

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ALANINDA TOPLUMSAL VE
KÜLTÜREL YENİDEN ÜRETİM

Dr. Canan KOCA

Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı
DOKTORA TEZİ




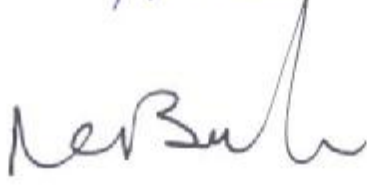
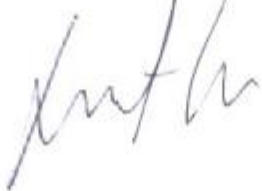
TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN

ANKARA

2006

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne:

Bu çalışma jürimiz tarafından Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Ali Yıldırım Ortadoğu Teknik Üniversitesi	
Danışman:	Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan Hacettepe Üniversitesi	
Üye:	Doç. Dr. Aylin Görgün Baran Hacettepe Üniversitesi	
Üye:	Doç. Dr. Nefise Bulgu Hacettepe Üniversitesi	
Üye:	Yrd. Doç. Dr. Levent İnce Ortadoğu Teknik Üniversitesi	

ONAY:

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hakan S. Ozer (✓)
Enstitü Müdürü



TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca bana her tŸrlŸ desteği veren, çalıŐmamın her aşamasında bana gŸvenen ve beni cesaretlendiren, sayın danıŐmanım Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan'a en içten teŐekkŸrlerimi sunuyorum.

Tezin kuramsal çerçevesinin oluŐturulmasında her tŸrlŸ desteğini sunan, tezin her aşamasında aldığım zevki benimle paylaşan, sevgili Doç. Dr. Nefise Bulgu'ya ve bilgisiyle ve gŸrŸŐleriyle bana yol gŸsteren Sayın Doç. Dr. Aylin GŸrgŸn Baran'a teŐekkŸr ederim.

Çalışmanın baŐından sonuna kadar geçen sŸre içerisinde bilgisiyle ve sevgisiyle yanımda olan sevgili Serdar'a ve çalışmadaki zihinsel serŸvenimde bana yoldaŐ olan canım arkadaşım İlknur'a sonsuz teŐekkŸrler. YaŐamım boyunca her zaman yanımda olan sevgili aileme de saygılarımı ve sevgilerimi sunuyorum.

Son olarak, doktora eğitimim için beni destekleyen Başkent Ÿniversitesi'ne teŐekkŸr ederim.

ÖZET

Koca, C. Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretim. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2006. Bu araştırmanın birinci amacı, farklı toplumsal sınıflarda yer alan üç İlköğretim Okulu beden eğitimi sınıflarında, beden eğitimi ve sporun bir toplumsal alan olarak analizinin yapılarak toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin nasıl işlediğinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın ikinci amacı, farklı toplumsal sınıflarda yer alan üç İlköğretim Okulunun bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet yeniden üretim sürecinin nasıl gerçekleştiğinin incelenmesidir. Araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim döneminde Ankara ilinde yer alan üç okulda (Okul A, Okul B ve Okul C) gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spor alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretimin nasıl gerçekleştiğini anlamının en etkili yolu olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma veri toplama teknikleri olarak ders gözlemi, alan notu alma, odak grup görüşmesi ve derinlemesine bireysel görüşme kullanılmıştır. Önce her üç okulda bir kız ve bir erkek öğrenci grubu (6-10 kişi) olmak üzere toplam 6 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinden sonra her üç okulun belirlenen sınıflarındaki beden eğitimi derslerine giren kız ve erkek öğrenciler ve beden eğitimi öğretmenleriyle derinlemesine bireysel görüşmeler yapılmıştır. Toplam 57 derinlemesine bireysel görüşme (29 kız, 28 erkek) öğrencilerle yapılırken, 3 görüşme de beden eğitimi öğretmenleri ile yapılmıştır. Ayrıca görüşmeler devam ederken, Okul A' da 18 , Okul B' de 15 ve Okul C' de 14 ders gözlemi yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi (açık kodlama-temalandırma-kategorileştirme) kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda, 3 temel kategori elde edilmiştir: (1) Toplumsal sınıf ve spor beğenisi, (2) Beden eğitimi ve spor bağlamında oyun hissi ve (3) Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet ilişkileri. Veri analizi sonucunda, spor beğenisi ve spora katılım derecesinin toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet ilişkileri içinde etkileşimsel olarak gömülü olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, her üç okulun beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemler ağırlıklı olarak beden ve beden düzenlenmesi ile ilişkili söylemler olmakla birlikte egemen sermaye biçimi

de beden sermayesidir. Beden sermayesinin içeriği ve önemi okullara göre farklılaştığı gibi toplumsal cinsiyete göre de farklılaşmaktadır. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanındaki konumlarının belirlenmesinde, alanda egemen söylemler ve sermaye biçimleri kadar öğrencilerin toplumsal cinsiyet habitusları da belirleyici olabilmektedir. Sonuç olarak, bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve sporun, egemen söylemleri ve değer gören sermaye biçimleri ile toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyetten bağımsız düşünülmemesi gereken bir alan olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Beden Eğitimi, Spor, Toplumsal Cinsiyet, Toplumsal Sınıf*

ABSTRACT

Koca, C. Social and cultural reproduction in the field of physical education and sport. Hacettepe University Institute of Health Sciences, Ph.D. Thesis in Sport Sciences and Technology, Ankara, 2006. The first purpose of this study was to understand social and cultural reproduction process in the field of physical education and sport at three different Elementary Schools from different social class. The second purpose of this study was to understand gender reproduction process in the field of physical education and sport at three different Elementary Schools from different social class. This study was conducted during 2004-2005 education year at three schools (School A, School B and School C) in Ankara. In order to examine the social and cultural reproduction process in the field of physical education and sport deeply, the qualitative research was chosen. Class observation, field notes, focus group discussions and individual in-depth interview were used to collect data. Six audio-typed focus group discussions (one girls' and one boys' group in each school), 60 audio-typed student and physical education teacher interviews (29 with girls, 28 with boys and three with physical education teachers) and 14-18 class observations (18 in School A, 15 in School B and 14 in School C) were conducted. Data was analysed using the content analysis (open coding-thematising-categorisation) method of qualitative analysis. The data obtained each qualitative research techniques was sorted into three main categories: (1) Social class and sport tastes, (2) Sense of game in the context of physical education and sport, (3) Gender relations in the field of physical education and sport. With regard to first category, it has been found that the degree of sport tastes and sports participation were embedded in social class and gender relations. Regarding the second category, dominant discourses in the field of physical education and sport in three schools were found to be related to body and bodily regulation and valued capital forms was physical capital. Besides, the ingredient of physical capitals was differed for schools and gender. Another important finding of this study was that dominant discourses, valued capitals and gendered habitus of students were significant in determining the positions of students in the field of physical education and sport. As a conclusion, the field of physical

education and sport as a social field should not be considered without dominant discourses and valued capitals in the field and social class and gender relations.

Anahtar Kelimeler: *Physical Education, Sport, Gender, Social Class*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
1.GİRİŞ	1
1.1. Kuramsal Yaklaşımlar	1
1.2. Amaç	7
1.3. Problem	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Tanımlar	8
1.7. Araştırmanın Önemi	9
2. GENEL BİLGİLER	11
2.1. Bourdieu ve Toplumsal Kuramı	11
2.2. Eğitim ve Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim	29
2.3. Bourdieu ve Eğitim Araştırmaları	35
2.4. Bourdieu ve Beden Eğitimi	37
2.5. Bourdieu ve Beden	39
2.6. Beden ve Beden Eğitimi Araştırmaları	44
2.7. Bourdieu ve Spor ve Bedensel Etkinlik	48
2.8. Bourdieu ve Toplumsal Cinsiyet	52
2.9. Bourdieu'nun Kuramına Yönelik Eleştiriler	61
2.10. Eğitim Alanında Feminist Yaklaşımlar	63
3. BİREY VE YÖNTEM	74
3.1. Araştırmacının Konumu	74
3.2. Araştırma Grubu	75
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	80

3.4. İşlem	88
3.5. Verilerin Analizi	88
3.6. Nitel Araştırmanın Önemi	91
3.7. Çalışmada Karşılaşılan Yöntemsel Güçlükler ve Sınırlamalar	93
4. BULGULAR	95
4.1. Tema 1. Toplumsal Sınıf ve Spor Beğenisi	95
4.2. Tema 2. Beden Eğitimi ve Spor Bağlamında Oyun Hissi	122
4.3. Tema 3. Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri	148
5. TARTIŞMA	183
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	226
KAYNAKLAR	230
EKLER	
EK 1. Ders Gözlem Formu	
EK 2. Örnek Alan Notu (Okul A)	
EK 3. Örnek Alan Notu (Okul B)	
EK 4. Örnek Alan Notu (Okul T)	
EK 5. Odak Grup Görüşme Formu (Örnek)	
EK 6. Okullar Gözlem ve Görüşme Tablosu	
EK 7. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı	
EK 8. Bilgilendirme ve Onay Formu	
EK 9. Öğrenciler ile İlgili Genel Bilgiler	
EK 10. Kız Erkek Birlikte ve Kız Erkek Ayrı Beden Eğitimi Tercihleri	

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
2.1. Bourdieu tarafından kullanılan Habitus, Beğeni ve Yaşam Tarzı kavramları	28
3.1. Öğrenciler ile yapılan bireysel görüşme sorularının soru formatı	85
3.2. Öğrenciler ile yapılan bireysel görüşme sorularının konu başlığı formatı	86
3.3. Öğretmenler ile yapılan bireysel görüşme sorularının soru formatı.	87
3.4. Örnek veri analizi; açık kodlama ve tematik kodlama	90
4.1. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen spora ve bedensel etkinliğe katılımının katkıları ile ilgili verilerden çıkarılan kodlar	108
4.2. Spor ve bedensel etkinlik bağlamında toplumsal sınıf ve habitus ilişkisi	109
4.3. Öğrencilerin spora katılımlarında sermaye, beğeni ve yatkınlık, okul bağlamı ilişkisi	113
4.4. Beden sermayesi ve beden eğitimi ve spor alanında konum	127
4.5. Beden eğitimi önemi ve okul/toplumsal cinsiyet bağlamı	133
4.6. Beden eğitimi ve spor alanında öğrenci konumlarında belirleyici olan beden eğitimi ve spor alan yapısı	142

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
2.1. Bourdieu'nun kavramlarına karşılık bazı feminist kavramlar	56
2.2. Eleştirel-hümanist ve postyapısalcı yaklaşımların iktidar ve öznellik anlayışları	67
3.1. Elde edilen araştırma verileri ile ilgili toplam sayılar	88
4.1. Okul T öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumları	97
4.2. Okul T öğrencilerinin anne ve babalarının mesleki durumları	98
4.3. Okul T kız ve erkek öğrencilerin serbest zaman etkinlik tercihleri	98
4.4. Okul A öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumları	103
4.5. Okul A öğrencilerinin anne ve babalarının mesleki durumları	103
4.6. Okul A kız ve erkek öğrencilerin serbest zaman etkinlik tercihleri	104
4.7. Okul B öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumları	105
4.8. Okul B öğrencilerinin anne ve babalarının mesleki durumları	105
4.9. Okul B kız ve erkek öğrencilerin serbest zaman etkinlik tercihleri	107
4.10. Öğrenciler açısından beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemler	123
4.11. Beden eğitimi öğretmenleri açısından beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemler	124
4.12. Kız öğrencilere göre "Erkek Fatma" ve "Öteki" kız arasındaki farklılıklar	155
4.13. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinde var olan toplumsal cinsiyet ikilikleri	158
4.14. Okullarda erkek öğrenciler tarafından sergilenen erkeklik pratikleri	160

4.15. Okullarda erkek öğrenciler tarafından sergilenen hegemonik erkeklik özellikleri	172
4.16. Kız erkek ayrı beden eğitimi dersini tercih eden öğrencilerin görüşlerinde var olan toplumsal cinsiyet ikilikleri	178
4.17. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve spor alanında uyguladıkları toplumsal cinsiyet stratejileri	180

Çalışmaya katılan öğrencilere ve beden eğitimi öğretmenlerine;

Yaşamınızın kapılarını bana açarak bu çalışmanın varolmasını sağladığınız için...

1.GİRİŞ

1.1. Kuramsal Yaklaşımlar

Toplumda egemen olan ideolojilerin en fazla yansımaları bulduğu ve aynı zamanda yeniden üretildiği önemli alanlardan birisi eğitim alanıdır. Toplumsal ve kültürel denetimin önemli araçlarından biri olarak formal eğitimin yapıldığı okullar, toplum içinde varolan eşitsizlik biçimlerinin yeniden üretimi işlevini görmektedirler (4). Bu bağlamda okullar, bağımsız kurumlar değildirler ve okul kültürü içinde yer alan bütün etkinlikler/yapılar, içinde buldukları toplumsal, kültürel, politik, ideolojik ve ekonomik ortamlar çerçevesinde değerlendirilmelidirler.

Okulların varolan toplumsal eşitsizlikteki rollerini açığa çıkarmaya çalışan eğitim araştırmacıları için toplumsal (yeniden) üretim ve kültürel (yeniden) üretim kavramları çok önemlidir. Kültürel üretim kavramı, toplumsal düzenin hiyerarşik mekanizmalarını biçimlendiren ve düzenleyen toplumsal alandaki sosyokültürel süreçleri ifade etmektedir. Bu bağlamda kültürel yeniden üretim, okulların diğer toplumsal kurumlarla birlikte, kuşaklar boyunca geçerli olan toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin sürdürülmesine yardımcı olma biçimlerine göndermede bulunmakta ve dikkatimizi gizli eğitim programı yoluyla okulların değer, tutum ve alışkanlıkları etkilemek için kullandıkları araçlara yöneltmektedir (89). Arnot (5)'a göre eğitim programının yapısı, eğitim bilgisinin seçimi, öğretim, öğrenme ve değerlendirme yöntemleri ve bunların altında yatan ideolojiler toplumsal yapının (yeniden) üretimine katkıda bulunan önemli alanlardandır.

