

değil. Erkekler belki kamçılıyor yani onlara kızılması, bağırsak öyle düşünüyorum.'

Katılımcı K8;

'Aslında erkek takımı ile çalışmak daha kolay olabilir diye düşünüyorum. Çünkü kızlar aslında biraz daha nazlı, naif.'

Katılımcı E2;

'Kız takımı ile çalışmak daha zor. Çok çabuk demoralize oluyorlar. Kırılganlıkları daha fazla. Ve maç esnasında veya antrenmanda biraz sesimiz yükseldiğinde biraz hatalarını sert bir şekilde söylediğimizde voleybolu bırakmaya kadar giden olabiliyor. Veya o maçta, antrenmanda kendini tamamen kapatıp performans sergileyemiyor. Erkeklerde tam tersi. Erkeklerde böyle sert de hitap etsek, argo kelimeler de kullansak erkekler motive oluyor. Yani gaza geliyor bir şekilde. Kesinlikle farklılar.'

Katılımcı E3;

'Yani kızlar dediğimiz saatte orada hazır olurlar. Ama erkeler için bu biraz şey oluyor, yani nasıl diyeyim; ilgi alanları çabuk dağılabiliyor erkeklerin. Âmâ kızlar derli toplu, sorumluluk sahibi. Erkeklerin farkındalıkları biraz geç oluyor. Mesela kızlarda da yaş ilerledikçe kapris, arkadaşını çekmeme. Mesela ben takım kaptanı olmak istiyordum o niye oldu gibi bu tür şeylere rastlıyoruz. Erkelerde de mesela yaş ilerledikçe daha az oluyor. Âmâ erkekleri de salonu getiremiyoruz, Böyle bir sorun var.'

Katılımcı E5;

'Kız sporcuyla çalışmak gerçekten keyif veriyor. Avantajları da var dezavantajları da var. Avantajları bir kere çocuklar çok daha iyi diniliyorlar, daha çok yönerge alıyorlar. Erkek sporcular bu biraz daha az oluyor. Kız sporcular dönemsel olarak motivasyonu çok çabuk düşebiliyor. Erkek sporcular biraz daha o anlamda daha dirayetli oluyor. Tabi bana sorarsanız kız takımı mı çalıştırmak istesenez erkek takımı mı?'

Kız takımı çalıştırmak isterim. Kız takımı ile çalışmak çok daha keyif verici.'

Katılımcı E8;

'Kızlar biraz daha duygusal oluyor, nazik oluyor. Ama erkeklerle çalışırken biraz daha erkekler eziyete geliyor. Bir yanlış yaptığında erkeğe bir şey söylediğinde onu bir tık daha kaldırabiliyor. Kızlar bir tık daha duygusal olabiliyor. Bu bakımdan erkeklerle çalışmak daha rahat geliyor.' olarak belirtiyor.

Okul takımlarındaki öğrencilerin cinsiyete göre özellikleri alt temasındaki üçüncü kategori olan eşitlikçi/birliktelik kategorisinde eşitlikçi/birliktelik (%4,54) olarak tek kod belirlenmiştir. Eşitlikçilik/birliktelik kategorisine ait katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Katılımcı K6;

'Açıkçası ben kız ve erkek takımı ile çalışırken aynı şeyi hissediyorum. Çok fazla değişen bir şey olmuyor. Bugüne kadar hiçbir zorluk yaşamadım, çünkü cimnastik branşına gelen öğrenciler isteyerek geldikleri için ve gerçekten de çok istekli gruplar oldukları için şu ana kadar hiçbir zorluk yaşamadım iki grupta da.' olarak ifade etmişlerdir.

Beden eğitimi dersinde öğrencilerin toplumsal cinsiyetle ilgili davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin algısına göre genel olarak değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerine göre öğrencilerin oyun ve spor branşı tercihlerinin beden eğitimi ve spor ortamında kız ve erkekler arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Kızların kendi kendilerine oynadıkları oyun ve spor branşları açısından değerlendirildiğinde temas olmayan sporları, erkeklerin ise yakın temas sporlarını tercih ettikleri söylenebilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenciler davranışsal olarak değerlendirildiğinde de sosyal rol kuramına ait cinsiyet kalıp yargı boyutundaki öğelerle paralel olarak öğretmenlerin kız ve erkeklerle çalışmanın farklı olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Tablo 4.2'deki sosyal rol kuramına ait cinsiyet kalıp yargı boyutundaki öğeler tablosunda da olduğu üzere beden eğitimi öğretmenlerine göre bu farklılıkların öğrencilerin kız ve erkek cinsinin farklı özellikte olmasına ilişkin kalıp yargılarla benzer olduğu tespit edilmiştir (Diekman ve Eagly, 2000).

Problem 3: Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşleri nasıldır?

4.3. Beden Eğitiminde Cinsiyetlendirilmiş Spora İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 13., 14. ve 16. sorular ile üçüncü probleme ilişkin bulguların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 4. 3. Öğretmen görüşlerine göre cinsiyetlendirilmiş spor branşlarına ilişkin bulgular.

Tema	Alt tema	Kod	F	%
Beden Eğitiminde Cinsiyetlendirilmiş Spor	Kızlara uygun branşlar	Voleybol	7	15,90
		Yüzme	3	6,81
		Cimnastik	4	9,09
		Tenis	4	9,09
		Atletizm	2	4,50
		Badminton	1	2,27
		Basketbol	1	2,27
	Erkeklerle uygun branşlar	Futbol	6	13,63
		Basketbol	5	11,36
		Güreş	1	2,27
		Dövüş Sporları	1	2,27
		Her Branşı yapabilme	1	2,27
		Ayrımcı Toplam	36	81,81
	Eşitlikçi	Eşitlikçi Toplam	8	18,18
	Genel toplam		44	100

Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşleri problemi kapsamında ilk olarak ‘Beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş spor’ temasına ait kızlara uygun branşlar, erkeklerle uygun branşlar ve eşitlikçi olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Kızlara uygun branşlar alt temasına ait voleybol (%15,90), yüzme (%6,81), cimnastik (%9,09), tenis (%9,09), atletizm (%4,50), badminton (%2,27), basketbol (%2,27) olmak üzere yedi tane kod oluşturulmuştur. Erkeklerle uygun branşlar alt temasında futbol (%13,63), basketbol (%11,36), güreş (%2,27), dövüş sporları (%2,27), her branşı yapabilme (%2,27) olarak beş tane kod oluşturulmuştur. Eşitlikçi olarak 8 tane kod belirlenmiştir. Beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş spor temasına katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Katılımcı K2:

‘Evet var. Voleybol(kızlara) direk mesela çok estetik geliyor. Basketboldan burada kızlara yönelik halk eğitim kursları açan

arkadaşlar oldu. İster istemez basketbola giden kızlarımıza da, duygusal olarak çok seviyorlarsa kalmaları taraftarı oluyorum ama fiziken(voleybol) uygun, benim gözden kaçırdığım bir çocuk olursa direk voleybola birazcık yönlendiriyorum diyebilirim. Erkekler genellikle klasik hep futbol diyoruz. Basketbol bir tık daha bence de daha uygun. Çünkü şimdi basketbol kaba geliyor. Futbol kaba geliyor. Onların fiziğini direk etkiliyor. Futbola gönderdiğimiz çocuğun bacak yapısı değişiyor. Basketbolla oynayanlarda illaki hantallık oluyor. Ama voleybol narin. Kızlara uygun. Hem uzun kasları çalışmaya yönlendirici. Belki bundan kaynaklanıyor o yüzden kız erkek ayrımı evet yapıyoruz.'

Katılımcı E1;

'(Kızlara)Voleybol olabilir. Aslında basketbolu her iki taraf da hem kız hem erkek yapabiliyor. Âmâ sadece kızlara yönelik dediğiniz zaman biraz voleybol daha ağırlıklı oluyor. Bence voleybol daha çok yakışıyor diyelim. Futbol erkeklere özgü bizim ülkemizde.'

Katılımcı E5;

'(Kızlara) Bence voleybol, yüzme, tenis. Tabi bu çocuğun yine yeterliliğine bağlı. Onun haricindeki branşlar için bakın ben de şu anda ayırım yapabiliyor olabilirim. Ama bana göre en yakışan kadın sporu da bu branşlar. Nedeni şu; şimdi bakıldığı zaman kadınsal formu bozmadan sporcunun o yeterliliği göstermesi lazım. Bir beden eğitimi öğretmeni olarak bir kadın sporcunun aşırı kaslı kendi vafını yitirecek seviyeye gelmemiş olması lazım. Âmâ bazı branşlarda bunu engellemek mümkün değil. Atıyorum kısa mesafe koşucusu. Çok ciddi vücut gerekiyor. Ve o kadınsal formunu kaybediyor çoğunlukla sporcular. Bu da hırsla dayalı kaynaklanıyor. Ben bundan dolayı çok tasvip etmiyorum bazı branşları. Atıyorum boks; burun kırılıyor bir şekilde. Bir kadın kadınsal formunu yitirmiş oluyor bu benim şeyim; sadece görsel olarak söylüyorum söylediğim şeyleri. Yani erkeklerde de Türkiye'de, dünyada bu biliniyor; futbol, basketbol, daha mücadeleci sporlar erkeklere daha uygun. Kadınlar daha uygun olan daha naif böyle bir filenin arkasında oynamaları çok daha doğru geliyor bana. Erkeklerin nedeni; tamamen

güç, kas koordinasyonu erkeklerin daha hırslı olması gibi bir sürü sebep sayılabilir.’ Şeklinde ifadesinden kız ver erkek öğrencilere ayrımcı bir bakış açısında olduğunu söyleyebiliriz.’

Katılımcı E8;

‘Erkeklerde uygun olmaktan ziyade yapabilmek önemli de. Erkekler her şeyi yapabiliyorlar. Çocuk zevk alma anlamında, bu biraz da gönül meselesi. Çocuk futboldan daha çok zevk alıyor, voleyboldan da alıyor. Hentbol diye bir branş artık neredeyse kalmadı desek yeridir. Her branşı yapabiliyor erkekler. Daha çok benim becerilerine göre yönlendirmem oluyor. Âmâ mesela cimnastikte kızlar daha önde, dövüş sporlarında erkekler daha önde vs. gibi.’ olarak belirtiyor.

Katılımcı K6;

‘Şimdi öğrencinin önce yeteneğine bakmak lazım. Yeteneği doğrultusunda hangi branşa yönlendirmek gerekiyorsa açıkçası ona göre yönlendiriyoruz. Kız- erkek diye ayırmamaya çalışıyoruz biz. Bir kız öğrencinin futbola da yeteneği olabilir. Varsa gerçekten ilde de bununla ilgili kulüpler ve çalışmalar varsa rahatlıkla gönderebiliriz.’