Okulları, toplumsal yapının bir parçası olarak ele aldığımızda, okul sistemi içerisinde var olan bütün mekanizmaların toplumsal pratiğin işlediği alanlar olarak ele alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, okul sisteminin en önemli bileşeni olan öğretim süreci de bir konunun ve bir içeriğin öğrenildiği bir öğrenme süreci olarak değil de bir toplumsal (yeniden) üretim süreci olarak ele alınmalıdır. Bu noktada eğitim araştırmacılarının ve genel olarak da sosyologların çalışmalarının altında yatan temel soru şudur: Toplumsal yeniden üretim sürecinde sadece toplumsal yapı/nesnel olasılıklar (social structure) mı belirleyicidir yoksa toplumsal yapı ile toplumsal eyleyici/öznel seçimler (social agent) arasında dinamik bir ilişki mi vardır?

Eğitim sürecinin toplumsal yapının önemli ve ayrılmaz bir parçası olmasıyla birlikte bu yapı içerisinde yer alan bireylerin (toplumsal eyleyicilerin) yapının devamında etkili olabilecek seçimlerini dikkate alan bir yaklaşım, okul beden eğitimi ve spor alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretimin anlaşılmasında daha verimli görünmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, toplumsal yeniden üretim süreci dinamik bir ilişkinin yaşandığı bir süreç olarak ele alınmıştır. Eğitim sistemi aracılığıyla toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinde toplumsal eyleyici ile toplumsal yapı arasındaki dinamik ilişkinin ortaya çıkarılmasında Bourdieu'nun sosyolojik yaklaşımı önemlidir. Çalışmaları, eleştirel toplumsal kuramın içinde değerlendirilen Pierre Bourdieu'nun sosyolojik yaklaşımının merkezinde, toplumsal hayatın bir insan pratiği olarak görülmesi gerektiği ve insan eylemi ile toplumsal yapı arasında dinamik ve diyalektik bir ilişki olduğu yer almaktadır.

Nesnel toplumsal yapılar ile öznel yatkinlıklar arasındaki ilişki Pierre Bourdieu'nun çalışmasının yöntemsel ve kavramsal örgütlenmesini oluşturmaktadır. Bourdieu nesnel yapıların öznel kişisel yatkinlıklar yoluyla gerçekleştiğini ve yeniden üretildiğini ileri sürmektedir. Yani, bireysel yatkinlıkların gelişimi nesnel yapılar, hiyerarşi, hegemonik konum biçimleri tarafından etkilenirler ve böylelikle de nesnel yapılar yeniden üretilir. Öznel seçimler de nesnel olasılıklar tarafından çevrelenirler ve bu noktada habitus söz konusu olmaktadır. Pierre Bourdieu'nun habitus kavramı, bu tezin hem kuramsal hem de yöntem çerçevesinde merkezi önemde yer almaktadır. *Habitus cisimleşmiş toplumsal yapıdır* ve insan pratiği ile toplumsal yapı arasında bir köprü işlevi görür. Toplumsal yapı, bizim toplumsallaşmamızda, toplumsal pratiklerde, ilişkilerimizde ve etkileşimlerimizde gömülüdür. Habitus ise bireylerin belirli toplumsal yapıların ihtiyaçlarına uyum sağlamada kullandıkları araçlardan oluşmaktadır. Yani bireyler bu genel yapılar göre ya da bu yapılarda egemen olan söylemlere ve pratiklere göre kendi potansiyellerini ve isteklerini sınırlayabilirler. Örneğin, kendi bedensel yeterliklerinin ve atletik yeteneklerinin farkında olmayan ya da genelin altında olduğunu düşünen öğrencilerin kendilerini beden eğitimi ve spor etkinliklerinden uzak tutmaları, kendilerini yetersiz görmeleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu örnekten hareketle, öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik algılarını ve konumlarını belirlemede ve toplumsal yeniden üretim sürecinin dinamiklerini anlamada Pierre

Bourdieu'nun habitus kavramının öznellik/nesnellik bağlamında kullanışlı görüldüğü söylenebilir.

Toplumsal ve kültürel yeniden üretimde ele alınması gereken önemli konuların başında toplumsal cinsiyet gelmektedir. Bourdieu'nun toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yapılanmasıyla ya da yeniden üretilmesi ile doğrudan ilişkili bir çalışması olmamasına rağmen, habitus, toplumsallaşma ve simgesel şiddet kavramlarının toplumsal cinsiyet ile olan ilişkisine işaret etmektedir (31): "Erkek tahakkümü, simgesel şiddetin, bilincin ve iradenin kontrolü dışında, hem cinsleşmiş hem cinsleştirici habitus şemalarının karanlıklarında yer alan bir tanıma ve yanlış tanıma edimi aracılığıyla gerçekleştiğini en iyi gösteren örnektir." Bourdieu (29), erkek egemenliğinin doğasının az ya da çok bütün toplumsal alanlarda sorgulanabileceğine inanmaktadır. Ayrıca, toplumsal düzenin sağlanmasının en önemli ulusal proje olduğu toplumsal kurumlarda, erkek egemenliğinin çok daha etkili olduğunu da belirten Bourdieu özellikle, eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde en merkezi ideolojik alan olduğunun altını çizmektedir.

Bourdieu, toplumsallaşmanın ideolojik ve kültürel bir alanı olarak eğitime ayrı bir önem vermekte ve eğitimin devletteki toplumsal eşitsizliklerle mücadeleden daha çok bunların yeniden üretilmesine hizmet ettiğini ileri sürmektedir. Bundan dolayı son yıllarda eğitim alanında yapılan toplumsal cinsiyet araştırmalarında, toplumdaki toplumsal eşitsizliklerin ve eril egemenliğin yeniden üretimi ve düzenlenmesinin anlaşılmasında, Bourdieu'nun kültürel üretim kuramı temel araç olarak kullanılmaktadır (63, 65, 159, 172, 208, 228). Bazı feminist araştırmacılar (170) tarafından toplumsal cinsiyet körü bir yaklaşım olmakla eleştirilen Bourdieu'nun yaklaşımı, bazı feminist araştırmacılar (63, 172, 176) tarafından ise özellikle habitus kavramının cisimleşmiş bir toplumsal yapı olma özelliği ile feminist kuram için kullanışlı olabilecek bir yaklaşım olduğu ileri sürülmektedir.

Bu çalışmada, bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesi sürecinin analizinde, Bourdieu'nun kavramsal yaklaşımının dışında postyapısalcı feminizmden de yararlanılmıştır. Postyapısalcı feminizm, toplumsal öğrenmeye dayalı 'toplumsal cinsiyet rolü' yaklaşımı ya da 'rollerin yeniden üretilmesi' yaklaşımlarını eleştirmektedir. Yapılan

araştırmalarda toplumsal cinsiyet rollerine karşı direnmenin de var olabileceği ve toplumsal ilişkilerde bir değişimin olabileceği gözlenmiştir. Bir çok feminist araştırmada, kızların toplumsal cinsiyet rollerini çok farklı yollarla öğrenmekte oldukları, kız ve erkek öğrencilerin var olan iktidar biçimleriyle kurdukları ilişkilerde de farklı kabullenme ve direnme stratejileri kullandıkları gözlenmiştir (84, 86, 122, 155, 193). Hargreaves (109)'in de belirttiği gibi, toplumsal cinsiyet yapılanması etkin, bireysel ve karmaşık bir süreçtir.

Toplumsal cinsiyetin yapılanması sürecinde bireylerin farklı öznelliklerinin varlığı ve dolayısıyla da bu sürecin kadınlar arasında da farklılıklar içerdiiği noktasında postyapısalcı feminizm çok kullanışlı görünmektedir. Jones (122), postyapısalcı yaklaşımın toplumsal cinsiyet ve eğitim çalışmalarında ele alınması gerektiğini ve bir çok feministin 'kız olmak' ve kızlar arasındaki farklılık gibi cinsiyetler içi farklılıkları anlamakta başarısız olduklarını ileri sürmektedir. Örneğin, bu çalışmanın kuramsal ve yöntemsel temelini de oluşturan toplumsal sınıf farklılıkları toplumsal cinsiyet yapılanmasında ne kadar ve nasıl görünür olmaktadır?

Bu bağlamda, farklı toplumsal sınıfları ve farklı toplumsal ideolojileri barındıran okullarda kadınlık ve erkeklik biçimleri farklılaşabileceği varsayımına dayanarak, okullarda yapılacak bir toplumsal cinsiyet analizinde, toplumsal sınıfın da dikkate alındığında postyapısalcı yaklaşımlar, bu tür çalışmalarda yararlı olabilir. Toplumsal cinsiyetin toplumsal bir yapılanma olduğunu anlamının ilk aşaması, toplumsal cinsiyetin sabit, değişmez bir kurgu değil de, tersine kadın ya da erkek olmanın zamana ve farklı toplumsal ve kültürel bağlamlara göre değişebilen bir yapı olarak ele almaktır. Gilbert ve Gilbert (90)'in dediği gibi, toplumsal cinsiyet kimliği değişkendir ve bağlama göre farklılaşır.

Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyetin analiz edildiği yakın tarihli çalışmalarda, postyapısalcı yaklaşımların etkili olmaya başladığını, toplumsal cinsiyet reformu için postyapısalcı bir yaklaşımın temel oluşturabileceğini ileri süren çalışmaların var olduğu görölmektedir. Postyapısalcı yaklaşımı benimseyen bir çok araştırmacı (90, 256, 257), kadınlık ve erkeklik ile ilgili kültürel beklentileri, bir grup olarak kızlar ve erkekler arası farklılıklar kadar kızlar ve erkeklerin kendi içlerindeki farklılıkları da dikkate alan bir toplumsal cinsiyet yaklaşımının genel olarak

okullardaki ve özel olarak da beden eğitim ve spor derslerindeki karmaşık toplumsal cinsiyet ilişkilerinin anlaşılmasında faydalı olacağını ileri sürmektedirler.

Son yıllarda beden eğitimi ve spor ile ilgili yazılı kaynaklara baktığımızda, öğretim programlarında ve derslerde, bilginin ne tür yollarla üretildiği, nasıl örgütlendiği ve öğrencilere hangi pedagojik söylemler ve pratikler yoluyla aktarıldığına yönelik çalışmalarda bir artış olduğu ve bu tür çalışmalarda da sosyoloji, eğitim sosyolojisi, pedagoji gibi alanlara ait yaklaşımların konu alındığı görülmektedir (77, 144, 162, 201). Okul temelli spor ve beden eğitiminin toplumsal analizinin yapıldığı çalışmalarda bedene yönelik ilginin de artmasıyla birlikte, kültür, toplumsal sınıf ve bedeninin okul sporu ve beden eğitimi ile olan ilişkisinin anlaşılmasında Bourdieu'nun kavramsal araçlarının (habitus, bedensel sermaye) kullanıldığını görülmektedir (99, 132).

Ayrıca bu tür çalışmalara paralel olarak, ders programlarında reforma yönelik çalışmalar yapılırken, yapılması öngörülen reformlara temel oluşturmayı hedefleyen beden eğitimi ve sporun statüsünü, genel eğitim sistemi içindeki konumunu, söylem ve pratiklerini ve bu söylemlerin nasıl ve ne tür yollarla üretildiğini inceleyen çalışmalarda da bir artış söz konusudur (77, 87, 201, 237). Özellikle 1990'lı yıllar itibariyle okullardaki beden eğitimi ve spor alanında bir krizin yaşandığını ortaya koyan bu çalışmalarda, beden eğitimi ve spor alanının genel eğitim alanında çözülmemiş bir kimliğe ve düşük bir konuma sahip olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, Hardman (108)'a göre, okul beden eğitiminde küresel bir kriz yaşanmaktadır ve bunun nedeni sadece ders saatlerinde azalma, yetersiz ekonomik bütçe ya da alternatif fiziksel etkinlik biçimlerine yönelmedeki erozyon gibi nedenlerden daha çok bu alanın kendine özgü yapısı ve eğitim sistemindeki çelişkili konumudur.

Beden eğitimi ve spor alanında yapılacak bir reform çalışmasının, öncelikle o alanın toplumsal bir pratik olarak ele alınıp tüm öğelerini içeren bütüncül bir analizi yapılmalıdır. Beden eğitimi ve spor alanını, bir toplumsal pratik olarak ele almak için ise etkinliğin toplumsal bağlamının ve aynı zamanda da katılımcıların (öğretmenlerin ve öğrencilerin) pratiklerinin anlaşılması gerekmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda, bu tezde ilk olarak, Bourdieu'nun toplumsal alan kavramı doğrultusunda beden eğitimi ve sporun bir toplumsal alan olarak analizi yapılmıştır. Bu analiz

çerçevesinde, beden eğitimi ve spor alanında var olan doğrular (taken for granted), egemen söylemler ve pratikler incelenerek toplumsal ve kültürel yeniden üretim süreci ortaya konmuştur. İkinci olarak ise beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet yeniden üretim sürecinin analizi yapılmıştır.

Bu çalışmada “beden eğitimi ve spor” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Beden eğitimi ile ilgili yazılı kaynaklara bakıldığında, beden eğitimi tanımında tam bir fikir birliğinin olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni, her bir tanımın ait olduğu felsefi yaklaşım tarafından belirlenmesidir. Genel olarak bakıldığında beden eğitimi, amacı bireylerin fiziksel yeterliğini geliştirecek ve bütünlüklü gelişime katkıda bulunacak belirli bilgi, beceri ve tutumların kazanılması olan ve belirli bir eğitim ortamında gerçekleştirilen fiziksel etkinlikler bütünüdür. Beden eğitimi ve spor arasında bir fark olmasına rağmen, bu çalışmada toplumsal gerçeklikte var olan toplumsal alanı en iyi yansıttığı ve çalışmanın kuramsal temeli çerçevesinde daha anlamlı olduğu düşünüldüğü için “beden eğitimi ve spor” ifadesi tercih edilmiştir. Başka bir deyişle, Türkiye’deki beden eğitimi programının amaçları ve programın uygulamadaki biçimi düşünüldüğünde, beden eğitiminin genel programdaki rolünün ortaya çıkarılmasında ve beden eğitimi ve sportif etkinlikler arasındaki ilişkinin anlaşılmasında daha kullanışlı olacağı düşünülerek “beden eğitimi ve spor” ifadesi kullanılmıştır.

Beden eğitimi ve spor alanının, toplumsal bir alan olarak içinde barındırdığı toplumsal eyleyicilerin (öğrencilerin/öğretmenlerin) konumu ve toplumsal yapı arasındaki ilişkinin, yani bu alandaki toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin araştırıldığı bu çalışmada, kuramsal bağlamda Bourdieu’nun kavramsal araçları – habitus, pratik, alan ve sermaye kavramları kullanılmıştır. Bourdieu’nun kavramsal araçları, beden eğitimi ve spor alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin araştırılmasında hem bireysel pratiği hem de toplumsal yapıyı vurgulamaktadır. Özellikle habitus kavramı, toplumsal eyleyicinin beden eğitimi ve spor pratiklerine bedensel katılımını etkileyen toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet arasındaki dinamik ilişkinin açığa çıkarması bakımından önemlidir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın birinci amacı, farklı toplumsal sınıfları temsil ettiği kabul edilen üç İlköğretim Okulunda, beden eğitimi ve sporun bir toplumsal alan olarak analizinin yapılarak toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin nasıl işlediğinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın ikinci amacı, farklı toplumsal sınıfları temsil ettiği kabul edilen üç İlköğretim Okulunun bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet yeniden üretim sürecinin nasıl gerçekleştiğinin incelenmesidir.

1.3. Problem

Problem 1:

Farklı toplumsal sınıflarda yer alan üç İlköğretim Okulunun bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spor alanında, toplumsal ve kültürel yeniden üretim süreci nasıl gerçekleşmektedir?

Problem 2:

Farklı toplumsal sınıflarda yer alan üç İlköğretim Okulunun bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spor alanında, toplumsal cinsiyet yeniden üretim süreci nasıl gerçekleşmektedir?

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma 2004-2005 öğretim yılı güz ve bahar dönemleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2004-2005 öğretim yılı güz ve bahar döneminde her üç okulda çalışmaya katılan öğrenciler (57) ve beden eğitimi öğretmenleri (3) ile sınırlıdır.
- Araştırma Pierre Bourdieu'nun toplumsal kuramı ve postyapısalcı feminizm yaklaşımı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- Öğrencilerin ve öğretmenlerin, görüşmelerde sorulan sorulara samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Beden Eğitimi ve Spor Alanı: Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının hedeflerinin, içeriğinin, kendine özgü öğretme-öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilme süreci ile beden eğitimi öğretmeni ve öğrenciler arası toplumsal ilişkilerin yer aldığı bir eğitim alanıdır

Toplumsal ve Kültürel (Yeniden) Üretim: Toplumsal yapının devamını sağlayan, o yapıda geçerli olan egemen ideolojinin, değerlerin, kalıp yargıların ve toplumsal ilişkiler biçiminin bireylere aktarılması sürecidir.

Toplumsal Sınıf (Social Class): Benzer maddi ve simgesel kaynaklara sahip olan ve gelir, eğitim ve toplumsal bağlantılar sonucu az ya da çok ayrıştırılmış yaşam tarzlarına uyan gruplardır.

Toplumsal Cinsiyet (Gender): Kadın ve erkek arasındaki toplumsal ve kültürel farklılıklardır.

Toplumsal Yapı (Social Structure): Toplumsal ilişkiler sistemidir. Sadece toplumsal ilişkide bulunan bireyleri değil aynı zamanda toplumsal ilişkilerin örgütlenme biçimlerini de içerir.

Toplumsal Eyleyici (Social Agent): Toplumsal ilişkiler sistemi içerisinde yer alan ve eylemde bulunabilen bireydir.

Habitus: İnsanın yaşantıları sonucu etrafa taşıdığı kültürel ve kişisel yaşantılarını (konuşma biçimi, görgü kuralları, giyim tarzı, sofrada adabı, beden duruşu vb) oluşturduğu sağlam, birikim ürünü bütünlüktür.

Toplumsal Alan (Social Field): Belirli bir konuda (edebiyat, sanat, eğitim sistemi, spor) odaklanan statünün, bilginin, hizmetlerin ve yararların üretimi, dolaşımı ve tahsisi; bireylerin, toplumsal grupların ve kurumların konumları arasındaki iktidar ilişkilerin tarihsel ağıdır (31).

Kültürel Sermaye (Cultural Capital): Beğenin çeşitli biçimleri, yürüme biçimleri, yeme alışkanlıkları ve bireyin kendi bedenine yönelik tutumu gibi kültürel alan sahiplikleridir.

Toplumsal Sermaye (Social Capital): Bir bireyin ya da bir grubun, kalıcı bir ilişkiler ağına, az ya da çok kurumlaşmış karşılıklı tanıma ve tanınmalara sahip olması sayesinde elde ettiği gerçek ya da potansiyel kaynakların toplamıdır; yani

böylesi bir ağın harekete geçirmeye olanak sağladığı sermaye ve güçlerin toplamıdır (31).

Ekonomik Sermaye (Economic Capital): Doğrudan paraya çevrilebilen sahiplikler ve kaynaklardır.

Beden Sermayesi (Physical/Bodily Capital): Bedenin yapısı, şekli ve görünümü ile birlikte bedenin dış yüzeyinin simgesel değeridir.

Egemen Söylem (Hegemonic discourse): Bir toplumsal alanda varolan bireyler tarafından kabul görmüş egemen fikirler, durağan kabuller ve değerlerdir..

Konum (Position): Aktörlerin toplumsal alanda sahip oldukları sermaye ve habituslarının etkileşiminden doğan pratikleri sonucu kapladığı uzam ve mekandır.

Beğeni (Taste): Bireylerin, gerçekte maddi kısıtlamalarda köklenen gönüllü seçimleri ve yaşam tarzlarıdır (23).

Pratik: Kendine özgü mantığı (kurallar düzeni) olan herhangi bir toplumsal alanda gerçekleşen uygulamalar ve etkinliklerdir. Bunların gerçekleşmesinde toplumsal alan ile etkileşim halinde bulunan habitus ve sermaye ilişkisi etkilidir.

Toplumsal Cinsiyet Stratejisi: Toplumsal cinsiyetin önemli bir rol oynadığı bir toplumsal alanda, bireylerin alandaki diğer toplumsal eyleyicilerle etkileşim çerçevesinde, konumlarını belirleme ve devamlılığını sağlama amacıyla seçtikleri yoldur.

1.6. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de beden eğitimi ve spor alanının genel eğitim sistemi içindeki kimliğinin ve gelecekteki konumunun sorgulanabilmesi için temelde, beden eğitimi ve sporun var olan yapısının, egemen söylem ve pratiklerin incelenmesi gerekmektedir. Bu yapının incelenmesinde, sermaye biçimlerinin ve söylemlerin nasıl yeniden üretildiğinin anlaşılması, yapılması istenen değişikliklerin içeriğine dair bilgi sağlayabilir. Beden eğitimi ve spor alanını toplumsal bir alan olarak ele alan bu inceleme sürecinde, yapıların (nesnel olasılıkların) belirleyiciliği kadar toplumsal eyleyicilerin özneliği (öznel seçimlerin ve pratiklerin) ve konumları da dikkate alınmakta, sadece yapıya bağımlı kalınmamaktadır. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor alanının yeniden yapılanmasında, genel eğitim sistemi içerisindeki

değerini kazanmasında, Bourdieu'nun sosyolojik yaklaşımı önemli bir katkı sağlayabilir:

“Eyleyiciler yapının ürünü olsalar da ve onun sürmesine katkıda bulunsalar da, iyi tanımlanmış yapısal koşullar altında, bu yapıyı radikal bir biçimde dönüştürmeleri olasılığı da dışlanamaz.”

Spor bilimleri alanında yapılan çalışmalarda, Bourdieu'nun toplumsal sınıf ve kültürel beğeniler arasında kurduğu ilişki, daha çok spor bağlamında çalışılmıştır. Bu çalışmada “beden eğitimi ve spor alanı” kavramı ile gerçeklikte sporun beden eğitimi alanındaki varlığına işaret edilerek, Bourdieu'nun yaklaşımı, beden eğitimi alanında ele alınmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın bir diğer önemi toplumsal sınıf kavramlaştırmasıdır. Son yıllarda, toplumsal bilimler alanında postmodern tartışmaların da etkisiyle toplumsal sınıf kavramı “büyük anlatı” olmaktan ziyade bireylerin gündelik yaşamlarında daha görünür olan, tüketim tarzından daha genel anlamda yaşam tarzına kadar işleyen, toplumsal ve psikolojik boyutta ele alınmaktadır. Bu anlayış beden eğitimi ve spor alanında sınırlı sayıda da olsa yakın zamanlı çalışmalara yansımıştır. Türkiye'deki spor bilimleri alanında yapılan çalışmalarda ise toplumsal sınıf (toplumsal sınıf olarak adlandırmak çok kolay olmasa da) daha çok ekonomik göstergenin belirleyici olduğu anlayıştan kurtulamamanın ötesinde, henüz bir araştırma kategorisi (sosyo-ekonomik düzey, meslek durumu, eğitim durumu) olmaktan öteye gidememiştir. Bu çalışmada toplumsal sınıfın ekonomik bir göstergeden daha çok gündelik yaşam ve yaşam tarzını da ele alan daha görünür ve daha geniş bir kavram olarak ele alınması gelecekte yapılacak çalışmalar için ön açıcı olma potansiyelini taşımaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

Çalışmanın yerleştirildiği kuramsal ve kavramsal çerçeve, yazarın bir araştırmacı olarak duruşunu anlatabilmesi hem de çalışmanın kuramsal arka planının anlaşılabilmesi için çok önemlidir. Bu nedenle yazılı kaynakların anlatıldığı bölümde, çalışmanın konusu ile ilgili kuramların, araştırmaların, konu ile ilgili literatürde yer alan eleştirilerin yanı sıra bu bölümde yapılmak istenen, bir araştırmacı olarak insan etkinliğinin toplumsal karakterini ve bu toplumsal etkinliğin içinde yer aldığı dinamik ve göreceli toplumsal yapıları incelemektir.

Bu bölümünde, Bourdieu'nun toplumsal kuramının yanında, toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinde eğitim sisteminin rolü ile ilgili kuramlar ve araştırmalar da ele alınmıştır. Ayrıca Bourdieu'nun bedene ve spora ilişkin yaklaşımı doğrultusunda bu yaklaşımla ilişkili olabilecek araştırmalara da yer verilmiştir. Genel bilgilerin sunulduğu alt başlıklar şunlardır: (1) Bourdieu ve Toplumsal Kuramı, (2) Eğitim ve Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim, (3) Bourdieu ve Eğitim Araştırmaları, (4) Bourdieu ve Beden Eğitimi, (5) Bourdieu ve Beden, (6) Beden ve Beden Eğitimi Araştırmaları, (7) Bourdieu, Spor ve Bedensel Etkinlik, (8) Bourdieu ve Toplumsal Cinsiyet (9) Bourdieu'nun Kuramına Yönelik Eleştiriler ve (10) Eğitim Alanında Feminist Yaklaşımlar.

2.1. Bourdieu ve Toplumsal Kuramı

“Öznel beklentilerin ve nesnel şansların diyalektiği, toplumsal dünyanın her yerinde işbaşındadır ve çoğu zaman, birincilerin ikincilere göre ayarlanmasını sağlama eğilimindedir.”

Bourdieu ve Wacquant (31)

Eğitim sistemi aracılığıyla toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinde toplumsal eyleyici (actor/agent) ile toplumsal yapı arasındaki dinamik ilişkinin anlaşılmasında kullanılacak kuramsal çerçevede Bourdieu'nun sosyolojik yaklaşımı önemlidir. Çalışmaları, eleştirel toplumsal kuramın içinde değerlendirilen Pierre Bourdieu'nun sosyolojik yaklaşımının merkezinde, toplumsal hayatın bir insan pratiği olarak görülmesi gerektiği ve insan eylemi ile toplumsal yapı arasında

dinamik ve diyalektik bir ilişki olduğu yer almaktadır. Bourdieu'ye göre sosyologlar arasındaki problem, bilişsel güdüleyici yapılarla nesnel yapılar arasındaki diyalektik ilişkiyi veya nesnel yapıların tarihsel pratiklerin bir ürünü oldukları bilgisini ihmal etmelerine neden olan unutkanlıktır.

Bourdieu'nun kuramını okurken onun genel olarak kurama yönelik düşüncelerini bilmek ve her okumada hatırlamak gerektiği kanısındayım. Çünkü ona göre kuram, kuramların alışımından ya da açılanmasından doğan bir tür programsal ya da kahince söylem değildir: “Benim anladığım şekliyle bilimsel kuram, yalnızca kendisini hayata geçiren görgül çalışmada ortaya çıkan bir algılama ve eylem programı-ya da isterseniz- bir bilimsel habitustur.” (31). Dolayısıyla bu çalışmada, kuramsal bölüm ile yöntemsel bölüm, birbirini besleyen dinamik bir süreç olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

Bourdieu'nun toplumsal kuramı çok geniş ve farklı entelektüel kaynaklardan gelmektedir; Bachelard, Durkheim, Elias, Marx, Weber, Wittgenstein, yapısalcılık ve fenomenolojiden analitik felsefeye kadar uzanmaktadır (231). Kuramın araştırma pratikleri Levi-Strauss'un antropolojik yapısalcılığına karşıt olarak gelişmiştir. Bourdieu'nun kuramı, “...nesnel yapılar ve bu yapıların gerçekleştiği ve onları yeniden üretmeye eğilimli olan öznel konumlar arasındaki diyalektik ilişki bütünlüğü” olarak anlaşılmalıdır. Bourdieu'nun bilimsel anlayışında toplum, sadece bireylerden oluşmamaktadır, bireylerin içinde buldukları bağlar ve bağıntıların toplamından oluşmaktadır. Dolayısıyla, Bourdieu, yapının ya da eyleyicinin, sistemin ya da aktörün, ortaklığın ya da bireyselin varlıkbilimsel önceliğini öne süren tüm yöntembilimsel tekçilik biçimleri karşısında bağıntıların önceliğini savunur (31).

1960'ların sonuyla birlikte Fransız entelektüel yaşamında yer alan Levi-Strauss, Foucault, Barthes, Deleuze, Guattari ve Lacan'ın çalışmalarında yapısalcı yaklaşımdan daha çok öznenin merkeziliğine yönelik çalışmalar ortaya çıkmıştır. Bourdieu'nun çalışması bu kuramsal bağlamda önemli bir kavramsal kırılma hizmeti görmüştür. Çalışmalarında, geç modernitede politik eyleyici ile özneliğin yeniden düşünülmesi çerçevesinde, savaş sonrası Fransız toplumsal kuramının egemen olduğu öznel/nesnellik ya da eyleyici/yapı ikiliklerin ötesinde yollar keşfetmiştir (187).