Katılımcı K1;

‘Yani ben ayrımını yapamam. Bizim okulda mesela atletizm oluyor, oryantiring yapıyoruz takım çıkarma anlamında. Futbolda kız futbolunu yok ama bu sene ilk defa, kızlarımdan; hocam kız futbol takımı çıkaralım biz de, söyleyelim ilçeye, bize de yapsınlar şeklinde bir talep geldi. Ben de dedim ki takımı çıkarın antrenmanları yapalım, başka bir rakip çıkarsa tabi ki olabilir. Onun dışında zaten atletiz, oryantiring, satranç, zekâ oyunları gibi biz bu branşlara gidiyoruz. Basketbola da bir defa kızlar olarak gittik. Hep karma yani.’

Katılımcı K3;

‘Her iki cinsiyet de tüm spor branşlarına uygundur. Sporun içerisinde bir cinsiyet ayrımının çok olduğunu düşünmüyorum çünkü.’

Katılımcı K5;

‘Bence kız- erkek hepsi her spor branşını yapabilir. Kıza uygun, erkeğe uygun diye düşünmüyorum. Çünkü her sporu herkes yapabilir zevk almaya, ilgisine, yeteneğine, çalışmaya zaman ayırabilmesine göre değişir.’

Katılımcı E6;

‘Yani şu kız sporu diyeceğim bir şey yok, bence hepsini yapmalılar.’

Tablo 4. 4. Öğretmen görüşlerine göre beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş sporun nedenlerine ilişkin bulgular.

Tema	Kategori	Alt tema	Kod	F	%	
Beden Eğitiminde Cinsiyetlendirilmiş Sporun Nedenleri	Ayrımcı	Çevresel Faktörler	Model alma	1	4	
		Kültürel Faktörler	Toplum /ülke geneli tercihi	2	8	
			Medya-sosyal medya etkisi	2	8	
		Kişisel Faktörler	Öğrenci ilgi/isteği	4	16	
			Erkeklerin hareketli olması	1	4	
			Erkeklerin genetik üstünlüğü	2	8	
			Genetik yatkınlık/uygunluk	2	8	
			Kızların narin olması	1	4	
	Estetik Faktörler	Bedensel formun bozulması	2	8		
				Ayrımcı Toplam	17	68
	Eşitlikçi	Eşitlikçi yaklaşımla ilgili faktörler	Öğrenci ilgi /istek/yetenek	7	28	
			Öğrencinin kişilik yapısına göre değişmesi	1	4	
			Eşitlikçi Toplam	8	32	
		Genel Toplam				100

Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşleri problemi kapsamında ikinci olarak ‘Beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş sporun nedenleri’ teması altında ayrımcı ve eşitlikçi olarak 2 kategori oluşturulmuştur. Ayrımcı kategorisinde çevresel faktörler, kültürel faktörler, kişisel faktörler, estetik faktörler olarak 4 alt tema oluşturulmuştur. Çevresel faktörler alt temasında; model alma (%4) kodu belirlenmiştir. Kültürel faktörler alt temasında; toplum/ülke geneli tercihi (%8), medya-sosyal medya etkisi (%8) olarak 2 kod belirlenmiştir. Kişisel faktörler alt temasında; öğrenci ilgi/isteği (%16), erkeklerin hareketli olması (%4), erkeklerin genetik üstünlüğü (%8), genetik yatkınlık/uygunluk (%8), kızların narin olması (%4) olarak 5 kod belirlenmiştir. Estetik faktörler alt temasında; bedensel formun bozulması (%8) olarak tek kod belirlenmiştir. Beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş sporun nedenleri temasına ait ayrımcı kategorisine ait katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Katılımcı K2;

‘Çünkü şimdi basketbol kaba geliyor. Futbol kaba geliyor. Onların fiziğini direk etkiliyor. Futbola gönderdiğimiz çocuğun bacak yapısı değişiyor. Basketbolla oynayanlarda illaki hantallık oluyor. Ama voleybol narin. Kızlara uygun. Hem uzun kasları çalışmaya yönlendirici. Belki bundan kaynaklanıyor o yüzden kız erkek ayrımı evet yapıyoruz.’

Katılımcı K4;

‘Erkekler hareketli olduğu için, birde çevre de daha çok abileri ya da ablalarından gördükleri kadarıyla futbola yönleniyorlar, takım sporlarına yönleniyorlar.’

Katılımcı E5;

‘Nedeni şu; şimdi bakıldığı zaman kadınsal formu bozmadan sporcunun o yeterliliği göstermesi lazım. Bir beden eğitimi öğretmeni olarak bir kadın sporcunun aşırı kaslı kendi vassfını yitirecek seviyeye gelmemiş olması lazım. Âmâ bazı branşlarda bunu engellemek mümkün değil. Atıyorum kısa mesafe koşucusu. Çok ciddi vücut gerekiyor. Ve o kadınsal formunu kaybediyor çoğunlukla sporcular. Bu da hırsla dayalı kaynaklanıyor. Ben bundan dolayı çok tasvip etmiyorum bazı branşları. Atıyorum boks; burun kırılıyor bir şekilde. Bir kadın kadınsal formunu yitirmiş oluyor bu benim şeyim; sadece görsel olarak söylüyorum söylediğim şeyleri.’

Katılımcı E2;

‘Bence şöyle bir şey, Türkiye’de erkeklerin futbola olan ilgisinden kaynaklı. Önerindeki örneklerden kaynaklı dediğim gibi. Çünkü kaç tane erkek, erkek voleybol maçını izlemiştir. TV olsun veya çevrede kendi ilinde olsun veya okulunda olsun. Bu örnekler az olduğu için çocuklar daha antipatik olarak bakıyor. Âmâ kız çocukları tam tersi voleybol göz önünde olduğu için hep voleybola gitmek istiyorlar. Kız kısa da olabilir, kilolu da olabilir hiç fark etmiyor hepsi voleybolu istiyor. Burada askında bizim devreye giriyor olmamız yönlendirmemiz lazım ama biz de bile geç kalıyor. Daha önce başlanması lazım. 2. 3. Sınıfta veya daha da önce başlaması lazım. Bize geldiğinde çocuk artık ya branşlaşmış oluyor ya da spordan tamamen soğumuş şekilde geliyor.’

Katılımcı E8;

‘Erkeklerde uygun olmaktan ziyade yapabilmek önemli de. Erkekler her şeyi yapabiliyorlar. Çocuk zevk alma anlamında, bu biraz da gönül meselesi. Çocuk futboldan daha çok zevk alıyor, voleyboldan da alıyor. Hentbol diye bir branş artık neredeyse kalmadı desek yeridir. Her branşı yapabiliyor erkekler. Daha çok benim becerilerine göre yönlendirmem oluyor. Âmâ mesela cimnastikte kızlar daha önce, dövüş sporlarında erkekler daha önde vs. gibi.’ olarak belirtiyor.

Beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş sporun nedenleri teması altında eşitlikçi kategorisinde eşitlikçi yaklaşımla ilgili faktörler ile tek alt tema ve öğrenci ilgi/istek/yetenek (%28), ve öğrencinin kişilik yapısına göre değişmesi (%4) olarak 2 kod belirlenmiştir. Beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş sporun nedenleri temasına ait eşitlikçi kategorisine ait katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Katılımcı E6;

‘Sadece bu karakterle alakalı olabilir yani sporcuyu yönlendirirken. Daha kibar naif birini futbola yönlendiremeyiz. Yetenekli de olur, konuşuruz ama bunları da yaşadık. Çocuk sevmiyorsa ikili mücadeleyi, yani birebir temaslı mücadeleyi sevmediği için kendini geri çekiyor. Daha çok bunlara dikkat edebiliriz.’ olarak ifade etmiştir.

Buna göre toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşlerinin kız ve erkek öğrencilere göre genel olarak farklılaştığı görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak voleybol, yüzme, cimnastik, tenis, atletizm, badminton gibi yakın temas gerektirmeyen spor branşlarını kızlara; futbol, basketbol, güreş, dövüş sporları gibi yakın temas içeren spor branşlarını erkeklere uygun olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu ayrımın da öğrencilere ait kişisel faktörlerin yanı sıra toplumsal cinsiyet temelli çevresel faktörler, kültürel faktörler ile estetik faktörlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu yönü ile bulguların toplumsal cinsiyet şeması kuramına paralel olarak çocuğun ailesi ve ardından arkadaş çevresi, okul ve medya, sosyal medya ve kitle iletişim araçları gibi toplumsallaşmaya yarayan kaynaklar yoluyla kız ve erkek çocuklarının buldukları toplumsal cinsiyet rollerine uygun hareket etmesinin beklenmekte olduğu tanımıyla da örtüştüğü, görülmektedir. Hill ve Cleven’in (2005) yaptıkları çalışmada da

araştırmamızı destekler nitelikte olup, çalışmada erkekler tarafından futbol basketbol, kızlar tarafından da voleybol, yüzme branşlarının tercih edildiği tespit edilmiştir.

4.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarılı Bir Sporcu İmajı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 16. Soru ile ilgili üçüncü probleme ilişkin bulguların devamının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 4. 5. Beden eğitimi öğretmenlerinin başarılı sporcu imajına ait spor branşlarına ilişkin bulgular.

Tema	Alt tema	Kod	F	%
Başarılı Sporcu İmajına Ait Spor Branşları	Kız	Voleybol	5	31,25
		Atletizm	1	6,25
		Tenis	1	6,25
	Erkek	Futbol	3	18,75
		Basketbol	1	6,25
		Atletizm	1	6,25
		Voleybol	1	6,25
	Her iki cinsiyet	Fark etmiyor	3	18,75
		Yüzme	1	6,25
			Toplam	16

Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşleri problemi kapsamında üçüncü olarak ‘Başarılı sporcu imajına ait spor branşları’ teması ile kız, erkek, her iki cinsiyet olarak üç alt tema oluşturulmuştur. Başarılı sporcu imajına ait spor branşları temasına ait kız alt temasında voleybol (%31,25), atletizm (%6,25), tenis (%6,25) olarak üç tane kod belirlenmiştir. Başarılı sporcu imajına ait spor branşları temasına ait erkek alt temasında futbol (%18,75), basketbol (%6,25), atletizm (%6,25), voleybol (%6,25) olarak dört tane kod belirlenmiştir. Başarılı sporcu imajına ait spor branşları temasına ait her iki cinsiyet alt temasında fark etmiyor (%18,75) ile yüzme (6,25) olarak iki tane kod belirlenmiştir. Başarılı sporcu imajına ait spor branşları temasına ait katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Katılımcı K1;

‘Kız diyorum. Kendi branşım olduğu için atletizm diyorum.’

Katılımcı K2;

‘Kız ve voleybol.’

Katılımcı K4;

'Basketbol branşında. Cinsiyeti erkek.'

Katılımcı K7;

'Yani direk isim de verebilirim. Ronaldo geliyor. Branşı Futbol.'

Katılımcı E1;

'Cinsiyeti erkek, branşı futbol'

Katılımcı E5;

'Yüzme sporundan bahsediyorum, bu söylediğim vasfı taşıyan kız da olabilir, erkek de olabilir. Ayırım yapmıyorum.'

Katılımcı E7;

'Yüzme. Uzun kol uzun bacak, bel boyu. Cinsiyette hiç ayırım yapmadım bugüne kadar.' olarak belirtiyor.