Bourdieu yapısalcılık gibi nesnel eylem kuramlarını, toplumsal eylemi “iktidarın basit bildirgelerine (epiphenomanal manifestation)” ve eyleyicileri de yapının basit taşıyıcılarına indirgedikleri için eleştirmektedir (31). Bourdieu’nun çalışmasının ana amacı şüphesiz ki hem nesnellikten hem de eylemin yapısal kısıtlamalarının öznelci ihmalinden kaçınan bir pratik kuramı yapılandırmaktadır (187). Bourdieu, Loic J. D. Wacquant (31) ile yapmış olduğu görüşmede bu amacını şöyle belirtmektedir: “...bir yanda eylemi eyleyicisiz, mekanik bir tepki olarak gören nesnelcilik, öte yanda eylemi bilinçli bir niyetin kararlı bir şekilde yerine getirilmesi, kendi amaçlarını belirleyen ve akılcı hesapla faydayı azamiye çıkartan bir bilincin özgür projesi olarak tanımlayan öznelcilik olmak üzere iki tuzağa düşmemeye gayret ediyorum.”

Bourdieu’nun yapısalcılık içindeki ikili sembolik sınıflandırma biçimlerine yönelik düşünceleri olabilir (ruhsal/materyal, eril/dişi, doğa/kültür). Ona göre bunlar toplumsal eyleyicilerin toplumsal dünyaya yönelik uygulamalı bilgilerini yapılandırmaktadır. Bunlar, modern toplumlarda toplumsal yapıların içinde yazılı olan farklılıkların hegemonik ilişkilerinde bir temel oluşturmak için kullanılırlar. Bu kültürel dışavurumlar, toplumsal eyleyicilerin algılarında ve toplumsal dünyayı yapılandırmalarında sınıflandırma şemaları ya da bilişsel yapıları olarak işlerler.

Bourdieu’nun programı nesnel ve öznel anlayışlara dayanan pratik (eyleme dayalı) bir kuramdır. Bu pratiği anlayabilmek için de habitus ve alan kavramlarını ileri sürmektedir. Bu kavramlar, toplumsal yapı ile toplumsal yapıda gelişen toplumsal eyleyici arasındaki diyalektik ilişkinin anlaşılmasında ve analiz edilmesinde bir araç olarak kurgulanmışlardır. Daha somut olarak, toplumsal eyleyicilerin toplumsallaşma ve ilişkiler sistemi yoluyla yapı ile nasıl birleştiğini araştırırken, bir yanda da eyleyicilerin yapıların toplumsal yapılanmalarına nasıl katıldıklarını araştırmaktadır.

Bourdieu, Marksist olarak tanımlanmasa da çalışmaları Marx’ın çalışmaları ile benzerdir. Marx ile olan temeldeki benzerlikler ve farklılıklar Suzanne Laberge ve Joanne Kay (142) tarafından belirtilmektedir. Bourdieu’nun yapısalcı mı yoksa postyapısalcı mı olduğuna yönelik tartışmalara da bir açıklama getirebileceği düşünüldüğü için bu benzerlikler ve farklılıklar aşağıda kısaca belirtilmiştir:

Benzerlikleri;

- a) Bourdieu, Marx'ın bir toplumsal kuramın egemenlik sürecini açığa çıkarması gerekliliği görüşünü kabul etmektedir. Çalışmalarının merkezinde de toplumsal eşitsizliği çözümlerken egemenlik sürecini incelemiştir.
- b) Marx gibi toplumsal eşitsizliklerin anlaşılmasında sınıf çatışmalarının ve materyalist ilgilerin önce geldiğini ileri sürmektedir. Toplumsal kuramında çeşitli toplumsal kurumlardaki toplumsal sınıflararası çatışmaları ele almaktadır.

Farklılıkları;

- a) Bourdieu, Marksist kuramda temel olan ideoloji ve sömürü kavramlarının üzerinde çok fazla durmamaktadır.
- b) Marksizmin ekonomik sermayenin tek iktidar biçimi olduğu yaklaşımını da eleştirmektedir. Bourdieu'nun toplumsal kuramındaki en büyük yenilik toplumsal hayatta var olan çeşitli iktidar biçimlerinin olduğudur. Her türlü iktidar biçimini sermaye olarak adlandıran Bourdieu'ye göre çeşitli sermaye biçimleri vardır; kültürel sermaye, toplumsal sermaye, sembolik sermaye.
- c) Bourdieu, Marx'ın ekonomiye göre ikincil olarak ele aldığı kültür kavramını da reddeder ve kültür ve ekonominin eşit derecede önemli olduğunu ileri sürer.
- d) Bourdieu'nun toplumsal sınıf kavramı da Marx'dan farklıdır. Bourdieu'nun toplumsal sınıfları toplumsal mücadeleler için hareketlenen gerçek gruplar değildir. Toplumsal sınıflar, kültürel ve ilişkisel duruşlarına göre tanımlanmaktadır ve bir toplumsal sınıf aynı toplumsal varoluş koşullarını, ilgileri, toplumsal deneyimleri ve değerler sistemini paylaşan ve kendisini diğer eyleyici gruplarla ilişkili olarak tanımlama eğilimi gösteren bir toplumsal eyleyici gruplarıdır. Toplumsal sınıf ne üyelerinin farklılığını ne de içsel çatışmaların varlığını dışlar. Dahası, toplumsal sınıflar toplumsal cinsiyet, yaş ve etnisite gibi toplumsal olarak yapılanan çeşitli özelliklerle tanımlanabilirler.

Pierre Bourdieu'nun kuramı ile ilgili gerek deneysel araştırmalarda gerek kuramsal araştırmalarda sanki bu kuram belirli kavramlardan oluşmuş izlenimi yaratacak derecede Bourdieu'nun kavramsal araçlarının tanımlarıyla beraber içeriğine çok yer verilir. Fakat Bourdieu'nun kendisi de tanımlardan çok fazla hoşlanmadığını belirterek, kavramların tanımlarında bir akıcılık ve değişkenlik olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla Bourdieu'nun kavramsal araçları bu çekince ile verilmeye çalışılmıştır. Bourdieu'nun kavramları: Habitus, toplumsal alan, sermaye, beğeni ve sembolik şiddet.

2.1.1. Habitus

Pierre Bourdieu'nun habitus kavramı çalışmanın hem kuramsal hem de yontemsel çerçevesinde merkezi önemde yer almaktadır. Bourdieu habitus kavramını, yapısalcı kuramda görünmez olan belirlenimciğin üstesinden gelme girişimiyle geliştirmiştir.

Habitus, günlük pratiklerde gömülü olan kabul görmüş (taken-for-granted) eēitsizliklerin açığa çıkarılmasında etkili bir yontem olarak eğitim araştırmalarında kullanılmaktadır (102, 206). Deneye ve gözleme dayalı (ampirik) bir kavram olsa da bilimsel genellemelere meydan okur ve bu yüzden de anti-pozitivist (olguculuk karşıtı) ya da postpozitivisttir (yeni olgucu) (215).

Habitus, insan pratiği ile toplumsal yapı arasında bir köprü işlevi görür. Toplumsal yapı, bizim toplumsallaşmamızda, toplumsal pratiklerde, ilişkilerimizde ve etkileşimlerimizde gömülüdür ve habitus, altında yatan toplumsal yapıları etkilediği gibi toplumsal yapılardan etkilenir. Toplumsal yapı ile olan bu karşılıklı etkileşiminde habitus, bireylerin belirli toplumsal yapıların ihtiyaçlarına uyum sağlamada kullandıkları araçlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda, insan pratiğini ve bunların toplumsal yapı ile olan ilişkisini anlayabilmemizde yardımcı olacak habitus ile ilişkili dört temel kavram vardır:

- cisimleşmiş toplumsal yapı (embodied social structure)
- yatkınlıklar (dispositions)
- yapıcı (structuring)
- sembolik şiddet (symbolic violence)

Habitusun Özellikleri

1. Habitus toplumsallaşmış bedendir/Cisimleşmiş toplumsal yapıdır.
2. Tarihseldir.
3. Bireyin geçmişi ve geleceği olduğu kadar ait olduğu toplumsal sınıfın da geçmiştir.
4. Bir yöntem, bir düşünme yoludur.

Habitus Toplumsallaşmış Bedendir/Cisimleşmiş Toplumsal Yapıdır

“Habitusun söz etmek, bireysel olanın, hatta kişisel, öznel olanın dahi toplumsal, ortaklaşa olduğunu ortaya koymaktır” (31). Bourdieu, habitusu çok katmanlı bir kavram olarak ele alır; toplum düzeyinde habitus daha genel bir kavram iken, bireysel düzeyde daha karmaşık ve farklılaşmış bir kavramdır. Yani, özne tekil bir aklın ürünü değildir, ortak bir tarihin bireysel izidir.

Habitus, toplumsal ilişkiler ile etkileşen bedensel yatkinlıklardır. Yani habitus, toplumsallaşmış öznelliktir. Habitus öznellekle benzer çalışır, fakat cisimleşmeyi, habitusun oluşmasında beden rolünü ve aynı zamanda bedenin habitus tarafından oluşturulmasını da vurgulamaktadır (3). Kültür, toplumsal yapılar ve eyleyiciler arasındaki alanlar ve habitusun etkileşimi ile üretilen günlük etkinliklerdeki toplumsal pratiklere katılım yoluyla cisimleşir ve yeniden üretilir. Pratik yoluyla, toplumsal yapılar habitusta cisimleşir, habitus ve toplumsal alanlar arasındaki söylemlere aracılık eder.

Habitus, düşünceleri, algıları, dışavurumları ve eylemleri –bunların üretiminin toplumsal ve tarihsel koşulları ile sınırlandırılan- özgürlük ile oluşturur (21). Habitus bu yüzden, yatkinlıkların sürekli sistemidir, “yapıları yapılandırır” olduğu kadar “yapılandırılmış yapılardır”. Habitus hem nesnel hem de öznel olan yatkinlıkların sisteminden çıkan yapılandırılmış doğaçlamalar için bireyin kapasitesini vurgular. Bu doğrultuda Bourdieu, habitusu sadece bedenin toplumsal yaşamdaki var olma yollarını değil aynı zamanda toplumsal yaşamın bedende var olma yollarını göstermek amacıyla geliştirmiştir. Habitus,

“Toplumsallaşmış bedendir. Dünyanın belirli bir sektörünün –alan- ya da dünyanın hayati yapıları ile birleşen ve dünyaya olduğu kadar dünyanın eylemlerine ilişkin algılamayı da yapılandırır bir yapılandırılmış bedendir.” (29).

Dolayısıyla habitusun en temel özelliği tamamen zihinsel tutumlardan ve algılardan oluşması değil, cisimleşmiş olmasıdır (208, 224). Habitus “ayakta durma,

konuşma, yürüme ve hissetme ve düşünme” biçimlerini ifade eder (27). Bourdieu, Fransız toplumu ile ilgili deneye ve gözleme dayalı çalışmalarında farklı habitusların farklı konuşma, yemek yeme, yürüme ve egzersiz biçimlerinde sonuçlandığını göstermiştir. Bourdieu’ya göre farklı varoluş koşulları (toplumsal alandaki farklı konumlarla bağlantılı olarak) farklı habituslar üretir. Farklı bir deyişle, toplumsal yapıdaki konum ve yaşam koşulları yaşam algılarımızı ve beğenilerimizi şekillendirmektedir. Bourdieu’ya göre habitus insanların toplumsal dünya hakkında düşünmeleri yoluyla bir temel bilişsel kategori ve eylem çatıları sağlamaktadır. Toplumu yapılandıran gizli/örtük kurallar, kodlar ve sınıflandırmaların içselleştirilmesi, bireyin toplumsal kimliğinin yapılanmasının, bir toplumsal gruba (cinsiyet, yaş, meslek, etnisite vb.) aidiyetinin ve diğer gruplardan farklılığının doğrulanmasının araçlarıdır (142).

Habitus nesnelcilik ve öznelcilik arasındaki ikiliği aşmaya ve yapı ile eyleyiciyi uzlaştırmaya çalışan bir kavramdır (206). Bourdieu’nun habitus, alan ve sembolik sermaye gibi kavramları, öznelerin ne özgür eyleyiciler ne de belirlenmiş robotlar olduklarını ileri sürer (187). Bourdieu’ya göre öznel seçimler nesnel olasılıklar tarafından çevrelenirler ve bu noktada habitus söz konusu olmaktadır. Yani bireyler bu genel yapılara göre ya da bu yapılarda egemen olan söylemlere ve pratiklere göre kendi potansiyellerini ve isteklerini sınırlayabilirler.

Habitus Tarihseldir

“İnsan eylemleri, uyaranlara anında verilen karşılıklar değildir ve bir kişinin bir başkasına en küçük tepkisi bile, bu iki kişinin ve aralarındaki bağıntının tarihiyle yüklüdür” (31).

Habitus, her insanın yaşam yaşantıları sonucu etrafa taşıdığı kültürel ve kişisel yaşantıların (konuşma biçimi, görgü kuralları, giyim tarzı, sofrada adabı, beden duruşu vb.) oluşturduğu sağlam, birikim ürünü bütünlük anlamına gelir. Dolayısıyla Bourdieu, habitusu yapan yatınlıkları, bireyin önceki yaşam yaşantılarını çevreleyen kısıtlamaların ve fırsatların bir ürünü olarak görmektedir. Bu anlamda habitusu anlamak için bireysel tarihleri anlamak önemlidir:

“Habitus okul deneyimlerini yapılandıran bir temel olarak ailede kazanılır...; habitus okulun eylemleri ile aktarılır, farklı şekillere sokulur, sırayla sonra gelen bütün deneyimlerin temelindedir...” (31).

Habitus erken çocukluk döneminin ve aile içindeki belirli toplumsallaşmanın bir ürünü olmasına rağmen, dışarıdaki yaşamdaki bireyin girişimleri ile sürekli yeniden yapılandırılmaktadır (66). Okullaşma, özellikle genel bir yatkınlık sağlamak için hareket eder, Bourdieu’nun “kültürel habitus” olarak adlandırdığı terim de bu okullaşma sürecine işaret etmektedir.

Toplumsal Sınıf Habitusu

Bourdieu sıklıkla bir toplumsal sınıf habitusundan da söz eder ve bir çok araştırmacı da toplumsal sınıf habitusu kavramını çalışmalarında kullanmıştır (30, 33, 120, 111).