Tablo 4. 6. Beden eğitimi öğretmenlerinin başarılı sporcu imajına yönelik bulgular.

Tema	Alt tema	Kod	F	%
Başarılı Sporcu İmajı	Kız imajı	Atletik Fiziki Yapı	1	6,25
		Orantılı Vücut	1	6,25
		Uygun kilo	1	6,25
		Uzun boy	5	31,25
		Orta boy	1	6,25
		Güçlü	1	6,25
		Kaslı	1	6,25
		Geniş omuzlu	1	6,25
		Uzun bacaklı	2	12,5
		Uzun kol	1	6,25
		İnce bel	1	6,25
		İnce yapı	1	6,25
		Erkek imajı	Atletik Fiziki Yapı	3
	Branşa uygun vücut tipi		1	6,25
	Fit vücut		1	6,25
	Orantılı Vücut		1	6,25
	Uygun kilo		4	25
	Uzun boy		1	6,25
	Orta boy		2	12,5
	Kuvvetli		2	12,5
	Esnek		2	12,5
	Cinsiyetlendirilmemiş sporcu imajı	Branşa uygun vücut tipi	1	6,25
		Uzun boylu	1	6,25
		Geniş omuzlu	1	6,25
		Uzun kol	2	12,5
		Uzun bacak	1	6,25
		Büyük el	1	6,25
Büyük ayak		1	6,25	
Fiziki özellikleri önemli değil		1	6,25	
Toplam	16	100		

Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşleri problemi kapsamında dördüncü tema olan başarılı sporcu imajı altında kız imajı, erkek imajı, cinsiyetlendirilmemiş sporcu imajı olarak üç alt tema belirlenmiştir. Kız imajı alt temasına ait atletik fiziki yapı (%6,25), orantılı vücut (%6,25), uygun kilo (%6,25), uzun boy (%31,25), orta boy (%6,25), güçlü (%6,25), kaslı (%6,25), geniş omuzlu (%6,25), uzun bacaklı (%12,50), uzun kol (%6,25), ince bel (%6,25), ince yapı (%6,25) olarak 12 tane kod oluşturulmuştur. Erkek imajı alt temasına ait atletik fiziki yapı (%18,75), branşa uygun vücut tipi (%6,25), fit vücut (%6,25), orantılı vücut (%6,25), uygun kilo (%25), uzun boy (%6,25), orta boy (%12,50), kuvvetli (%12,50), esnek (%12,50) olarak 9 kod oluşturulmuştur. Cinsiyetlendirilmemiş sporcu imajı alt temasına ait branşa uygun vücut tipi (%6,25), uzun boylu (%6,25), geniş omuzlu (%6,25), uzun kol (%12,50), uzun bacak (%6,25), büyük el (%6,25), büyük ayak (%6,25), fiziki özellikleri önemli değil (%6,25) olarak 8 tane kod oluşturulmuştur. Başarılı imajı temasına ait katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Katılımcı K1:

'Bir kere atletik olması gerekiyor bence. Atletikten kastım fiziki yapısı. Ama her branşa göre bu değişebilir yani. Bir kere güçlü olması gerekiyor. Biraz kaslı, çok aslı değil, yaşının verdiği oranda güçlü, biraz da tabii ki boylu.'

Katılımcı K2:

'Vallahi artık bizim kriterlerimiz o kadar yükseldi ki. Önceden derdik ki;1.80 m boy ama o oldu artık 1.90. Yani kızlar için özellikle. İnce, uzun, geniş omuzlu, zeki, her şeyden önce zeki, fiziksel özellikleri evet var. Bacak boyu uzun bir sporcu hayal ediyoruz.'

Katılımcı K6:

'Şöyle tarif edebilirim önce fiziksel açıdan. Fiziksel açıdan gerçekten donanımlı hem kas yapısı olsun hem zihinsel yapısı olsun, onun dışında beslenmesi hayat tarzı hayat duruşu, hepsini böyle kombine bir şekilde düşünüyorum. Şimdi ilk aklıma gelen uzun boylu atletik bir tip.'

Katılımcı E5;

‘Bir kere Atatürk’ün de söylediği gibi en önemli şey ahlak. Ahlaklı, bilgili ve bunun yanında verdiği alan bir sporcu olması lazım ve spor disiplinine sahip bir sporcu olması lazım. Ki belli bir disipline gelmiş sporcuların çoğu o disiplini aldıysa öyle ilerliyor ve üzerine ekleyerek gidiyor. Orda işte her şeyin tam olabilmesi için her şeyin, o söylediğim donelerin oturmuş olması lazım çocukta. İşte sabah zamanında kalkacak, kahvaltısını yapacak, tüm besinlerini alacak, zamanında uyuyacak. Antrenmanı gerektiği kadar yapacak. Ne fazla ne az. Bütün noktaları gerçekleştirmiş olması benim için düzgün sporcu, profesyonel sporcudur. Tabii uzun boylu olacak. Her branşta boy çok önemli. Yani geniş omuzlar, yüzme sporundan bahsediyorum, dizi geçen el, palet kadar 45-46 numara yak, eller kocaman.’

Katılımcı E7:

‘Yüzme. Uzun kol uzun bacak, bel boyu.’ olarak belirtiyor.

Genel olarak beden eğitimi öğretmenlerinin başarılı sporcu imajına ait spor branşlarında çalıştırdıkları okul takımlarının branşlarıyla veya kendi branşlarıyla paralel branşları örnek verdikleri tespit edilmiştir. Kızlar için temas gerektirmeyen tenis ve atletizm branşları ile vücut yapısının kızlara daha uygun olduğunu belirttikleri voleybol branşına uygun sporcu imajı ifade ettikleri belirlenmiştir. Erkekler için ise temas gerektiren futbol, basketbol branşları ile örnekler verdikleri tespit edilmiştir. Bulgulara istinaden beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak toplumsal açıdan ayrımcı yaklaşmadıkları daha çok kendi yaptıkları veya çalıştırdıkları branşlara göre örnek verdikleri belirlenirken, branşa özgü sporcu imajını tarif ederken ise cinsiyetçi yaklaştıkları söylenebilmektedir.

Problem 4: Beden eğitimi öğretmenlerinin kız ve erkek öğrencileri ile ilgili toplumsal cinsiyete yönelik metaforik algıları nasıldır?

4.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kız ve Erkek Öğrencileri ile ilgili Toplumsal Cinsiyete yönelik Metaforik Algularına İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 17. ve 18. sorular ile ilgili dördüncü probleme ilişkin ait bulguların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 4. 7. Beden eğitimi öğretmenlerinin kız öğrencilerle ilgili metaforik algularına yönelik ‘Bitki, hayvan, eşya ve insan’ kategorileri altında oluşturdukları metaforlar ve frekansları.

Katılımcı	Kategori	Metafor	F	%
K4, K5, K8 E4, E5, E7, E8	Bitki (Canlı-neşeli, Zayıf)	Çiçek	6	37,50
		Pamuk	1	6,25
		Toplam bitki	7	43,75
K1,K2, E1,E2,E3,E6	Hayvan (Zayıf, Güçlü, Güzellik)	Kedi	1	6,25
		Aslan	1	6,25
		Kuş	1	6,25
		Ceylan	1	6,25
		Kelebek	1	6,25
		Kuş	1	6,25
		Toplam hayvan	6	37,50
K6,K7	Eşya (Zayıf, Güzellik)	Cimnastik kurdelesi	1	6,25
		Cam fanus	1	6,25
		Toplam Eşya	2	12,50
K3	İnsan (Sınıflandırma Yapmayan)	İnsan	1	6,25
		Toplam sınıflandırma yapmayan	1	6,25
Toplam			16	100

Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin kız öğrencilerle ilgili metaforik alguları problemi kapsamında bitki (%43,75), hayvan (%37,50), eşya (%12,50) ve insan (%6,25) olarak 4 kategori ve toplam 16 metafor oluşturulmuştur. Katılımcılar bu metaforlar içerisinde kızları en çok ‘çiçek’ e benzetmişlerdir. Katılımcıların metaforlara ait ifadeleri şu şekildedir;

Katılımcı K1;

‘Kızlar; kedi gibidir. Çünkü daha ürkekler, daha sevgiye muhtaçlar, destek almaya ihtiyaçları var. Yönlendirilmeye ihtiyaçları var.’

Katılımcı K2;

'Kızların da bir erkekler kadar güçlü aslan gibidir. Çünkü başarı öyle geliyor. Güçlü olmaları lazım. Duygusal olarak da güçlü olmaları lazım, fiziken de güçlü olmaları lazım.'

Katılımcı K3;

'Kızlar kız gibidir ya da insan gibidir diyebilirim. Zihnimde kızlar böyle böyledir ya da erkekler böyle böyledir diye bir sınıflandırma yok açıkçası'

Katılımcı K4;

'Çiçek gibidir. Kızlar niye biliyor musun; kızlar daha cana yakın, daha konuşkan daha cıvılcıvılcı oluyor.'

Katılımcı K5;

'Kızlar; yani çiçek gibidir herhâlde. Çünkü ne bileyim biraz daha narin oluyorlar.'

Katılımcı K6;

'Branşım cimnastik olduğu için şu anda kızları bir cimnastik kurdelesine benzettim. Daha esnek ve estetik olduğu için.'

Katılımcı K7;

'Kızlar, cam fanus. Çünkü kırılabilirler.'

Katılımcı K8;

'Çiçek. Çünkü çok naifler.'

Katılımcı E1;

'Kızlar biraz daha kuğu gibi olması lazım diyelim. Çünkü onlara estetik yakışıyor.'

Katılımcı E2;

'Kızlar ceylan gibidir ya gibidir. Çünkü belki sıçrama yeteneklerinden, branşla ilgili bir özellik, hep bir ceylana benzetiyorsun.'

Katılımcı E3;

'Onlar kelebek gibidir ya. Çünkü çok narinler.'

Katılımcı E4;

'Kızlar; biraz daha çiçek gibi oluyorlar çünkü çok narinler, çok kırılğanlar, çabuk yıpranabiliyorlar. Hem fiziksel olarak hem psikolojik olarak çabuk düşebiliyorlar.'

Katılımcı E5;

'Kızlar; pamuk gibidir. Kızlarla belki ben daha iyi anlaşıyorum, bilmiyorum. Bizim toplumumuz gereği erkekleri çok fazla üst düzeye çıkarıyoruz. Kızlarımız altta kalıyor. Bundan dolayı belki de.'

Katılımcı E6;

'Kızlar; kuş gibidir. Hem daha özgür olmak isterler ama çok da narindirler.'

Katılımcı E7;

'Kızlar çiçek gibidir. Çünkü o kadar sevimli o kadar cana yakınlar ki, çok masumlar, bir art niyet kötü niyetli yaklaşımları olmuyor. Kızlar çok değerlidir.'

Katılımcı E8;

'Çiçektir. Çünkü kızlar daha duygusal, daha ilgi alaka bekliyor. Bir iki gün sulamadığında ilgi alaka olmadığında daha çok geriye gidebiliyor.' olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 4. 8. Beden eğitimi öğretmenlerinin erkek öğrencilerle ilgili metaforik algılarına yönelik 'Hayvan, eşya, özellik ve insan' kategorileri altında oluşturdukları metaforlar ve frekansları.

Katılımcı	Kategori	Metafor	F	%
K1,K2,K5, E1,E2,E3, E4,E5,E6	Hayvan (Agresif, Güçlü- Kuvvetli- Hızlı, Rehberliğe İhtiyaç Duyan)	Aslan	3	18,75
		Tazı	1	6,25
		Kurt	1	6,25
		Şahin	1	6,25
		Koç	1	6,25
		İpi Kopmuş Hayvan	1	6,25
		At	1	6,25
		Toplam Hayvan	9	56,25
K6,K7,K8,E8	Eşya (Güçlü- Kuvvetli-Hızlı, Rehberliğe İhtiyaç Duyan, Hoşgörü Düzeyi Yüksek)	Asimetrik Paralel	1	6,25
		Odun	1	6,25
		Kaya	1	6,25
		İsveç Çakısı	1	6,25
		Toplam Eşya	4	25
E7,K4	Özellik (Güçlü- Kuvvetli-Hızlı, Agresif Tavır)	Düz	1	6,25
		Kabadayı	1	6,25
		Toplam Özellik	2	12,50
K3	İnsan (Sınıflandırma Yapmayan)	İnsan	1	6,25
		Toplam Sınıflandırma Yapmayan	1	6,25
Toplam			16	100

Toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin erkek öğrencilerle ilgili metaforik algıları problemi kapsamında hayvan (%56,25), eşya (%25), özellik (%12,50), insan (%6,25) olarak 4 kategori ve 16 metafor oluşturulmuştur. Katılımcılar bu metaforlar içerisinde erkekleri en çok ‘aslan’ a benzetmişlerdir. Katılımcıların metaforlara ait ifadeleri şu şekildedir;

Katılımcı K1;

‘Erkekler daha hırçın. Erkekler aslan gibidir.’

Katılımcı K2;

‘Erkekler tabi direk onlara da aslan gibidir, güçlü kaplan gibidir direk söyleniyor zaten ama erkek sporcularla pek ilgilenmediğim için onlara da aslan gibidir, kaplan diyebilirim yani. Çünkü yine onlara da güç göstergesi olduğu için diyebilirim.’

Katılımcı K3;

‘İnsan gibidir diyebilirim. Zihnimde kızlar böyle böyledir ya da erkekler böyle böyledir diye bir sınıflandırma çok açıkçası.’

Katılımcı K4;

‘Erkek çocuğu biraz ister istemez şey oluyorlar yani, hani nasıl benzeteyim. Babayı örnek aldıkları için biraz daha nasıl diyeyim kabadayılık mı böyle bir erkeksilik oluyor yani.’

Katılımcı K5;

‘Erkekler aslan gibidir. Çünkü kükrüyorlar falan bazen sert tavırları oluyor ya ondan.’

Katılımcı K6;

‘Erkekleri de bir asimetric paralel diyorum, daha güçlü kuvvetli oldukları için belki.’

Katılımcı K7;

‘Erkekler odun gibidir. (gülüyor). Çünkü yontularak şekle giriyorlar. (daha çok gülüyor).’

Katılımcı K8;

'Kaya. Biraz daha böyle yönlendirilmeye ihtiyaçları var gibi düşünüyorum.'

Katılımcı E1;

'Erkekler biraz tazı gibi olması lazım. Çünkü çok hareketli olacak her sporda tazı gibi olması gerekir, hızlı olması lazım.'

Katılımcı E2;

'Erkekler ben daha çok futbol, futsalda mücadele eden, daha çok takım arkadaşları ve savunmaya önem veren çocukları değerli gördüğüm için daha böyle kurt gibi geliyor. Çünkü daha yırtıcı daha mücadeleyi geliyor.'

Katılımcı E3;

'Onlar da nasıl diyeyim; bir şahin gibi olabilir onlar da. Çünkü yırtıcıdır.'

Katılımcı E4;

'Erkekler (gülüyor). Erkek öğrenciler biraz daha koç gibi oluyorlar. Yeri geldi mi hemen asabiyete bağlıyorlar. Yeri geldi mi hemen kavga edebiliyorlar. İkna etmesi biraz daha zor oluyor bazı şeylerde.'

Katılımcı E5;

'Erkekler ipi kopmuş, uı, kullanayım mı tabiri bilmiyorum. İpi koparır bir, ismini vermeyeyim hayvancağız. Nereye koşacağını bilemez. Düz duvara tırmanır. Bizim erkelerimiz o durumda. Nereye saldırsam, nereye gitsem, nereye tırmansam çabası içerisinde. Çünkü biz toplumca erkeği bu hale biz getiriyoruz.'

Katılımcı E6;

'Erkekler at gibidir. Onlarda özgür olmak isterler ama daha böyle sert mücadeleyi seven, yarış olan taraf olarak gördüğüm için.'

Katılımcı E7;

'Erkekler çok düzdür. Çünkü erkektir, fiziksel olarak farklıdır.'

Katılımcı E8;

'Biraz daha güçlü, İsveç çakısı gibi. Çünkü onların daha çok birçok şeyi absorbe, duygusal değiller. Oğlum yap şunu dediğimde kızlar kadar çok demoralize olmuyorlar.' olarak ifade etmişlerdir.

Buna göre kız erkek öğrenciler için beden eğitimi öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin bulguları toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde toplumsal cinsiyet şeması kuramına göre kız öğrencileri aslında cinsiyet ile ilgisi olmayan fakat toplumsal algıyla şemalaşmış 'nazik', 'çiçek' gibi kadınsı olarak kabul edilen kavramlarla paralellik gösterdiği, benzer olarak erkek öğrencileri için de 'aslan', 'sert' gibi erkeksi özellikle paralellik gösteren kavramlarla ifade edildiği görülmüştür.

5. TARTIŞMA

Beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi dersiyle ilgili görüşlerini toplumsal cinsiyet perspektifinden tanımlamak için yapılan bu çalışmanın sonunda elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

5.1. Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Değerlendirildiğinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersindeki Davranışlarına Ait Bulguların Yorumlanması

Bu kısımda, toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersindeki davranışları nasıldır problemine ait bulgular tartışılmıştır.

Buna göre beden eğitimi dersinde cinsiyet temelli öğretmen davranışları genel olarak değerlendirildiğinde eşitlikçi kategorisi altında kız ve erkek öğrencilere hitap şeklinin benzerlik gösterdiği, ancak ayrımcı kategorisinin de olduğu, burada öğretmenlerin kızlara prenses, erkeklere ise aslanım, koçum gibi toplumsal cinsiyet açısından ayrımcı hitaplarda buldukları görülmüştür. Kız ve erkeklere farklı hitap kullanan beden eğitimi öğretmenleri bu hitap şeklini öğrencilerinin hoşuna gittiği için özellikle kullandıklarını ve öğrencilerce daha çok kabul gördüğü şeklindeki nedenlerle desteklemişlerdir. Bununla birlikte konuşma biçimi ve ses tonunda kızlara ve erkeklere göre farklılık gösteren durumların olduğu, bu farklılıkların da kızların ve erkeklerin toplumsal cinsiyete ait sosyal rol kuramına göre kızlara ve erkeklere atfedilen cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarla benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Diekman ve Eagly, 2000).

Katılımcıların çoğunluğu kız ve erkekler arasında aslında cinsiyet ayrımcılığı yapmadıklarını ve eşit davranmaya çalıştıklarını bildirmişlerdir. Ancak yine de erkek ve kız öğrenciler arasında mecburi farklılıkların olabildiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadelere

göre katılımcıların çoğunluğunun erkek öğrencilerin daha aktif ve hareketli olduklarından bağırarak ve ses tonunu bazen yükseltmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Kızların ise erkeklere göre biraz daha alıngan ve naif olduklarından dolayı sert bir dille iletişimin ve ses tonunun kabul görmediğini bu nedenle kız öğrencilere erkek öğrencilere nazaran daha hassas davranmak zorunda kaldıklarını ve daha yumuşak ses kullandıklarını, dolayısıyla ses tonlarının cinsiyete göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Hatta erkek öğrencilere hitap ederken kullandıkları ses tonunun daha sert olmasının onları motive ettiğini, ders sırasındaki yönergeleri daha iyi saldıklarını belirtmişlerdir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kızların özellikle narin, naif ve alıngan oluşundan dolayı kızlara sert olmayan, yumuşak bir üslupla erkeklere de genel olarak daha hareketli olmalarından dolayı sert/yüksek ses tonu ve üslup kullanarak cinsiyete göre ses tonlarının değişmesi nedenleri çalışmamızın dayanağı olan Sandra Bem'in (1993) toplumsal cinsiyet şeması kuramındaki doğumdan itibaren kazanılmış olan kadınsı ve erkeksi rollerin etkisinden kaynaklanmaktadır diyebiliriz. Hemen hemen her bireyin yaşadıkları topluma göre toplumsal cinsiyet rollerini şekillendirdikleri ve içselleştirdikleri topluma uyum sağlamak beklentisiyle sosyal yaşamda kullandıkları düşünülürse, öğretmenlerin de kendi oluşturdukları normları öğrencileri ile iletişimlerinde de kullanmaları doğal kabul edilebilir (Akt: Gander ve Gardiner, 2004). Diekman ve Eagly (2000),'in yaptığı çalışmada da öğretmenlerin ses tonu ve konuşma biçiminde kız ve erkeklere göre farklılık gösteren durumların olduğu, bunun kız ve erkeklere atfedilen TCKY'e bağlı olarak oluştuğu şeklindeki benzer bulguya da ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin çoğunlukla toplumsal cinsiyet normlarına göre cinsiyetçi ayırım yaptığı söylenebilir. Öğrenciler ve öğretmenler her birey gibi toplumsal cinsiyet rollerinin sosyal olarak inşa edildiği bir topluma doğarlar. Bu roller çerçevesinde ayrıştırılmış bir dünyada büyüyerek yaşamlarını bu toplumsal cinsiyet normları ile devam ettirirler. Büyüme sürecinde rol alan aile, arkadaş, medya ve sosyal medya gibi faktörlerin etkisiyle toplum tarafından belirlenen ve uyum göstermeleri beklenir. Topluma uyum sağlamak adına şemalaştırdıkları bu cinsiyet rollerini geliştirerek kullanırlar (Saygan ve Uludağlı 2021). Beden eğitimi öğretmenin de bu saç ayağının bir parçası olduğu düşünülürse, ses tonu ve hitabındaki ayırımının kendi toplumsal cinsiyet şemalarından etkilendiği söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin toplumsal cinsiyet şeması kuramındaki gibi kadınsılık ve erkeklik şemalarını, sosyal rol

kuramında da olduğu gibi kadın ve erkeklere özgü farklı sosyal rolleri kullandıkları söylenebilir. Bu nedenle kız ve erkek öğrencilere farklı davranılmasının bir dayanağı da yaşanan toplumdaki sosyal rollerin ve beklentilerin farklı olmasına bağlanabilir. Örneğin, McLaren (1989) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere karşı farklı ses tonunu kullanma, yükseltme ve yumuşatma ile öğrencinin toplumsal şemalarına uyumlu davranması da buna örnek bir durumdur ve çalışmamızı destekler niteliktedir. Başka bir çalışmada da beden eğitimi öğretmenlerin beden eğitimi derslerinde kız ve erkek öğrencilere hem söylemlerinde hem de davranışlarında farklı davrandıkları tespit edilmiş.Yapılan çalışmalarda kız öğrenciler ile daha nazik ve kibar sıfatlar ile iletişim kurulurken , erkek öğrenciler ile daha sert tabirler kullanıldığı tespit edilmiştir. (Myhill ve Jones, 2006). Ayrıca Arıkan'ın (2020) çalışmasında beden eğitimi dersinde erkek öğrencilerin organize olmaları için beden eğitimi öğretmenlerinin daha fazla sözlü uyarılara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Erkek öğrencilerin bu uyarıları kızlara oranla olumlu algıladıkları ve motive oldukları belirtilmiştir. Kız ve erkek öğrencilere eşit yaklaşılmasına rağmen, erkek öğrencilere daha yüksek ses tonu kullanılması da motive oldukları çalışmamız ile benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

5.2. Beden Eğitimi Dersinde Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyetle İlgili Davranışlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesine Ait Bulguların Yorumlanması

Bu kısımda, beden eğitimi öğretmenleri ders içi öğrenci davranışlarını toplumsal cinsiyet perspektifinde nasıl değerlendirmektedir problemine ait bulgular tartışılmıştır.