Bu çalışmada, toplumsal sınıfı günlük toplumsal süreçler olarak ele alan anlayış kullanılmıştır (206, 207). Pierre Bourdieu’nun toplumsal kuramına dayanarak toplumsal sınıf, günlük pratikleri etkilemek ve bilgilendirmek için toplumsal cinsiyet ve ırk ile etkileşimde olan karmaşık toplumsal ve psikolojik süreçleri kapsayan bir kavram olarak kavramlaştırılmıştır. Bu bağlamda, nesnel sınırlılıklar ve öznel bilinçlilik biçimleri arasındaki ilişki toplumsal sınıf analizinde verimli alan olabilir (32).

Bourdieu’nun habitus kavramı, toplumsal sınıfı maddi ve toplumsal yerleşiminden öte karmaşık sosyolojik ve psikolojik süreçler olarak ele alan bir toplumsal sınıf analizi sağlar (207). Nash (189)’e göre de toplumsal sınıfları benzer maddi ve sembolik kaynaklara sahip –temelde ekonomik sistemler ilişkilerinin bir sonucu- ve gelir, eğitim ve toplumsal bağlantılar sonucu az ya da çok ayrıştırılmış yaşam tarzlarına uyan gruplar olarak anlayabiliriz. Nash (189) toplumsal sınıf habitusuna örnek olarak şunları söyler: kaçınılmaz olanın kabulünün çalışan sınıfın habitusunu gösterdiğini söylerken, kesinlik ya da kendinden emin olma durumunun ise daha çok orta sınıf habitusunu gösterdiğini (23) belirtir.

Connolly ve Healy (53) çalışan sınıf kızlarının eğitim isteklerini ve gelecek kariyer beklentilerini araştırdıkları çalışmalarında çalışan sınıf kızlarda toplumsal cinsiyet habitusunun aşk, evlilik ve annelik gibi söylemlerle yapılandığını

gözlemlemişlerdir. Reay (206) ise çalışmasında orta sınıf kadınının kültürel sermayesinin kendine güven, eğitim sistemi bilgisi ve kullanışlı toplumsal ağlar olduğunu ileri sürmüştür. Reay (206) kendisini sınıfsız olarak tanımlayan Christine üzerine yaptığı bu çalışmasının sonucunda kadının eğitim aracılığıyla çalışan sınıfın dışına geçiş yaptığında, çalışan sınıf habitusu ve orta sınıf alanının arasındaki bağlantının sadece uyumsuzluk üretmediğini, aynı zamanda alarm, korku ve panik de yarattığını ileri sürmektedir. Habitus ortaya çıkışının nesnel koşulları yerinden oynadıktan uzun bir süre sonrasında da işlemeye devam eder (27).

Bourdieu'nun toplumsal sınıf anlayışında kültürel sermayenin de önemli bir yeri vardır. Toplumsal sınıf yapısı çocuğa aktarılacak (ailede) kültürel sermaye biçimini belirler. Egemen sınıfın içinde dünyaya gelen çocuk akademik yeterlik, akademik sertifika ya da diplomaya dönüşecek bir kültürel sermayeye yatırım yapan bir ortamda toplumsallaşırken, çalışan sınıf çocuğu bu türden bir kültürel sermayeye sahip olamayacağı gibi farklı bir sınıfın “kültürel keyfiliğini” yeniden üreten kendine yabancı bir okul kültüründe yer alacaktır. Toplumsal ve kültürel yeniden üretimin ele alındığı bölümde toplumsal sınıf ve kültürel sermaye ilişkisi daha ayrıntılı olarak verilmiştir.

Habitus Bir Yöntem, Bir Düşünme Yoludur

Bourdieu, habitus kavramını bir düşünme yolu, bir yöntem olarak kavramlaştırmıştır. Bu bağlamda habitus, toplumsal farklılıkları oluşturan günlük pratikleri anlayabilmeye davet eden, toplumsal dünya hakkında bir düşünme yoludur. Reay (208)'a göre Bourdieu yöntem kelimesini çok esnek olarak kullanmış ve öncelikle de metinlerde tartışılacak bir fikirden öte deneye ve gözleme dayalı araştırmalarda kullanılacak bir kavramsal araç olması üzerinde durmuştur. Ayrıca habitus kavramının hem yöntem hem de kuramda daha akıcı olarak görüldüğünde, habitusun doğasında var olan sirküler yönünün, belirlenimcilik riskinin, zorlukların ve tutarsızlıkların daha az sorunsal olacağını ileri sürmektedir (206, 208). Reay (208) aynı zamanda habitusun kullanıldığı bazı araştırmalarda, Bourdieu'nun kavramı verileri sorgulama yolu olarak kullanılması çabasının ihmal edildiğini ve böylelikle habitusun verilerle çalışmanın bir yolu olmaktan öte, verilerin açıklaması haline geldiğini de ileri sürmektedir.

Bourdieu'nun kuramının toplumsal eşitsizliklerin günlük pratiklerde gömülü olduğu ile ilgili bir kuram olduğunu hatırlanırsa, habitus kavramının okul, aile ve diğer toplumsal alanlardaki eşitsizliklerin incelenmesinde kullanılabilecek bir yöntem olduğu söylenebilir. Örneğin, habitus çocuğun ve yetişkinin aile, okul ve arkadaşlık ortamlarının içinde ve dışında var olduğu farklı ilişkilerde nasıl konumlandığının ve kendi gücünü nasıl algıladığının anlaşılmasında kullanılabilir (40).

2.1.2. Toplumsal Alan

Toplumsal alan, belirli bir konuda (edebiyat, sanat, eğitim sistemi, spor) odaklanan statünün, bilginin, hizmetlerin ve yararların üretimi, dolaşımı ve tahsisi, ve bireylerin, toplumsal grupların ve kurumların konumları arasındaki iktidar ilişkilerin tarihsel ağıdır (31). Alan, makro yapıları ifade etmektedir ve en belirgin özelliği de insanların ellerinde tuttukları ve oyunda ortaya attıkları paranın varlığıdır. Alan aynı zamanda kaynaklar (ekonomik sermaye) ve ödüller (sembolik sermaye) için bir rekabet ve egemen konumlar için bir mücadele mekanıdır.

Bourdieu toplumsal alan (field) terimini toplumsal mekan (social space) yerine de kullanmaktadır; her ikisi de yapılı ve hiyerarşik ağlardaki farklı konumlar arasındaki ilişkileri, yapının var olan konumunu muhafaza ya da değiştirme mücadelelerini içerirler.

Alan, konumlar arasındaki nesnel bağlantılar ağıdır:

“Bu konumlar, varoluşları ve kendilerini işgal edenlere, eyleycilere ya da kurumlara dayattıkları belirlenimler açısından, farklı iktidar (veya sermaye türlerinin dağılım yapısındaki mevcut ve potansiyel durumlarıyla, ayrıca diğer konumlara nesnel bağıntılarıyla (tahakküm, itaat, benzeşme vb) nesnel olarak tanımlanır.” (31).

Bir çözümleyici olarak bakıldığında bu bağıntı ağında önemli olan hangi alan olduğudur. Konumlararası ilişkinin (tahakküm ve itaat) belirleyeni olarak sermaye türleri içinde buldukları alana göre değerlendirilir. Örneğin ekonomi alanında ekonomik sermaye daha belirleyici iken sanat alanında kültürel sermaye daha belirleyicidir. Tabii bu noktada sermayelerin değiştirilebilirliği de unutulmamalıdır. Bireyler ya da konumlar arası farklılaşma ya da ayrışma süreci bu bağlamda ele alınabilir: “Mekan (space) kavramı kendi içinde, toplumsal dünyayı ilişkili

anlamanın bir ilkesidir ... bireyler ya da gruplar farklılık yoluyla var olurlar ya da varlıklarını sürdürürler; ilişkiler alanında görelî konumlarında bulunurlar, bu konumları deneye ve gözleme dayalı olarak göstermek zordur ve de görünmez olmalarına rağmen, bireylerin ve grupların davranışlarının hakiki ilkesi ve en hakiki gerçek budur.” (29).

Bourdieu, farklı yaşam tarzları ve çeşitli toplumsal konumlar arasındaki hiyerarşik ilişkiler sistemini tarif ederken, toplumsal konumlar ve farklı kültürel pratikler arasındaki görelî mesafeleri çizerek konumların yapısını açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Bu işlem, Bourdieu’ye göre farklı toplumsal grupların pratiklere verdikleri farklı anlamlara odaklanan “socio-logical” analiz için ilk aşamadır. Bourdieu meslek tanımlarını toplumsal grupların temel göstergesi olarak ele alır, fakat bunlar kapsadıkları sermayenin içeriği ve seviyesi bakımından yeniden yapılandırılırlar.

Bourdieu habitus ve alan ilişkisini toplum bilimin bir nesnesi olarak şöyle açıklamaktadır:

“Toplumbilimin haz nesnesi, toplumsal olanın bedende yapılanmasıyla ortaya çıkan, dayanıklı ve aktarılabilir algı, beğeni ve eylem şeması sistemleri olan habituslar ile toplumsal olanın fiziksel nesnelere yarı-gerçekliğe sahip olan mekanizmalarda ya da şeylerde kurulmasının ürünü olan, nesnel ilişki sistemleri olan alanlar arasındaki karanlık ikili ilişkidir.” (31).

Bourdieu’ye göre habitus, sermaye ve alan etkileşimi “eylemin mantığını” (logic of practice) yaratır (28). Bu etkileşimi de şu şekilde formülize eder:

(habitus X sermaye) + alan =pratik

Habitus ve alan arasındaki ilişki iki yönlü işlemektedir. Bir tarafta bir koşullanma ilişkisi vardır: Alan habitusu yapılandırır ve habitus alanın hayati gereksinimlerinin cisimleşmesinin bir ürünüdür. Diğer tarafta bilişsel bir yapılanma ya da bilgi ilişkisi vardır: habitus anlamlı bir dünya olarak alanın oluşumuna katkıda bulunur.

Toplumsal alanın en önemli özelliklerinden birisi alanın kendine özgü bir “doxa”ya sahip olmasıdır. Doxa, alanda varolan bireyler tarafından kabul görmüş

fikirlerden, değerlerden oluşur. “Söylemeden de her şey gider” düşüncesinden üretilir ve bu düşünceyi de yeniden üretir. Yani doxa, egemen ve egemen olmayan gruplar tarafından sorgulanmadan içselleştirilir ve bu yeniden üretilme sürecini işletir. Bu süreçle birlikte, tutuculuğun en mutlak biçimi oluşturulur ve baskınlığın/egemenliğin/sömürünün dünyanın basit bir parçası olduğu genel kabulünü doğurur (31).

Oyun ve Alan Benzetmesi

Bourdieu alan içindeki konumların/eyleyicilerin ilişkisini bir oyun benzetmesi ile açıklamaktadır. Alandaki bireylerin sahip oldukları sermaye türlerini de oyun kartlarına benzetir ve kartların görece gücü nasıl oyuna göre değişiyorsa, farklı sermaye türlerinin hiyerarşisinin de farklı alanlara göre değiştiğini söyler. Her oyuncunun önünde sahip olduğu farklı sermaye türleri vardır ve alanın yapısını belirleyen şey de oyuncular arasındaki güç ilişkilerinin her anki durumudur: “Bir oyuncunun stratejileri ve oyununu tanımlayan her şey sadece belli bir anda sermayenin yapısına ve miktarına, bunun ona sağladığı oyun olanaklarına değil, sermayesinin miktarının ve yapısının zaman içindeki evrimine, yani toplumsal güzergahına ve belli bir nesnel olanaklar yapısıyla uzun süren bir bağıntıda oluşan yatınlıklara (habitus) bağlıdır (31). Fakat aynı zamanda oyuncular sahip oldukları sermaye türünün değerini artırmaya ve rakiplerinin sahip oldukları sermayenin de değerini düşürmeye yönelik stratejilerle oyunu değiştirmeye de çalışabilirler. Oyuncuların bu stratejileri de alandaki, yani özgül sermayenin dağılımındaki konumlarına ve alanı algılayışlarına, yani alanın içinde durdukları noktadan alana bakış açılarına bağlıdır.

Bir alan, aynı zamanda bir çatışma ve rekabet mekanıdır; bu bir savaş alanı benzetimidir, bu savaşa katılanlar, bu alanda etkili olan özgül sermaye türü –sanatsal alanda kültürel yetke, bilimsel alanda bilimsel yetke, dinsel alanda papazların yetkesi vs- üzerinde tekel kurma ve iktidar alanında farklı yetke biçimleri arasındaki “dönüşüm oranlarına” ve hiyerarşiye karar verme gücünü elde etme amacıyla birbirleriyle rekabet etmektedirler (31). Dolayısıyla alan, güç ilişkilerinin ve bu ilişkileri değiştirmeyi hedefleyen mücadelelerin yeridir, yani sürekli değişim yeridir. Bu mücadele alanında sermayenin yoğunluğu ve dağılımı bireylerin alandaki

konumlarının belirlenmesinde önemlidir. Böylesi bir mücadele alanı tanımlayan Bourdieu, bu alandaki bireylerin bir mücadele içinde olduğunu söyleyerek aslında yapısalcılığın belirlenimciliğinin de altını oyup kuramına bir esneklik kazandırmıştır. Tam da bu noktada önceki sayfalarda tartışılan habitus kavramı karşımıza çıkmaktadır. Habitus bu alan içinde eyleyicilerin ya da aktörlerin çeşitli durumlarla başa çıkmasını sağlayan bir strateji üretme ilkesidir. Fakat eyleyicilerin değiştirme/dönüştürme potansiyeline değinirken habitus ve alanın birbiriyle bağıntı halinde işlediğini de unutmamak gerekir: Habitus yaratıcıdır fakat alanın sınırları içinde.

Bourdieu alanı bir mücadele alanı olarak tanımlarken alan içindeki iktidar ilişkilerinin de eyleyici ve yapı/alan arasındaki bağıntılığını unutmaz. İktidar sadece ayrıcalıklı bir grubun; erkekler, yöneticiler, beyazlar, ayrıcalıksız bir gruba boyun eğdirmesi değildir. Ezilenlerin kendi ezilmelerine her zaman katkıda bulduklarını hatırlamak önemli olsa da, onları bu suç ortaklığına iten yatkınlıkların da iktidarın somutlaşmış bir sonucu olduğunu unutmamak gerekir (26). İtaat, habitus ve alan arasındaki bağıntılı ilişkiden doğar. İtaat toplumsallaşmış iktidar ilişkilerinin bedenselleşmesidir (28).