Beden eğitimi dersinde öğrencilerin toplumsal cinsiyetle ilgili davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin algısına göre genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin oyun ve spor branşı tercihlerinin kız ve erkeklere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler kendi kendilerine oynadıkları oyun ve spor branşları açısından değerlendirildiğinde kızların voleybola daha çok tercih ettikleri, ardından yakan top, ip atlama ve tenis gibi genel olarak temas olmayan sporları tercih ettikleri söylenebilir. Erkeklerin ise çoğunlukla futbol olmak üzere, basketbol gibi genel olarak yakın temas sporlarını tercih ettikleri söylenebilir. Beden eğitimi öğretmenleri bu ayrımın sebepleri olarak öğrencilerin içinde yetiştiği toplumsal çevrenin spor branşına

yükledikleri anlamla bağlantılı olduğunu, öğrencilerin popülariteden etkilendiklerini, sosyal medya ve medyada ağırlık verilen spor branşlarının öğrencilerin tercihlerinde etkili olduğunu açıklamışlardır. Bu söylemlerden öğrencilerin özellikle medya ve sosyal medyada gündemde olan spor branşlarını kendi cinsiyetleriyle özdeşleştirdikleri ve öğrenilmiş şemalarının sonucu olduğu anlamı çıkarılabilir. Bu bakımdan toplumsal cinsiyet şeması kuramına da olduğu gibi öğrencilerin toplumsal kalıp yargılarının çevre yaşantılarıyla öğrendikleri ve kendi cinsiyet özelliklerine uyan şemaları çerçevesinde şekillendiği görüşüyle uyumlu olduğu söylenebilir. Çünkü Sandra Bem'in (1981) toplumsal cinsiyet şeması kuramına göre çocuklar cinsiyetlerine uygun özelliklerle gelişirler, buldukları toplumun kültürel cinsiyet şemalarına uygun olarak kadınlık ve erkeklik rolleri ve tanımlarını öğrenirler. Bu tanımlara göre oluşturduğu şemalarına uyan durum, davranış ve olayları seçerler. Kişi bu seçimlerinde cinsiyetin biyolojik farklılıklarına göre değil, yaşadığı toplumun cinsiyete yönelik uygun seçimleri ve kalıp yargılarını kullanır (Değe, 2018). Buna göre çalışmamızın bulguları toplumsal cinsiyet şeması kuramıyla paralellik göstermektedir. Yapılan bir başka çalışmada beden eğitimi derslerinde öğrenciler serbest oyun için bırakıldıklarında; kız öğrencilerin voleybol gibi oyunlar oynadıkları, erkek öğrencilerin ise futbol oynadıklarını ve erkek öğrencilerin kız öğrencilerden istekli olanlar olsa bile oyunlarına almadıkları, bu nedenle de tribünde veya kenarda oturmak zorunda kalarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz bırakıldığı görülmüştür (Koca ve Öztürk, 2017).

Beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul spor takımlarında kız ve erkek öğrencilerin oluşturduğu takımlarla çalışmanın az sayıda öğretmence farklı olmadığı belirtilse de çoğunlukla kız ve erkek takımı ile çalışmanın farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunlukla kız öğrencilerle çalışırken kızlarda duygusal değişikliğin çok olduğu, sorun çıkaran ve kaprisli olduklarını, kolay morallerinin bozulduğunu, nazlı, naif, metal olarak zayıf olduklarını belirten olumsuz yanlarının olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin daha kolay öğrendiklerini, disiplinli, sorumluluk sahibi olduklarını ve verilen yönergeleri daha kolay almaları gibi olumlu özellikleri nedeniyle kız öğrencilerle çalışmanın daha keyifli ve kolay olduğunu da ifade etmişlerdir.

Erkek öğrencilerin dağınık disiplinsiz olduklarını, çalışmayı ciddiye almadıklarını, sert ve agresif olmaları gibi olumsuz özelliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan ise erkek öğrencilerin hızlı öğrenmeleri, duygusal olarak

dayanıklı olmaları, alıngan olmamaları, sorun çıkarmamaları, problem çözücü olmalarından dolayı çalışmanın daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan bir araştırmada kızların, eşitliğin, işbirliğinin ve dostluğun vurgulandığı gruplarda büyüdüğü bu nedenle kızlar için yakın arkadaşlıkların önemli olduğu ve duygulara daha çok odaklandıkları için duygusal, erkeklerin ise, rekabet ve hiyerarşiye dayalı ortamlarda büyüdüğü bu nedenle daha sert, rekabetçi tarzlar geliştirdikleri ve farklı oldukları belirtilmiştir (Schilling, 2011). Çocukların yetiştirilmeleri incelendiğinde toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak kız çocukların duygusal olmaya, erkek çocukların ise mantıksal olmaya yönlendirildikleri görülmüştür (Doster, 1976).

Bu ifadelerden yola çıkarak beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet şeması kuramına göre yetiştikleri kültür içerisinde oluşturdukları, kızların, zayıf ve duygusal olması, erkeklerin sert ve agresif olması gibi cinsiyete özgü şemaları ile hareket ettikleri söylenebilir. Dolayısıyla kız ve erkek öğrenciler ile çalışmanın ayrıldığı belirtebilerek toplumsal cinsiyete göre eşitsiz bakış açıları olduğunu söyleyebiliriz.

5.3. Beden Eğitiminde Cinsiyetlendirilmiş Spora İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu kısımda, toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşleri nasıldır problemine ait bulgular tartışılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin spor ve okul sporcusuyla ilgili görüşlerinin beden eğitiminde cinsiyetlendirilmiş spor teması ve cinsiyet altında nasıl olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet perspektifinden kızlara uygun branşlar ile erkeklere uygun branşlar hakkındaki görüşlerinin çoğunlukla ayrımcı olduğu, birkaç öğretmenin ise eşitlikçi ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Ayrımcı ifadeler kullanan öğretmenlerin ortak görüş olarak kız öğrencilerin genellikle yakın temas gerektirmeyen voleybol, yüzme, tenis, cimnastik, atletizm ile erkeklere uygun olarak da daha çok temas gerektiren futbol, basketbol, güreş, dövüş sporlarının ön

planda olduğu ifadelerinden belirlenmiştir. Buna ek olarak bir beden eğitimi öğretmeni ise kızlar için voleybol, badminton, cimnastik, atletizm spor branşlarının uygun olduğunu belirtirken, erkeklerin tüm branşları yapabildiğini söyleyerek cinsiyetler arasında belirgin bir ayrım ifadesi kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin az bir kısmı hem kız hem erkek öğrencilerin her spor branşını yapabileceğini bildirmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerine bu ayrımın neden kaynaklandığı sorulduğunda ise; genel olarak çevresel faktörler, kültürel faktörler, kişisel faktörler ile estetik faktörlerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çevresel faktörler olarak model alma etkili olurken, kültürel faktörlerde ise toplumun tercihi, medya-sosyal medya etkisinin yaşantılar yoluyla öğrenilmiş şemalar sonucu bu oluşum gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Kızlar için voleybol branşının tercihinin sebebi ülkemizde kadın voleybol takımının erkek voleybol takımına göre daha başarılı olması ve bu durumun medyada geniş yer almasına bağlanabilir. Altıok ve Zelyurt'a (2021) göre Türkiye'de kadın voleybolcu olmak kamusal alanda daha fazla görünürlük, sonuç olarak ekonomik özgürlük ve olumlu statü geliştirilmesi bakımından etkili olması nedeniyle kız öğrencilere uygun spor branşı olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle voleybol branşının TCKY'leri üzerinden kadınsı bir spor dalı olarak kabul edilmesine ve kodlanmasına yol açmaktadır (Altıok ve Zelyurt, 2021). Kişisel faktörler olarak da örneğin, voleyboldaki mücadelede rakiple fiziksel temasın olmadığı filenin olması, futbol, basketbol veya hentbol gibi diğer spor dallarının şiddet eğiliminin az olduğu korunaklı bir alanda oynanması toplumsal cinsiyet şeması bakımından ve voleybolu estetik ve güç unsurları bakımından “kadınsı” bir spor dalı olarak konumlandırılmaktadır (Altıok ve Zelyurt, 2021). Futbolun da sert bir mücadele alanında oynandığı için toplumsal cinsiyet şemalarında eril bir spor dalı olarak kabul görülmesi gibi voleybol da TCKY'e göre kadınsı bir spor dalı olarak kabul görülmektedir (Altıok ve Zelyurt, 2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin erkeklerin hareketli yapılarının olması, genetik olarak üstün olmaları, ilgi ve isteklerin de bu yönde olduğunu ifade de ederek bu toplumsal cinsiyet şemalarına dayandırdıklarını söyleyebiliriz. Bu sonuçların Bem (1993) cinsiyet farklılıklarının “doğal ve kaçınılmaz” olduğuna dair bir varsayımını da destekler nitelikte olduğu da görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet şeması kuramına da paralel olarak oluşturdukları kendi toplumsal cinsiyet şemalarına ve kalıp yargılarına göre cinsiyetçi davrandıkları söylenebilmektedir. Buna ek olarak çalışmaya katılan az

sayıda beden eğitimi öğretmeni durumun öğrencilerin ilgi ve istekleri ile ilgili olduğunu söyleyerek eşitlikçi ifadelerde bulunmuşlardır.