2.1.3. Sermaye

Bourdieu sermayeyi bireyin toplumsal alandaki konumunun belirleyeni olarak görür. Toplumsal alanlar ve habitus pratik yoluyla karşılıklı olarak oluşurlar ve yine pratik yoluyla belirli toplumsal alanlar belirli sermayeyi biriktirirler. İnsanın günlük etkinlikleri toplumsal yapı ve eyleyicinin karşılıklı eylemi ile üretilirler ve bu pratik yoluyla farklı tür ve miktarda sermaye birikimi meydana gelir. Sermaye sembolik ve materyal biçimlerinde var olur ve daha güçlü ekonomik biçimlere çevrilebilir.

Sermaye, toplumsal hiyerarşide toplumsal eyleyicilerin konumlarını ve onların toplumsal ilişkiler alanındaki görelî dağılımlarını belirler. Bourdieu'nun modelinde sermaye kavramı hayati önemdedir, çünkü sermaye toplumsal eyleyicilerde bulunan iktidar biçimlerini içerir ve bu iktidar biçimleri toplumsal alanın yapılandırıcı prensipleridir. Bourdieu ekonomik ve kültürel sermayenin toplumsal alanın en azından şematik sunumunda (sanat, akademi, yazın gibi

toplumsal etkinliğin her bir alanında) iki önemli etkin /yapılandırıcı olduğunu düşünmektedir.

Bir sermaye ya da sermaye türü, belli bir alanda hem mücadele silahı hem uğruna mücadele edilen şey olarak, sahibine belli bir iktidar, bir nüfuz kurma olanağı veren, dolayısıyla basit bir “ihmal edilebilir büyüklük” olmadan, belli bir alanda varolmayı sağlayan şey olarak belli bir alanda etkilidir (31). Toplumsal eyleyiciler sermaye taşıyıcılarıdır ve donandıkları sermaye (miktarı ve yapısı) gereğince alanda işgal ettikleri konuma ve yörüngelerine göre, ya sermaye dağılımının korunmasına ya da bu dağılımın baş aşağı edilmesine yönelme eğilimleri vardır (31).

Bourdieu modern toplumu homojen bir bütünlükten ziyade, çok sayıda farklılaşmış yarı-otonom alanlar olarak yorumlar; akademik alan, bürokratik alan, eğitim alanı, kültürel üretim alanı... Alanlar kendi düzenleyici ilkelerini taşırlar ve farklı sermaye çeşitleri –ekonomik, toplumsal, kültürel ve sembolik- arasında mücadelenin yer aldığı bir mekan oluştururlar. Eyleyicilerin habitusu ve onların farklı sermaye biçimleri ile ilişkisi arasındaki karşılıklı etkileşim onun ilgili alanlardaki yerleşimini belirler.

Toplumsal sermaye, bir bireyin ya da bir grubun, kalıcı bir ilişkiler ağına, az ya da çok kurumlaşmış karşılıklı tanıma ve tanınmalara sahip olması sayesinde elde ettiği gerçek ya da potansiyel kaynakların toplamıdır; yani böylesi bir ağın harekete geçirmeye olanak sağladığı sermaye ve güçlerin toplamıdır (31). Bourdieu, toplumsal-profesyonel kategoriyi ya da mesleği de toplumsal eyleyicilerin toplumsal alandaki görelî dağılımlarının ve konularının göstergesi olarak kullanır. Bu doğrultuda meslek tanımlarını toplumsal grupların temel göstergesi olarak ele alır, fakat bunlar kapsadıkları sermayenin içeriği ve seviyesi bakımından yeniden yapılandırılırlar. Toplumsal konuların ve toplumsal alanın şekillendirildiği şemada üç temel boyut vardır: (1) sermaye seviyesi, (2) sermaye içeriği (ekonomik sermaye ve kültürel sermaye) ve (3) bu iki özelliğin zaman içindeki dağılımı. Bireyin konumu bir yandan onun toplumsal orijini –sermayenin seviyesi ve sermaye biçimlerinin içerikleri- ile diğer yandan da yaşam tarihi boyunca ilk sermayenin değişimini değerlendiren onun toplumsal yörüngesi ile belirlenir (141).

Kültürel Sermaye

Bourdieu'nun çalışmaları daha çok kültürel biçim ile ilgilidir; zevkin çeşitli biçimleri, yürüme biçimleri, yeme alışkanlıkları ve bireyin kendi bedenine yönelik tutumu gibi...

Bourdieu, kültürel sermayenin üç biçiminden söz eder: nesneleştirilmiş durum (resimler, kitaplar), kurumsallaşmış durum (akademik yeterlik) ve cisimleşmiş durum (beden ve zihnin uzun soluklu yatkınlıkları). Bourdieu sonuncu kültürel sermaye biçimini beden sermayesi olarak da adlandırmaktadır. Ekonomik, kültürel ve diğer sermaye biçimlerinin bedenin gelişimini etkileyen sportif etkinliklere katılımda kalıcı bir etkisi vardır. Örneğin, seçkin kulüplerde organize edilen spor ve toplumsal etkinlikler katılımcılardan belirli bir toplumsal ve kültürel sermayeye sahip olmalarını gerekli kılar.

Kültürel alan aynı zamanda sistematik “yanlış tanıma” (misrecognition) açıktır ve bu yüzden bir sembolik şiddet olarak pedagojik eylemi oluşturur. Kültürel sermaye, kültürel alanın keyfiliği bakımından da ele alınmıştır. Kültürel alanın yapısı aslında iktidar ilişkilerinin sistemidir.

Sembolik Sermaye

Bourdieu'nun önemli katkılarından birisi, onun sadece toplumsal ve kültürel iktidarın maddi temellerine değil, aynı zamanda sembolik boyutlarına da vurgu yapmasıdır (23, 30). Sembolik sermaye kavramını kullanarak Bourdieu, habitusun içinde gömülü olan sınıflandırma sistemlerinin sonucu olarak sıklıkla “yanlış tanıma” (misrecognition) olarak kalan ekonomik, kültürel ve toplumsal sermaye sahipliğinin keyfiliği içindeki bir çok yol üzerinde odaklanmıştır (187). Bu arada, habitus tarafından yeniden üretilen ve tarihsel olarak belirlenen en temel üç sınıflandırma sistemi vardır: toplumsal sınıf ilişkileri yapısı, toplumsal cinsiyet ilişkileri yapısı ve yaş ilişkileri yapısı. Toplumsal yapının sembolik düzeydeki analizini bu üç temel sınıflandırma sistemi üzerinden ele alan Bourdieu, sembolik bir sermaye biçimi olarak gördüğü beden sermayesi (her üç sınıflandırma sisteminde belirgin olan) üzerinden sembolik sermayeyi tartışmaktadır.

Beden Sermayesi

Bourdieu beden sermayesini aynı zamanda kültürel sermayenin bir biçimi olarak görürken, Shilling (224)'e göre beden, sermayenin başka bir biçiminden daha önemlidir. Beden sermayesi, yapısı, şekli ve görünümü ile birlikte bedenın dış yüzeyinin sembolik değerini kapsar. Fiziksel beden bedenın merkezi olduğu pratikleri ve tanımları anlamadaki önemi çerçevesinde habitusu oluşturduğu kadar, habitusun dışsal bir bildirgesidir.

Beden sermayesi, çeşitli kaynakların birikiminde ayrılmaz olan iktidar, statü ve sembolik biçimlerin sahibidir. Beden sermayesinin üretimi, toplumsal alanlardaki değer sahibi olmanın yolları olarak tanımlanan yollarla bedenlerin gelişimini işaret etmektedir. Beden sermayesinin dönüşümü ise, iş, serbest zaman ve diğer alanlara bedensel katılımın farklı sermaye biçimlerine çevrilmesidir. Beden sermayesi çoğunlukla ekonomik sermayeye (para ve hizmet), kültürel sermaye (eğitim) ve toplumsal sermayeye (üyelerine servis sağlanması gibi karşılıkları sağlayabilen toplumsal ağlar) çevrilebilir.

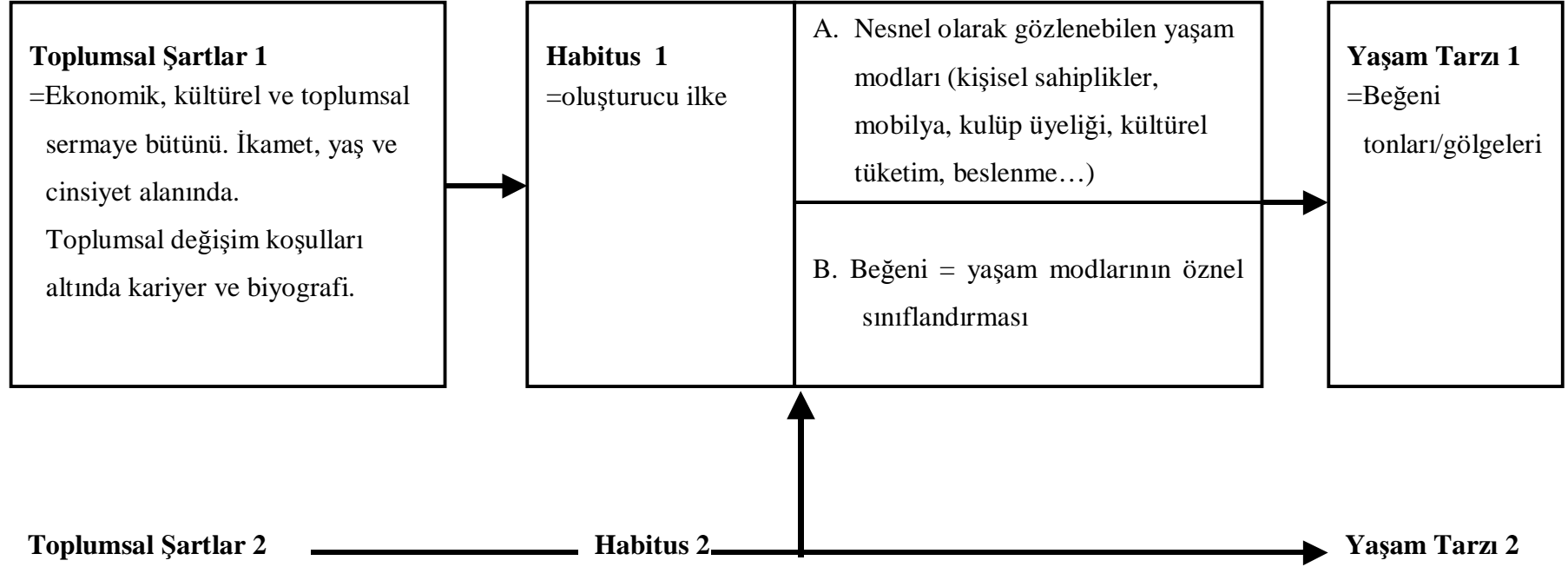
Beden, son zamanlarda sadece sosyoloji alanında değil, eğitim, psikoloji ve de spor bilimleri alanında üzerinde önemle durulan konulardan biri olmaktadır. Bourdieu'nun toplumsal kuramında önemli yer tutması, feminizmin en can alıcı boyutunu oluşturması ve beden eğitimi ve spor alanında merkezi önemde yer alması, bu konunun daha ayrıntılı ele alınması gerekliliğini doğurduğu için beden konusu bu bölümde ayrı bir başlık altında verilmiştir (Bourdieu ve Beden alt başlığının altında).

2.1.4. Beğeni

Beğeni, bireylerin, gerçekte maddi kısıtlamalarda köklenen gönüllü tercihleri, seçimleri ve yaşam tarzlarıdır (23). Beğenin gelişimi, habitusun bilinçli bir bildirgesi olarak görülür, cisimleşmiştir ve insanların kendi bedenlerine yönelimlerini derinden etkiler. Bedenler, zevkin gelişimi ile de biçim alırlar.

Beğeni öncelikle ailede kazanılır. Çocuk, her olası uygulama alanı (odasını düzenlemek, duvarları resimlerle dekore etmek, oyun ve spor seçmek, ayakkabı ve kıyafet tercihi) için kendi toplumsal sınıfının özgün habitusunu uygulamayı öğrenir (216). Toplumsal sınıfa uygun habitusun yapılanması bireyin içinde bulunduğu toplumsal şartlarla beslenen ve aynı zamanda oluşturucu ilke işlevini gören bir

habitusun oluşması sürecidir. Nesnel olarak gözlenebilen yaşam modları ve beğenilerden oluşan habitus, bireyin yaşam tarzının biçimlenmesinde belirleyendir (Bkz. Şekil 2.1.).



Şekil 2.1. Bourdieu tarafından kullanılan Habitus, Beğeni ve Yaşam-Tarzı kavramları (216).

2.1.5. Sembolik Şiddet

Bourdieu tarafından kullanılan önemli kavramlardan biri de sembolik şiddet kavramıdır. Bourdieu sembolik şiddet kavramını eğitim sistemi tarafından toplumsal sınıflara farklı değer verilmesi sürecini açıklamak için kullanmaktadır. Eğitim sistemi egemen grubun normlarını, düşüncelerini ve değerlerini alır, bu değerler keyfi olmakla birlikte iktidar ilişkileri sistemleri yoluyla güçlendirilirler ve böylece kültürel keyfilik keyfi olarak algılanmaz (235). Yani kültürel keyfilik eğitim yoluyla egemen sınıfların kültürünün aktarımıdır fakat, bu süreç o kadar sistematik işler ki doğal olarak kabul edilir.

Sembolik şiddet basit olarak bir toplumsal eyleyici üzerinde kendi suç ortaklığıyla uygulanan şiddet biçimidir. Sembolik şiddet kavramsallaştırması toplumsal eyleyiciler arasındaki tahakküm ilişkileri çerçevesinde yapılmaktadır. Bourdieu bu şiddet türünü şiddet olarak algılanmadığı, içinde karşılıklı uyumu taşıdığı için, uygulanabilen şiddetin tanınmasını “yanlış tanıma” (misrecognition) diye adlandırmaktadır. “Tanıma” ve “yanlış tanıma” varsayımları, toplumsal eyleyicilerin, dünyayı sorgulamadan benimseyerek, olduğu gibi kabul ederek ve zihinleri bu dünyayı yine bu dünyanın yapılarından çıkan bilişsel yapılara göre oluştuğu için doğal olarak başvurdukları varsayımlardır (31). Yani sembolik şiddet, bireylerin kendi ikincilleştirilmelerini kabul ederek bu süreçte etkili olan fikirleri ve yapıları içselleştirmelerini ifade etmektedir. Bu noktada sembolik şiddetin nasıl pratikte işlediğinin anlaşılmasına habitus kavramı yardımcı olmaktadır.