Koca ve Demirhan (2005) ilköğretim okullarında yaptığı çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun, sporları kendi toplumsal cinsiyetlerine uygunluğuna göre tercih etmeleri gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Kadınlar için cimnastik, voleybol, yüzme, buz pateni ve tenis daha çok uygun iken, erkekler için futbol, basketbol, boks, güreş ve halter branşlarının daha uygun sporlar olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, halter, güreş ve boks gibi geleneksel olarak daha çok erkeklikle özdeşleştirilen spor branşlarında bu daha çok belirginleşmektedir. Yapılan bu araştırmaya paralel olarak öğrencilerin sahip oldukları toplumsal cinsiyet şemaları düşünüldüğünde, bazı sporların kadınlara uygun görülürken, bazılarının erkeklere uygun görülmesi toplumsal cinsiyet düzenini görünür kılmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin başarılı sporcu imajına ait görüşleri incelendiğinde çalıştırdıkları okul takımlarının branşlarıyla veya kendi branşlarıyla benzer branşları örnek verdikleri ancak branşa özgü sporcu imajını tarif ederken çoğunlukla cinsiyetçi yaklaşımları tespit edilmiştir. Öğretmenler gözlerinde canlandırdıkları sporcu imajının genellikle ortak görüş olarak atletik ve yaptığı spor branşına uygun yapılı, uzun boylu, uzun bacaklı, ince yapılı veya kaslı ve güçlü görünüşlü olmasının gerektiğini açıklamışlardır. Ancak başarılı sporcunun cinsiyeti ve branşı konusunda öğretmenlerin cinsiyetçi ifadeler kullandıkları söylenebilmektedir. Kızlar için temas gerektirmeyen tenis ve atletizm branşları ile vücut yapısının kızlara daha uygun olduğunu belirttikleri voleybol branşına uygun sporcu imajı ifade ettikleri belirlenmiştir. Erkekler için ise temas gerektiren futbol, basket branşları ile örnekler verdikleri tespit edilmiştir. Uğurlu'nun (2015) yaptığı doktora çalışması da çalışmamızı desteklemektedir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler ve veliler güreş ve boks branşlarını erkeklere uygun olarak belirtirlerken, cimnastik, tenis, yüzme, badminton, halkoyunları, basketbol, masatenisi, voleybol, satranç, tekvando, karate ve judo gibi branşlarda ise hem kız ve hem erkekler tarafından yapılabileceği yönünde cevaplar vermişlerdir. Bir başka çalışmada ise beden eğitimi derslerinde öğrencilerin öğretmenleri tarafından kız ve erkek öğrenciler için futbol ve voleybol olarak branş ayrımı yapıldığı belirtilmiştir (Silva, 2021).

Buna göre beden eğitimi öğretmenleri sporu da cinsiyetlendirilmiş olarak toplumsal cinsiyet şeması kuramına da dayanan kendi toplumsal cinsiyet şemaları

kapsamında kız ve erkek öğrencilerini yönlendirdikleri yönünde cinsiyetçi ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

5.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kız ve Erkek Öğrencileri ile İlgili Toplumsal Cinsiyete Yönelik Metaforik Algularına Ait Bulguların Yorumlanması

Bu kısımda, metaforik veriler araştırmada yer alan kız ve erkek öğrenciler kavramlarına göre tartışılmıştır.

Katılımcılar kız öğrencileri kedi, çiçek, cimnastik kurdelesı, cam fanus, ceylan, kelebek, pamuk ve kuş gibi daha narin canlı ve cansız varlıklara benzetmişlerdir. Erkekleri ise aslan, kaplan, kurt, koç, at, isveç çakısı, asimetrik paralel, odun ve kaya gibi canlı ve cansız varlıklara benzetmiştir. Bu bağlamda katılımcılar kızların daha narin, kırılğan ve duygusal olduklarından dolayı bunları ifade edebilecek canlı ve cansız varlıklara benzettiklerini, erkeklerin ise fiziki olarak daha sert, kaba, atik oluşlarından dolayı bunları ifade edebilen canlı ve cansız varlıklara benzettikleri görülmüştür. Toplumsallaşma sürecince kız ve erkekler tarafından yaşadıkları topluma uygun özellikleri öğrenilerek benimserler. Buna göre kız ve erkekler hangi özelliklerin doğru ve kabul edilebilir olduğunu hangi özellikleri ise reddetmeleri gerektiğini kavrayarak cinsiyetlerine özgü uygun davranışları oluştururlar (Gander ve Gardiner, 2004). Böylece çocuklar toplum içerisindeki öğrenme süreçlerinde toplumsal cinsiyet şemalarını oluşturarak cinsiyete özgü davranış ve fikirler geliştirirler.

Katılımcılara ait ifadeleri incelediğimizde örneğin bir katılımcı erkekleri daha çok futbol, futsalda mücadele eden, daha çok takım arkadaşları ve savunmaya önem veren çocukları değerli gördüğü için kurta benzediğini ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak da kurtun daha yırtıcı daha mücadelecı yönünün erkek öğrenciler ile bağdaştırması olduğunu ifade etmiştir. Aynı katılımcı kız öğrenci için ceylan ifadesini kullanarak toplumsal cinsiyet şeması kuramına paralel bir cinsiyetçi kalıp yargısı ifadesinde bulunmuştur. Bu ifadenin cinsiyetçi bir yaklaşımda olduğu söylenebilir. Çünkü çocuğun erkek için güçlü olma özelliği, kız için ise duygusal olma özelliği toplumsal cinsiyet şemalarına ait bir kodlamadır (Değe, 2018). Örneğin, cinsiyet ile ilgisi olmayan ‘nazik’, ‘çiçek’ kadınsı olarak kabul edilirken, ‘aslan’, ‘sert’ erkeksi olarak kabul görebilmektedir (Dökmen, 2022). Başka bir katılımcı benzer olarak

erkekleri ipi kopmuş bir hayvana benzetirken, kız öğrencileri pamuğa benzetmiştir. Buna göre öğretmenin kız ve erkek için toplumsal cinsiyet şeması kuramına göre farklı cinsiyet kalıp yargılarının bulunduğunu söyleyebiliriz.

Erkekler insanlığın ilk dönemlerinden beri egemen, güçlü ve cesur olmak; kadınlar ise uyumlu, zayıf, yardıma ihtiyacı olan, korkak ve itaat etmek gibi rollerine göre oluşturdukları toplumsal cinsiyet şemaları ile yaşamlarını sürdürdükleri söylenmiştir. Bu nedenle erkeklerin kadınlardan daha fazla saldırgan olup kendilerini kanıtlamak adına şiddete daha fazla meyilli olduğu, toplumun beklentisi ve kültürün de etkisiyle erkeğin nazik, uysal ve sakin bir birey olmasına ket vurulmuştur. Uysal bir yapıya sahip olan bir erkek çoğu zaman çevresi tarafından 'kız gibi olmak' gibi alaycı sözlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Hatta ataerkil toplumlarda bu tür söylemler erkekler için bir tür hakaret olarak da kabul edildiği görülmüştür (Değe, 2018).

Bu dayanaklara bağlı olarak beden eğitimi öğretmenleri de kız ve erkekleri farklı şemalar üzerinden değerlendirdikleri görülmüştür. Yalnızca bir katılımcının kız ve erkek öğrenciyi insan olarak ifade ederek eşitlikçi bir bakış açısı sergilediği belirlenmiştir. Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin kız ve erkek öğrencilere ait metaforik algıları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilere toplumsal cinsiyet perspektifinden kalıp yargısal ifadelerde buldukları ve buna göre kız ve erkek öğrencilere farklı bakış açıları sergiledikleri söylenebilmektedir.

6. SONUÇLAR

Beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi dersiyle ilgili görüşlerini toplumsal cinsiyet perspektifinden tanımlamak için yapılan bu çalışmanın sonucunda;

- Öğrenciler ile iletişim kurarken genel olarak çoğu katılımcının eşitlikçi hitap ettikleri görülmüştür. Konuşma esnasında ise ses tonu, konuşma biçimi veya üslubunda katılımcıların çoğunluğunun kız ve erkekler arasında cinsiyet ayrımcılığı yaptıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin kızların biraz daha alıngan ve naif olduklarından dolayı sert bir dil yerine kız öğrencilere erkek öğrencilere nazaran daha hassas davranmak ve daha yumuşak bir dil kullanmak zorunda kaldıklarını tespit edilmiştir.
- Toplumsal yapı ve medya ve sosyal medyanın etkisi nedeniyle çoğunlukla kızların voleybol, erkeklerin futbol branşlarına yöneldiği görülmüştür.
- Öğretmenler başarılı sporcu imajına ait özellikler belirtirlerken ortak ifade kullandıkları ve cinsiyetçi ifadelerde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Fakat başarılı sporcu imajına ait branş ve cinsiyet ifadelerinde toplumsal cinsiyete yönelik ayırım yaptıkları tespit edilmiştir.
- Katılımcıların gözünde canlandırdıkları sporcuların branşları ise, genellikle voleybol (kız), yüzme (kız-erkek), futbol (erkek), tenis (kız), atletizm (erkek-kız), basketbol (erkek) şeklindedir.
- Katılımcılar kız öğrencileri kedi, çiçek, cimnastik kurdelesi, cam fanus, ceylan, kelebek, pamuk ve kuş gibi daha narin canlı ve cansız varlıklara benzetmiştir. Erkekleri ise aslan, kaplan, kurt, koç, at, İsveç çakısı, asimetrik paralel, odun ve kaya gibi canlı ve cansız varlıklara benzeterek cinsiyete özgü toplumsal kalıp yargılara uygun ifadelerde bulunmuşlardır.

Elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere davranış şekli genelde cinsiyete göre farklılık göstermez. Her iki cinsiyetten öğretmenler de aynı pedagojik ilkeleri ve eğitim yöntemlerini kullanır. Ancak kız ve erkek öğrencilerin fiziksel gelişimlerdeki farklılıklarından dolayı yapılan çalışmalara mutlaka her öğrencinin katılabileceği düzeyde planlayarak hazırlamaları eşit fırsatlar tanınması açısından yararlı olacaktır. Buna ek olarak tüm öğrencilere spor ve fiziksel aktiviteleri sevdirmeleri ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını teşvik etmeleri amacıyla hizmet içi eğitim konularına toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili konulara geniş bir biçimde yer verilmesi önerilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili verilmesi önerilen hizmet içi eğitimlerin etkililiğini ölçmek için yapılacak öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende yürütülecek bir çalışma da bir araştırmaya konu olabilir. Ayrıca nitel olarak derinlemesine bilgi edinilen bu çalışmadan farklı olarak nicel bir araştırmayla beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik profillerinin genel ve bölgesel olarak çıkarılması bir araştırma kapsamında sağlanabilir. Bu profilin ortaya koyulmasının düzenlemelerin yapılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri her ne kadar cinsiyet ayrımı yapmadıklarını dile getirirler de ortak kanı; medya gibi kaynaklarda vurgulanan spor branşlarının toplumsal cinsiyet ayrımcılığını destekleyebilecek nitelikte olabileceğini bu nedenle öğrencilerin branş seçiminde kız ve erkeklere göre takım seçmeye yöneltebileceği ve bu konuda medya ayağına da önemli görevler düştüğünü söyleyebiliriz. Konuyla ilgili kamu spotlarının yayınlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmamızda da olduğu gibi bazen öğrencilerin belirli sporlara veya aktivitelere katılımı ilgi ve isteklerine göre değişebilir. Örneğin, bazı sınıflarda kızlar için belirli sporlar daha yaygınken, erkekler için başka sporlar öne çıkabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve tercihlerini de ön planda tutarak tüm öğrencileri oyun ve spor branşını deneme fırsatı verebilir, yeteneği doğrultusunda da hakem olma, malzeme sorumlusu olma, organizasyonu düzenleme gibi ek görevler ile öğrencilerin mutlaka aktivitede yer alması sağlanabilir. Böylece, öğrencilerin durumu daha iyi anlamalarına ve sporun cinsiyetleştirilmeden fiziksel aktivitelerden daha fazla keyif almalarına yardımcı olabilir. Benzer bir çalışma ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde de yapıp öğrencilerin toplumsal cinsiyetle ilgili olumlu ve olumsuz davranışlarının nedenleri incelenebilir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin küçük yaşlardan itibaren şemalaşmaya başladığı, kalıp yargıların da oturmaya başladığı düşünülürse, cinsiyet temelli ayrımcılık yapmaksızın toplum cinsiyet eşitliği çerçevesinde yürütülen beden eğitimi derslerinin anaokulu ve ilkokul düzeyinden itibaren beden eğitimi öğretmenlerince yürütülmesi, sporun cinsiyetleştirilmesini önleyici önemli unsurlardan biri olabilir.

Beden eğitimi ve spor bilimleri alanında tek cinsiyetli ya da karma eğitime yönelik akademik çalışmaların sempozyum ve panellerle tartışılması ve toplum tarafından biçimlendirilmiş geleneksel görüşlerin farkına varılması, değiştirilmesi ve geliştirilmesi sağlanabilir.

Bunun yanı sıra beden eğitimi derslerinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgelerde ihtiyaç halinde özellikle toplumsal cinsiyet eşitliği konusu ile ilgili ailelere yönelik toplumsal ve kültürel yapıyı da destekleyici eğitimler düzenlenebilir.

Öğretmenler, derslerde cinsiyet açısından kapsayıcı bir dil kullanmalıdır. Örneğin, spor veya aktiviteler sırasında sadece "erkekler" veya "kızlar" değil, "herkes" veya "tüm öğrenciler" ifadeleri kullanılabilir. Bunun yanında beden eğitimi derslerinde öğrenciler arasında cinsiyet eşitsizliği ile ilgili farkındalık yaratılmalı ve olumsuz davranışlara karşı sıfır tolerans politikaları benimsenmelidir. Beden eğitimi, öğrencilere sağlıklı bir beden imajı geliştirme ve bedenlerini saygıyla kabul etme konularında yardımcı olmalıdır. Cinsiyet stereotipleri, özsaygıyı olumsuz etkileyebilir, bu nedenle bu konuyla ilgili bilinçlendirme ve hizmet içi eğitimler yapılmalıdır. Bu eğitim ve çalışmaların takip edilerek gelişmelerin bilimsel açıdan araştırılması, sonuçlarını ve yararını görmemizi sağlayarak bir sonraki adımda neler yapılabileceğine ışık tutabilir. Konunun çok yönlü analizini sağlamak amacıyla çalışma karma yöntemlerle desteklenebilir. Hazırlanmış olan bu tez çalışması ile beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda desteklenecek çalışmaların eğitim öğretim müfredatlarına ve işleyişi eklenmesi ve uygulanmasıyla bu amaca hizmet etmesi beklenmektedir.

Çalışmanın kız ve erkek öğrenciler için daha eşit beden eğitimi ve spor alanlarının olduğu bir dünyada yaşamasına katkıda bulunmasını temenni ediyoruz.

7. KAYNAKLAR

- Altıok, A. N. ve Zelyurt M.K. (2021). Sporda toplumsal cinsiyet yaklaşımı: Kadın voleybolcuların toplumsal deneyimleri üzerine niteliksel bir araştırma. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(25), 293-317.
- Anar, B. (2011). *Evli ve çalışan yetişkinlerin toplumsal cinsiyet rolleri ile evlilik doyumu ve iş doyumu ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/586937>
- Arıkan, N. (2020). Beden eğitimi ve spor dersinde eğitim etkileşimleri ve cinsiyet farklılıklarının öğrenci algısına etkisi üzerine bir çalışma. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(28), 135-144.
- Aksu B., İnce Ş. (2021) *Toplumsal cinsiyet eşitliği*. HUKSAM, Ankara, (s.8) https://huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/toplumsal_cinsiyet_esitligi250122.pdf
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
- Ata Doğan, S., Atış Akyol, N., ve Güney Karaman, N. (2018). Beş yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 53-65.
- Ataman, M. (2009). Feminizm: geleneksel uluslararası ilişkiler teorilerine alternatif yaklaşımlar demeti. *Alternatif Politika Dergisi*, 1 (1), 1-41.
- Avcı, D. Ö. (2021). Toplumsal Cinsiyet. Ankara.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “Çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu coğrafya dergisi*, 16(26), 25-44.
- Azzopardi, S. (2011). Gender inequality in physical education lessons: is it a never ending story? (Bachelor's thesis, University of Malta).
- Bağcı, İ., Yücelkan, C. (2022). Beden Eğitimi ve Sporda Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 6(2), 123-133.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baran, G. (1995). Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıp yargılarının gelişimi.

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Beasley, C. (2005). *Gender & sexuality*. Sage Publications.
- Bem, S. L. (1981). The BSRI and gender schema theory: A reply to Spence and Helmreich.
- Bem, S. L. (1984). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. In T. B. Sonderegger (Ed.), *Psychology and gender: Nebraska symposium on motivation*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Bem, S.L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press.
- Brown. A. P. (2008). “A review of the literature on case study research”. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13
- Burnard, P. (1996). Teaching the analysis of textual data: An experiential approach. *Nurse Education Today*, 16, 278-281. [https://doi.org/10.1016/S0260-6917\(96\)80115-8](https://doi.org/10.1016/S0260-6917(96)80115-8)
- Bussey K. ve Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Bykztrk, ř., Kılı akmak, E., Akgn, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Cankurtaran, ., Kelebek Kkarslan, G. (2021) *Toplumsal cinsiyet eşitliği*. HUKSAM, Ankara, (s.7-22) https://huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/toplumsal_cinsiyet_esitligi250122.pdf
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin ğrenci, ğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256303>
- Chodorow, N. (1978). Mothering, object-relations, and the female oedipal configuration. *Feminist Studies*, 4(1), 137–158
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining qualitative research methods. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. DOI: 10.1207/s15430421tip3903_2
- Çelikkol, İ., ve Hira, İ. (2022). Modernizm ve postmodernizm tartışmaları ekseninde toplumsal cinsiyet, cinsel yönelimler ve cinsiyetsizleştirme. *Sakarya Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 37-54.
- etin, K. (2020). Kavramsal olarak toplumsal cinsiyete kısa bir bakış. M. Talas (Ed.), *Toplumsal cinsiyet içinde* (1. Baskı). İksad İnternational Publishing House.
- etin, K. (2021). *Queer teori eleştirisi ve LGBT+ bireylerin queer teoriye yaklaşımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara niversitesi.
- ıtak, A. (2008). *Kadınların çalışmasına yönelik tutum: Cinsiyet, cinsiyet rolü ve sosyoekonomik düzeye göre bir karşılaştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Değe, E. (2018). *Cumhuriyet dönemi Türk tiyatrosunda toplumsal cinsiyet (1960-1980)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Delphy, C. ve Leonard, D. (1992). *Familiar exploitation*. Polity.
- Demiral, A. (2017). *Biyoiktidar bağlamında; Toplumsal cinsiyet, queer teori ve sanata yansımaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demiral, A. (2021). Bedenin cinsiyet konuşmaları; performans sanatı tarihine queer bir bakış. *Sanat Yazıları*, (45), 747-760.
- Diekman, A. B. ve Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1171-1188.
- Direk, Z. (2013). Benim bedenim/bedenim benim. <http://zeynepdirek.wordpress.com/2013/01/04/benim-bedenim-bedenimbenim/>
- Doster, J. A. (1976). Sex role learning and interview communication. *Journal of Counseling Psychology*, 23(5), 482-485. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.23.5.482>
- Dömbekci, H. A. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Dökmen, Z. Y. (2022). *Toplumsal cinsiyet*. Remzi Kitabevi.
- Dunne, M. (2007). Gender, sexuality and schooling: Everyday life in junior secondary schools in Botswana and Ghana. *International Journal of Educational Development*, 27(5), 499-511.
- Eagly, A. H. (1983). Gender and social influence: A social psychological analysis. *American Psychologist*, 38(9), 971-981.
- Eagly, A. H. ve Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 735-754.
- Ecevit, Y. (2011). "Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisine Başlangıç", Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi, Ed.: Yıldız Ecevit ve Nadide Karkıner, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s. 2-29.
- Epstein, S. (1994). A queer encounter: Sociology and the study of sexuality. *Sociological Theory*, 12, 188-202.
- Erden, E. (2014). *Androjen kişilik özelliklerinin otel işletmelerindeki yansımaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Esen, Y. (2013). Eğitim Süreçlerinde Cinsiyet Ayrımcılığı: Öğrencilik Deneyimleri Üzerinde Yapılmış Bir Çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3).
- Eurydice, (2009). *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler ve mevcut durum*. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Egitim_ciktilarinda_cinsiyet_farkliliklari/Egitim_ciktilarinda_cinsiyet_farkliliklari.pdf

- French, J. ve French, P. (1993) "Gender imbalances in the classroom: an interactional account". In Woods, P. and Hammersley, M. (Eds): Gender and Ethnicity in schools. Ethnographic accounts. London: Routledge.
- Frühauf, A. (2022). Better together? analyzing experiences from male and female students and teachers from single-sex and coeducational physical education classes. *Behav. Sci.*, 12(9), 2-15.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). İme Kitabevi.
- Goldstein, L. B. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Nika Yayınevi.
- Gürkan, S. N. (2019). *Anne Babaların Cinsiyet Sosyalleştirme Davranışlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Master's thesis, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)).
- Hill, G. ve Cleven, B. (2005). A comparison of 9th grade male and female physical education activities preferences and support for coeducational groupings. *The Physical Educator*, 62(4), 187-197.
- Hürmeriç, I., Saraç, L. ve Koçak, S. (2004). *Karma ve aynı cinsiyet gruplarında işlenen beden eğitimi derslerine karşı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tutumları* [Bildiri sunumu]. Ichper.sdve 8. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Janowsky, J. S. (1989). Sexual dimorphism in the human brain: Dispelling the myths. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 257-263. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1989.tb03987.x>
- Joiner, R., ve Littleton, K. (2013). *Paper and computers: gender differences in children's conversations in collaborative activities* (pp. 120-136). Routledge.
- Kavuncu, N.A. (1987). BEM Cinsiyet Rollerini Türk Toplumuna Uyarlama Çalışmaları. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara,
- Koca, C. (2006). Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet ilişkileri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 17(2), 78- 89.
- Koca, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yaklaşımı. *Spor Bilimleri Dergisi*, 28(1), 30-48.
- Koca, C. ve Bulgu, N. (2005). Spor ve toplumsal cinsiyet: Genel bir bakış. *Toplum ve Bilim*, 103, 163-184.
- Koca, C. ve Demirhan, G. (2005). Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyetin yeniden üretimi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4), 200-228.
- Koç, E. (2005). Simone de Beauvoir'ın "İkinci Cins": Öteki olarak kadın. *Sosyal Bilimler Dergisi SOBİDER*, 2(4), 1-17.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences içinde* (s. 82-173). Stanford University Press.