2.2. Eğitim ve Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim

“...Bütün pedagojik eylemler, nesnel olarak sembolik şiddettir, keyfi iktidar yoluyla kültürel keyfiliğin zorla kabul ettirilmesidir...”

Bourdieu ve Passeron (30)

Okulların varolan toplumsal eşitsizlikteki rollerini açığa çıkarmaya çalışan eğitim araştırmacıları için toplumsal yeniden üretim veya kültürel yeniden/üretim kavramları çok önemlidir. Kültürel üretim kavramı, toplumsal düzenin hiyerarşik mekanizmaları biçimlendiren ve düzenleyen toplumsal alandaki sosyokültürel

süreçleri ifade etmektedir. Kültürel yeniden üretim, okulların diğer toplumsal kurumlarla birlikte, kuşaklar boyunca geçerli olan toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin sürdürülmesine yardımcı olma biçimlerine göndermede bulunmakta ve dikkatimizi gizli müfredat yoluyla, okulların değer, tutum ve alışkanlıkları etkilemek için kullandıkları araçlara yöneltmektedir (89). Okul programının yapısı, eğitim bilgisinin seçimi, öğretim, öğrenme ve değerlendirme ideolojisi toplumsal sınıf yeniden üretimine katkıda bulunan önemli alanlardandır (5). Bütün bu süreçleri işleten ise okulların örgütlenmesinin altında yatan derin kodlar ve ilkelerdir (14, 30). Okul kültürünün altında yatan bu kodların ya da ilkelerin açığa çıkarılması demek, eğitim ilkeleri ve onu çevreleyen ekonomik üretim ve toplumsal sınıf ilişkileri, ideolojileri ya da ilkeleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması demektir.

Özellikle 1970'lerin sonlarında eğitim sosyolojisinde ele alınan önemli temalar, iktidar, dil ve dilin gücü, toplumsal kontrol ve egemenlik olmuştur. Bu temalar çerçevesinde işlenen yeniden üretim kuramlarının altındaki varsayım ise bireyin bilinci ve toplum arasında eğitimin bir aracı rolü üstlendiğidir (161). Eğitim sosyolojisinde bu kapsamda yapılan çalışmalarda sıklıkla başvurulan ve bir çok tartışmanın da konusu olmuş bu kuramlardan bazılarında burada yer verilmiştir: Bourdieu'nun kuramı, Bernstein'in kuramı ve Gore'un kuramı.

2.2.1. Bourdieu ve Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim

Bourdieu'nun toplumsal yeniden üretim çalışmaları eğitim sosyolojisini çok fazla etkilemiştir (102, 188, 206). Eğitim sosyolojisi alanında yapılan çalışmaların bir çoğunda, özellikle son yıllardaki çalışmalarda, Bourdieu'nun sembolik şiddet, yanlış tanıma, kültürel sermaye gibi kavramsal araçlarına rastlanmaktadır. Kültürel yeniden üretim konusundaki görüşlerini özellikle J. C. Passeron ile birlikte yazmış olduğu "Eğitim, Kültür ve Toplumda Yeniden Üretim" (Reproduction in Education, Culture and Society) adlı kitabında ayrıntısıyla ortaya koymuştur. Cezayir'in Kabil toplumu üzerinde yaptığı çalışmalarının yanı sıra, Fransız eğitim sistemi konulu çalışmalarında da yeniden üretim kavramını, sembolik sınıflandırmaları ve kültürel biçimleri toplumsal yapı ile ilişkili olarak kullanmış ve ileri kapitalist toplumsal formasyonda şekillenen kurumsallaşmış eğitim içindeki toplumsal ve kültürel yeniden üretim mekanizmalarını incelemiştir.

Bourdieu çalışmalarında okullaşmanın ya da eğitim sisteminin modern Fransa'da toplumsal sınıf yapılarının yeniden üretimindeki rolünün eleştirel bir analizine ağırlık vermiştir. Bourdieu bu çalışmalarında eğitimi ekonomiye nazaran bir üst yapı kurumu olarak ele almayı, kapitalist toplumsal formasyonun yeniden üretilmesinde eğitim sisteminin kendi içindeki mantığı analiz etmeye çalışmıştır. Okullardaki toplumsal eşitsizlik konusuna en büyük katkısı ise toplumsal ve kültürel sermayesi yüksek olan öğrencilerin daha az olanlara nazaran daha iyi bir okul eğitimi aldıklarını göstermesidir.

Bourdieu'nun toplumsal yeniden üretimde eğitimin rolü üzerine çalışmalarını anlamının en güzel yolu onun genel kültürel ve toplumsal yeniden üretimin tarihsel analizine göz atmaktır (226). Bourdieu toplumsal yeniden üretimi "bilimi, kendi göreceli özelliklerini önceden var olan ve var olmaya çalışan bireylere aktaran nesnel ilişkiler sistemi" (30) olarak tanımlamaktadır. Bu tanım çerçevesinde toplumsal yapılar olarak sadece ekonomi, devlet gibi kurumsal yapılardan ziyade bu yapıları destekleyen kültür ve bilinç biçimleri de incelenmektedir. Bourdieu (24) yapısalcılığın ekonomik indirgemeciliğin kaba gerçeğini ihmal etmekle eleştirmektedir. Bu toplumsal yeniden üretim sürecinde bireysel eyleyici ve toplumsal yapı arasında diyalektik bir ilişki kurar ve habitus kavramını öne sürer. Bourdieu'ye göre her toplumsal sınıf-sınıflar içindeki farklı fraksiyonlar da- kendi habitusunu üretir/yeniden üretir. Toplumsal gruplar gerçek ve sembolik kaynaklara sahiptirler ve bu kaynakların, fiziksel ve sembolik mülklerin kuşaklararası aktarılmasını sağlayacak etkin stratejiler ararlar. Bourdieu'ye göre toplumsal yapıyı sürekli olarak yeniden üretmeye katkıda bulunan şey, ilgili tüm eyleyicilerin bazen çatışmaya yol açacak kadar bağımsız, bazen de uyumlu olan, sayısız yeniden üretim stratejileridir (31). Bu süreçte habitusun en derin öğreticisi olarak aileye bir ayrıcalık tanımıştır. Aile belirli bir grubun ya da toplumsal sınıfın değerlerinin ve ideolojisinin sistematik yüklenmesinde çocuğa ilk çerçeveyi sağlamakta ve çocuğun okula başlamasıyla birlikte okul bu görevi aile ile paylaşmakta veya ileri götürmektedir. Bu süreçte hem ailenin hem de okulun/eğitim sisteminin altında yatan ise toplumsal sınıf ideolojisidir.

Modern formasyonda habitusun en önemli bileşeni habitusta cisimleşen kaynakların bölünmesidir. Bu kaynaklar farklı yoğunlukları içeren farklı sermaye

biçimleri ile tanımlanmaktadır. Bu sermaye formasyonlarında en ortak olan ekonomik ve kültürel sermayedir. Kültür keyfidir ve egemen kültürün keyfi yönlerinin kurumsal olarak düzenlenen ve garantilenen “yanlış tanıma” gerçeğinin toplumsal yapılanmasının hayati bir ögesidir (30).

Bourdieu toplumsal yeniden üretimde eğitim sisteminin rolünü modern Fransız eğitim sistemini analiz ederek araştırmıştır. Toplumsal ve kültürel yeniden üretimi güçlendirmede eğitimin rolünü ve “yanlış tanıma” süreçlerini incelediği araştırmalarında eğitim sisteminin dil ve kültür ile olan ilişkisini, pedagojisini ve kullanılan eleme ve seçme mekanizmalarını ele almıştır. Bu bağlamda Bourdieu’ye göre dil, egemen grupların ikincil gruplara karşı kendi özel diyalektlerini kuvvetlendirmenin bir yolu, sembolik şiddetin bir aracıdır.

Toplumdaki egemenlik ve ikincilliğin tarafsız ve masum bir yansımasından uzak olarak eğitim sistemi hem kendi kurumsal çerçevesi içinde hem de toplumsal sınıf yapısı ile karşılıklı bağımlı etkileşimin içinde iktidar yapılarının yeniden üretilmesinde can alıcı bir rol oynamaktadır (226).

Bourdieu’nun toplumsal yeniden üretim ve eğitim çalışmalarının önemi, genel toplumsal yeniden üretim kuramında da olduğu gibi, eğitim sistemi ve toplumsal sınıf arasında habitusun aracılık yaptığı bir diyalektik ilişkiyi açığa çıkarmasıdır. Eğitim sistemi ve toplumsal sınıf ya da toplumsal yapı arasında tek yönlü bir ilişki varsayan ve eğitim sistemine edilgen bir rol yükleyen eğitim yaklaşımlarından en büyük farkı da budur.

Toplumsal yeniden üretim, bireylerin oyunun kurallarını içselleştirmeleri nedeniyle gerçekleşir. Swartz (231)’a göre Bourdieu’nün çalışması hiyerarşinin ve egemenliğin ayrıştırılmış toplumsal sistemleri güçlü bir direnme ve üyelerinin bilinçli bir kabulü olmadan nasıl kuşaklar arası yeniden üretilir sorusuyla ilgilidir.

2.2.2. Bernstein’in Pedagojik Kuramı

Bernstein pedagojik kuramında görünen ve görünmeyen pedagojilerin ayrımını belirtir. Resmi olarak iktidar ve toplumsal kontrol biçimlerinin dağıtılmasının ilkeleri görünürdür fakat daha sonra bunlar görünmez ve örtük olmaktadır. Farklı pedagojik ilişkileri şekillendiren öğretim söylemlerinin altında

yatan düzenleyici söylemleri şekillendiren hiyerarşi kuralları ve kriterlerle ilgili kurallar için de bu görünürlük-görünmezlik geçerlidir.

Bernstein, öğretmen ve öğrenen arasındaki karşılıklı ilişkiyi sınıflandıran kuralların, bilginin/kültürün zaman içerisinde nasıl kazanıldığını belirleyen kuralların ve de son olarak bireylerin, etkinliklerin ve bilginin değerlendirmesiyle ilgili işlemleri kapsayan kuralların okul pratiğinde işlediğini ileri sürmektedir. Bu kurallar toplumdaki iktidarın ve de egemen ideolojinin okullardaki pedagojik pratiklere nasıl çevrildiğini keşfetmek için önemlidir. Ayrıca, bu kurallar ya da pedagojik kodlar iktidar ve toplumsal kontrolün makro yapıları ile mikro süreçler arasındaki bağlantıları yapmamıza da yardımcı olurlar.

Bernstein'ın pedagojik söylem kavramı, eğitim ortamındaki bir dizi söylemi birbiri ile ilişkili olarak bir araya getiren/bağlayan bir "kural" ya da bir "ilke" olarak tanımlanır. Pedagojik söylem öğretim söylemleri ve düzenleyici söylemleri de içerir. Öğretim söylemi bilginin pedagojik biçimini ifade eder. Düzenleyici söylem ise pedagojik bir biçim olmayıp daha genel bir bilgiyi içerir fakat öğretim söyleminin yapılanmasında ham materyal sağlar. Bernstein'a göre öğretim söylemleri düzenleyici söylemin içinde gömülüdür.

Bernstein'ın pedagojik kuramı toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yapılanması ya da yeniden üretilmesi ile doğrudan ilişkili bir kuram olmamasına rağmen, son yıllarda eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda incelenen bir kuram olmaya başlamıştır (5). Bu çalışmalarda pedagojik uygulamalar çerçevesinde gerçekleşen toplumsal cinsiyet yapılanması sürecinde önemli olduğu düşünülen bazı kuralların altı çizilmektedir: Bunlardan birisi herhangi bir pedagojik ilişkide öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiyi belirli kodlar çerçevesinde düzenleyen egemen olan hiyerarşidir. Bu hiyerarşide yer alan kodlar pratikte bazen görünürdür bazen de örtüktür.

Atkinson (7)'a göre, Bernstein bu kurallar çerçevesinde ortaya çıkan sembolik araçların (eyleyiciler, söylemler ve pratikler) toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet düzeni bağlamında farklılaşarak dağıtıldığını ileri sürmektedir. Bu noktada okullardaki hiyerarşik kurallar ve belirli ideolojik kodlar tarafından belirlenen ve görünür olan pedagojik pratik, ataerkil ideolojinin üretiminin (yeniden) yer aldığı toplumsal bağlamları oluşturur. Ayrıca, yapılan araştırmalarda görünmeyen

pedagojik söylemlerde erkek egemen bir anlayışın var olduğu da gözlenmektedir (6, 245).

Bernstein'in bu kodlar sistemine paralel ele alınabilecek Bourdieu'nun habitus kavramı da bir çok kültürel pratiğin altında yatan düzenleyici ilkeleri ifade etmektedir.

2.2.3. Gore'nin Pedagojik Yaklaşımı

Bernstein (14)'in iktidar kuramı, toplumsal iktidar ilişkilerinden çıkarılmış bir yaklaşımdır ve pedagojinin kendi kurallarının (regulative, distributive, contextualising...) bu iktidar ilişkilerinin üretilmesinde uygulandığını göstermektedir. Bu noktada Gore (98), Bernstein (14)'in kuramının ötesine gider ve pedagojiyi kendi dışındaki iktidar ilişkileri için bir bayrak olarak görmez ve iktidar ilişkilerinin pedagojinin içinde nasıl var olduğunu (inherent), iktidar ilişkilerinin bedeni ve bilgiyi nasıl düzenlediğini göstermeye çalışır.

Gore (98)'a göre radikal pedagojik söylemler toplumsal vizyonda çok güçlü olmasına rağmen, sınıf ya da öğretim pratikleri konusunda zayıftırlar. Bu yüzden Gore bu söylemlerle ilgili sistematik ve geniş ölçekte deneye ve gözleme dayalı çalışmaların az olduğunu ileri sürmektedir.