- Koyuncu, A. N. (1987). *Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nin Türk toplumuna uyarlama çalışmaları*. [Uzmanlık Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzel, A. J. (1992). Sampling in qualitative inquiry. B. F. Crabtree ve W. L. Miller (Ed.), *Doing qualitative research: Research methods for primary care volume 3* içinde (s. 31-44). Sage Publications.
- Küçükvatan, S. (2019). *Queer Müslümanlarda dinî bireycilik* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1982). Establishing dependability and confirmability in naturalistic inquiry through an audit.
- Lippa, R. (2005). *Gender, nature, and nurture*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Maynard, M. (1995). Beyond the "Big three": The development of feminist theory into the 1990s'. *Women's History Review*, 4(3), 259–281. DOI:10.1080/09612029500200089
- Measor, L., ve Sikes, P. J. (1992). Gender and schools.
- Meyer, E. (2010). *Gender & sexual diversity in schools*. Springer.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Miller, F. C. (2016). Gender development, theories of. The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies.1-6 DOI: 10.1002/9781118663219.wbegss590
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerde metafor*. (Çev: G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Myhill, D., Jones, S. (2006). 'She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113.
- Nalbant, F. ve Korkmaz, T. (2019, 21 Aralık). Feminist teori temelinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin Türkiye bağlamında değerlendirilmesi. Artvin Çoruh Üniversitesi *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 165-186.
- Oakley, A. (2016). *Sex, gender and society*. Routledge.
- Öngen, B., Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (48), 1-18.
- Özdemir, N. (2018). Geleceğin beden eğitimi öğretmenleri sporda kadının yerini nasıl tanımlıyor? *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 119-124.
- Öztürk, P., ve Koca C. (2017). Sporcu ergen kızların spora katılımının sosyo-ekolojik model ve toplumsal cinsiyet yaklaşımı bağlamında analizi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 139-148.
- Patton, Q. M. (1990). *Qualitative evaluation an research methods* (2. Baskı). SAGE Publications.


- Penney, D. (2007). Physical education, physical activity, sport and gender contemporary connections and debates. I. Wellard (Ed.), *Rethinking gender and youth sport* içinde. Routledge.
- Queneau, H. (2006). Is the long-term reduction in occupational sex segregation still continuing in the United States? *Social Science Journal*, 43, 681–688. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2006.08.019>
- Rubin, G. (1993). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. H. Abelove, M. A. Barale ve D. M. Halperin (Ed.), *The lesbian and gay studies reader* içinde (s. 3–44). Sage Publications.
- Saldana, J. (2023). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (A. Tüfekçi Akcan ve S. N. Şad, Çev.). Pegem Akademi.
- Saygan, B. B. ve Uludağlı, N. P. (2021). Yaşam boyu toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(2), 354-382. doi: 10.18863/pgy.789615
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim* (s. 1-33). Dipnot Yayınları.
- Schilling, N. (2011). Language, gender, and sexuality. R. Mesthrie (Ed.), *The Cambridge handbook of sociolinguistics* içinde (s. 218-237). Cambridge University Press.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the generalizability of qualitative research. W. W. Eisner ve A. Peshkin (Ed.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* içinde (s. 201-232). Teachers College Press.
- Silva, T. A. (2021). *Youth, gender inequalities and processes of exclusion in physical education school classes*.
- Şahin, M. K., Çoban, A. E. ve Korkmaz, A. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve Türk eğitim sistemindeki yeri: Okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 735-752.
- Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A. R. ve Updegraff, J. A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tendand-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107(3), 411–429.
- Tsabedze, D. S. (2002). *A study of gender equality in one of Swaziland's secondary schools: A case study* (Master's thesis, University of Cape Town).
- Tsouroufli, M. (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/09540250220133996>
- Turner, B. (2006). *The cambridge dictionary of sociology*. CUP.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 117-140.
- T.D.K. (2011), Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniğı: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.

- Uğurlu, F. M. (2015). *Türkiye’de beden eğitimi derslerinin tek cinsiyetli ve karma olması durumuna ilişkin paydaş algıları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage Publications.
- Witt, M. G. ve Wood, W. (2010). Self-regulation of behavior in everyday life. *Sex Roles*, 62, 635–646.
- Wood, W. ve Eagly, A. H. (1999). The Origins of Sex Differences in Human Behavior: Evolved Dispositions Versus Social Roles, *American Psychologist*, 54(6), 408-423. DOI: 10.1037/0003-066X.54.6.408
- Wood, W. ve Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128, 699–727. DOI: 10.1037//0033-2909.128.5.699
- Wright, J. (1996). The construction of complementarity in physical education. *Gender and Education*, 8(1), 61–79. DOI: 10.1080/713668480
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yüksel, M. (2014). Cinsiyet ve spor. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(19), 663-684.
- Zhang, Y. ve Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. B. M. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science, libraries unlimited* içinde (s.1-12).

EKLER

Ek-1. Etik kurul izin belgesi.

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.01.2023-E.3162/2

 T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : E-60116787-020-316272
Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın Doç. Dr. Özden TEPEKÖYLÜ ÖZTÜRK

İlgi : 05/01/2023 tarihli dilekçeniz. *10.241.199.133*
2312
17.01.2023

İlgi dilekçe ile başvurmuş olduğunuz "**Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri ve Metaforik Algılar**" konulu çalışmanız **10.01.2023 tarih ve 01 sayılı** kurul toplantımızda görüşülmüş olup,

Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu çalışmanın yapılmasında **ETİK AÇIDAN SAKINCA OLMADIĞINA**, altı ayda bir çalışma hakkında Kurulumuza bilgi verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.


Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Hülya ÇETİN
Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu :BSMALLISYN Pin Kodu :91003 Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys>

Adres: Tıp Fakültesi Dekanlığı Kınıklı/Denizli
Telefon: 0 (025) 8 Faks: 0 (258) 296 17 65
e-Posta: tibbietik@pau.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.pau.edu.tr>
Kep Adresi: paurektorluk@hs01.kep.tr

Bilgi için: Selda ERKİŞİ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Ek-2. Yarı yapılandırılmış sorular.

BÖLÜM 1
S1: Yaşınız ve cinsiyetiniz nedir?
S2: Medeni durumunuz nedir?
S3: Çocuğunuz var mı? Varsa cinsiyetleri neler?
S4: Hangi okul ve bölümden mezun oldunuz? * Pedagojik formasyon derslerini aldınız mı?
S5: Meslekte kaçınıcı yılınız?
S6: Şu an ki kurumunuzda ne kadar süredir çalışıyorsunuz?
S:7 Hangi kademelerde çalıştınız?
BÖLÜM 2
S8: Öğrenciler ile iletişim kurarken genel olarak nasıl hitap ediyorsunuz? *Oğlum, kızım, öğrencinin ismi vb. nedir?
S9: Öğrencilerle konuşma esnasında, ses tonu, konuşma biçimi veya üslubunda kız ve erkek öğrencilere göre bir değişkenlik gösteriyor mu? *Evet veya hayır ise biraz açıklar mısınız? *Kız / erkek öğrenciler ile konuşurken konuşma biçiminiz, üslubunuz nasıl oluyor? *Örneğin kız/erkek öğrenciniz derste düştüğünde ve ağlamaya başladığında ancak önemli bir şeyi olmadığında nasıl davranıyorsunuz?
S10: Kız ve erkek öğrencilerinize farklı davranmanızın gerektiğini düşündüğünüz olaylar yaşıyor musunuz? * Evet ise örnek vererek açıklar mısınız? * Ne gibi olaylar yaşıyorsunuz biraz açıklar mısınız?
S11: Öğrencileriniz derste kendi kendilerine oynadıkları spor tabanlı oyunları cinsiyete göre değerlendirmenizi istesem neler söylemek istersiniz? “Kız oyunları/sporları” “erkek oyunları/sporları” şeklinde bir ayırım olduğunu söyler misiniz? *Kız ver erkek öğrencilerinizin derste tercih ettiği oyunlar/spor tabanlı oyunlar farklılık gösteriyor mu? * Evet ise sizce bu neden kaynaklanıyor. Neden kız öğrenciler gibi oyunları/spor tabanlı oyunları tercih ederken, erkek öğrenciler gibi oyunları/spor tabanlı oyunları tercih ediyor?
S12: Yetenekli gördüğünüz kız ve erkek öğrencilerinizi uygun bir spor branşına yönlendirmeye çalışıyor musunuz? *Yeteneği olduğunu düşündüğünüz kız ve erkek öğrencilerinizi uygun gördüğünüz bir spor branşına yönelik teşvik edici konuşmalar yapıyor musunuz?
S13: (Çoğunlukla) kızlara uygun olduğunu düşündüğünüz spor branşları var mı? * Evet ise bunlar neler? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? * Hayır ise neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
S14: (Çoğunlukla) erkeklere uygun olduğunu düşündüğünüz spor branşları var mı? * Evet ise bunlar neler? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? * Hayır ise neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?

S15: Okulda çalıştırdığımız, ilgilendiğiniz veya sorumlusu olduğunuz kız ve/veya erkek spor takımları var mı?

* Var ise hangileri? Kız/erkek takımı ile çalışmak size ne hissettiriyor? Kız ve erkek takımlarının farklı özellikleri var mı? Kız ve erkek takımlarla çalışmanın farklı zorlukları var mı?

S16: Başarılı üst düzey iyi bir sporcuyu gözünüzde canlandırmanızı rica ediyorum. Gözünüzün önüne gelen görüntüyü tarif eder misiniz?

* (Boyu, kilosu, vücut yapısı, saçının uzunluğu cinsiyet, hangi branşı yapıyor, vb.?) Gözünüzün önüne gelen sporcu görüntüsü hangi spor branşında bir sporcu sizce? Peki bu sporcu görüntüsü kadın mı erkek mi?

S17: Kız öğrencilerinizi herhangi bir canlı veya cansız varlığa benzetmeniz gerekirse ne söylersiniz? Neden?

*Kızlar ... gibidir. Çünkü ... (Bu noktalı yerleri nasıl doldurursunuz?)

S18: Erkek öğrencilerinizi herhangi bir canlı veya cansız varlığa benzetmeniz gerekirse ne dersiniz? Neden?

*Erkekler ... gibidir. Çünkü ... (Bu noktalı yerleri nasıl doldurursunuz?)