Gore (98)'a göre pedagoji içinde oynanan iktidar ilişkileri üç temel etkiye sahiptir:

1. Katılımcılar arası ilişkilerin yapılanması (**ilişkiler**): Öğretmenler ve öğrenciler arasında, okul, sistem yöneticileri ve aileler arasında.
2. Benin (self) yapılanması (**habitus ya da öznellik**): Öğretmenlerin ve öğrencilerin pedagoji içindeki hizmetleri /görevleri ile biçimlendirilmesi.
3. Bilginin yapılanması (**söylem**): Resmi ve resmi olmayan program yoluyla öğrencilerin ve öğretmenlerin bilmeleri gerekenlerin iktidar ilişkileri tarafından oluşturulması.

Bütün bu kuramların ele aldığı toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinde ele alınması gereken önemli konuların başında toplumsal cinsiyet de gelmektedir. Arnot (5)'ye göre, feminizmin bir politik hareket ve bir akademik söylem olarak gelişmesiyle, bu alandaki ilgi daha çok resmi ve resmi olmayan öğretim ortamlarındaki pedagojinin işgücünün cinsiyete göre işbölümünün yeniden

üretilmesine hem sosyo-ekonomik hem de kültürel düzeyde ortaya çıkan katkılarına yönelmiştir. Bu bağlamda cevap aranılan sorular, toplumsal cinsiyet kimliklerinin, güç ilişkilerinin yapılanmasında ve aktarılmasında eğitim ortamlarındaki pratiklerin ve söylemlerin rolü ne olmaktadır? Okullaşma cinsiyete dayalı işbölümünün yeniden üretilmesine katkıda bulunur mu? Varolan toplumsal cinsiyet kategorilerinin değişmesinde eğitimin bir katkısı var mıdır?

Bu çalışmada toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesi ve eğitim ilişkisi Bourdieu'nun yaklaşımı ve postyapısalcı feminizm çerçevesinde ele alınacağı için bu bölümde bu konu özelindeki kuramsal yaklaşımlara yer verilmemiştir. Toplumsal cinsiyetin yeniden üretimi konusu "Bourdieu ve Toplumsal Cinsiyet" ve "Feminizm ve Postyapısalcı Feminizm" adlı bölümlerde tartışılmıştır.

2.3. Bourdieu ve Eğitim Araştırmaları

Eğitim araştırmalarında habitus kavramı hem nitel hem nicel verilerle ilişkili olarak kullanılmaktadır. Chris Atkins (8) nitel görüşmeler yaptığı çalışmasında, kırsal alanda yaşayan yetişkin öğrencilerin bireysel yatkınlıklarından yola çıkarak, ortaklaşa (yeniden) üretilen kırsal habitus kavramına ulaşmaya çalışmıştır. Susan Dumais (71) ise nicel veriler kullandığı çalışmasında kültürel sermaye ve okullaşma ilişkisini araştırmıştır. Diane Reay de bir çok eğitim çalışmasında Bourdieu'nun yaklaşımını kullanmıştır. Bu çalışmalarından en popüler olanı 1995 yılında iki ilköğretim okulunda yapmış olduğu etnografik çalışmadır. Bu çalışmasında Reay, habitusu okuldaki günlük pratiklerde gömülü olan kabul-görmüş eşitsizlikleri açığa çıkarma potansiyeli olan bir yöntem olarak kullanmıştır.

Kültürel sermaye kavramı, okullar gibi kurumlar yoluyla toplumsal eşitsizliğin nasıl yeniden üretildiğinin açıklanmaya çalışıldığı araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Lamont ve Lareau (146)'ya göre kültürel sermaye, toplumsal ve kültürel dahil etme ve dışlama için kullanılan tutumlar, davranışlar, tercihler gibi yüksek statülü davranış sinyalleridir. Bourdieu'ye göre, kültürel sermayeye sahip çocuklar orta sınıf kurumlarında (okul gibi) daha çok yer bulurlar, çünkü bu kurumlar bu tutumlara değer verir ve ödüllendirir. Alt ve çalışan sınıf çocukları bu kültürel tutumlardan yoksun oldukları için okulda ayrıcalıksız konumdadırlar.

Moore (185) yakın tarihli çalışmasında kültürel sermayenin gruplararası (toplumsal sınıflar) farklılıklar ve gruplar içindeki farklılıkları ne kadar açıklayabildiğini tartışmaktadır. Kültürel sermaye gruplar arasında ve hatta her bir ayrılmış toplumsal sınıf habitusu içinde bile dengesiz dağıtılmıştır ve bu onların eğitimdeki hareketliliklerini etkiler (185). Moore (185) çalışmasında şu soruyu sorar: Eğer toplumsal sınıf habitusu eğitim başarılarını belirleyen yatkınlıkların ve yeterliklerin kaynağı ise, toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet normlarındaki sistematik farklılıklar nasıl açıklanabilir?

Lareau ve Horvat (148) 3.sınıf öğrencilerinin eğitimlerine ailelerin katılımını ve ilgisini toplumsal ve kültürel sermaye kavramlarıyla açıklamaya çalışmışlar ve okuldaki dışlama ve dahil etme süreçlerinde bireylerin toplumsal ve kültürel sermayelerini nasıl etkinleştirdiklerinin önemli olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca yapmış oldukları çalışmalarının sonucunda bu alandaki araştırmacılara kuramsal boyutta bir takım önerilerde bulunmaktadır: araştırmacılar, verili alanda gömülü olan gizli ve açık etkileşim kurallarına ve herhangi bir sermaye biçiminin sadece ilişkili olduğu özgün alanda bir değer kazandığına dikkat etmelidirler. Örneğin daha farklı bir çalışmada, Eitle ve Eitle (74) kültürel sermaye ve okuldışı etkinlikler olarak spora katılım ilişkisini araştırmıştır. Bu çalışmasının sonucunda, siyah erkeklerin beyazlara göre sporda daha çok yer aldıklarını, kültürel sermayenin basketbol ve futbola katılımın güçlü bir göstergesi olduğunu fakat diğer sporlar için bunun geçerli olmadığını bulmuşlardır.

Connolly ve Healy (53) kadınlığın özgün biçimlerinin yapılanması ve bunun çalışan sınıf kızlarının eğitim ve gelecek kariyer isteklerine olan etkisinde Bourdieu'nun sembolik şiddet kavramının kullanışlı olabileceği düşüncesiyle 7-8 yaşındaki çalışan sınıf kız çocuklarının eğitime yönelik tutumlarını araştırmışlar ve kızların eğitim ve gelecek kariyerleri pahasına da olsa evliliği, aile ilişkilerini ve anneliği daha çok önemsediklerini, yani kızların daha çok toplumsal ilişkilere yatkın olduklarını ileri sürmüşlerdir. Yazarlar sembolik şiddetin zorlama olmaksızın dolaylı yollarla gerçekleştirildiği için sembolik olduğunu fakat, nihayetinde bir çok çalışan sınıf kızlarının ikincilleştirilmesi ve kısıtlanması ile sonuçlandığı için şiddet olduğunu belirtmişlerdir.

Özellikle çalışan sınıf kız çocuklarının okula ve eğitime yönelik olumsuz tutumlarının araştırıldığı buna benzer çalışmaların bazılarında ise çalışan sınıf kızların geleneksel kadınlık biçimlerini sorgulamaya yönelik bir eğilimin de ortaya çıktığı, kadın ve anne gibi ikincil rollere daha az kabullenici yaklaştıkları da belirtilmektedir (165, 173). Bu çalışmalarda kız ve oğlan çocukları arasındaki toplumsal cinsiyet kalıp yargıların üretilmesinde ve yeniden üretilmesinde okulun rolü vurgulanmıştır.

2.4. Bourdieu ve Beden Eğitimi

Beden eğitiminin felsefesi sağlıklı, ahlaklı ve bütünlüklü bireylerin geliştirilmesi ile ilişkili öğrenme alanına bağlanmaktadır (88). Bu ideoloji seçkin, beyaz, orta sınıf Anglo Sakson ve erkek değerlerinin kutsandığı spor ve fitness programına çevrilmiştir (44). Dahası program içindeki varlığını meşrulaştırmak için beden eğitimi bilimsel temelini ve bir zihinsel etkinlik olarak değerini göstermeye girişmiştir (88). Sonuçta beden eğitimi kuvvet, hız, güç ve saldırganlık ile ilişkili fiziksel becerilerle ve insanın fiziksel performansı ile ilgili gerçeklerle baskın olmaya yönelmektedir (2).

Son yıllarda beden eğitimi ve spor ile ilgili yazılı kaynaklara bakıldığında, beden eğitimi programlarında ve sınıflarında, bilginin ne tür yollarla üretildiği, nasıl örgütlendiği ve öğrencilere hangi pedagojik söylemler ve pratikler yoluyla aktarıldığına yönelik çalışmalarda bir artış olduğu ve bu tür çalışmalarda da sosyoloji, eğitim sosyolojisi, pedagoji gibi alanlara ait yaklaşımların konu alındığı görülmektedir (77, 87, 144, 162, 201, 237). Okul temelli spor ve beden eğitiminin toplumsal analizinin yapıldığı çalışmalarda bedene yönelik ilginin artmasıyla birlikte, kültür, toplumsal sınıf ve bedenün okul sporu ve beden eğitimi ile olan ilişkisinin konu alındığı çalışmalarda Bourdieu'nun kavramsal araçlarının (habitus, beden sermayesi) kullanıldığını görmekteyiz (99, 132). Örneğin, beden ve spor konulu araştırmalarda, çalışmalarından sıklıkla faydalanılan Shilling (224), batı düşüncesinde egemen olan geleneksel beden/zihin ikiliğinin eleştirisi üzerine temellendirdiği bedenün toplumsal boyutunu ele aldığı çalışmalarında, bedenün toplumsal yapılanması ile eğitim uygulamaları arasındaki ilişkiyi Bourdieu'nun toplumsal habitus kavramını kullanarak açığa çıkarmaya çalışır ve her bir beden

yapısı ve bedensel eylemin bireyin toplumsal sınıf bağımlı yatkınlığını yansıttığını ileri sürer.

Lisa Hunter (119) yakın tarihli çalışmasında, Pierre Bourdieu'nun kavramsal araçlarından alan, habitus, pratik, sermaye, illusio, sembolik şiddet ve doxa'yı kullanarak, beden eğitimi toplumsal alanını incelemiştir. Hunter'ın bu çalışmasına ilkokulun 7.sınıfta yer alıp da 8.sınıfa geçen 24 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, görüşmeler, alan gözlemleri, anketler, günlükler, videolar ve fotoğraflar kullanılmıştır. Bu çalışmanın dayandığı kuramsal yaklaşımlar, eleştirel pedagoji, post-yapısalcı feminizm, kültürel çalışmalar ve gençlik çalışmalarıdır. Çalışmada, spor baskın beden eğitimi alanındaki söylem alanları (discursive spaces) olarak; "iyi öğrenci", "hetero/seksizim" ve "beden" belirlenmiştir. Bu söylem alanları aracılığıyla Hunter, nasıl bazı öznelliklerin meşru olabildiğini veya beden eğitimi ile ilgili durağan kabuller ve inançlar haline gelebildiğini göstermiştir.

Sadece Hunter'ın çalışmasında değil, Bourdieu'nun toplumsal kuramının kullanıldığı diğer çalışmalarda da beden eğitiminin bir toplumsal alan olarak nasıl tanımlandığı önemli olarak görünmektedir. Bourdieu'nun kuramını ve kavramsal araçlarındaki bütünlüklü dinamik ilişkiyi hatırlarsak bunun nedenini anlayabiliriz. Beden eğitimi alanının doğası, içinde genç insanların cisimleşmiş öznellikleri üzerinde nasıl etkili olduğu ve bir toplumsal alan olarak nasıl deneyimlendiği bu tür çalışmaların alt yapısını oluşturmaktadır. Bir disiplin olarak beden eğitimi istenilen/arzulanan beden yaşantılarının bedende cisimleşmesi yoluyla bir seri yöntem ve ilkeler sağlamaktadır (204). Örneğin, Hunter (119)'a göre beden eğitimi alanı, eğitim otoritesi, beden eğitimi öğretmen yetiştiricileri, beden eğitimi program geliştiricileri, program ve uygulamalar hakkında etkisi olan sağlık ve spor uzmanları, bireysel okul yöneticileri, beden eğitimi öğretmenleri ve beden eğitimi öğrencileri arasındaki toplumsal ilişkilerin yapılandırılmış sisteminden oluşmaktadır.

Hunter (119)'ın çalışmasında yapı, beden eğitiminin makro (HPE community) ve mikro (sınıf) düzeyindeki eyleyicilerin pratikleri tarafından oluşmakta ve pratikleri de oluşturmaktadır. Makro düzeyde, program pratikleri, döküman yazarları, araştırmacılar, spor, sağlık ve ilişkili hükümet kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmeni yetiştirenler yer alırken, öğretmenler de alanın makro ve mikro düzeyleri arasındaki söylemlerin bir aracısındırlar. Spor, sağlık,

fitnes, yaş, beden, cinsiyet, cinsellik, toplumsal sınıf ve etnisite gibi özel söylemler alanı şekillendirmek için eyleyiciler ile etkileşime geçerler ve makro ve mikro düzeyler arasında harekete geçerler.

2.5. Bourdieu ve Beden

Beden –ne yediğimiz, nasıl giyindiğimiz, bedenimize uyguladığımız günlük ritüeller- kültürün bir aracıdır.

Bordo (20)

Beden sadece biyolojik ve fizyolojik işlevlerin meydana geldiği bir yapı değil, toplumsal ve kültürel süreçlerin de şekillendirdiği bir yapı olarak ele alınmaktadır. Diğer bir deyişle, bedenin büyümesi ve gelişmesi ve toplumsal ilişkilerin yapılanması hem toplumsal hem de biyolojik süreçleri içermektedir (224).

Sosyoloji ve kültürel çalışmalar açısından bakıldığında bedenin sadece bir kültürel metin olmadığını söylemek yanlış olmaz. Pierre Bourdieu ve Michael Foucault'un da ileri sürdüğü gibi beden, aynı zamanda doğrudan bir toplumsal kontrol odağıdır. Foucault'a göre ideolojinin dışında zamanın, mekanın ve günlük yaşam pratiklerimizin düzenlenmesi ve uygulanması yoluyla bedenlerimiz eğitilir ve biçimlendirilir.

Bourdieu ve Ellias için beden, çeşitli toplumsal kuvvetlerle birlikte gelişen ve toplumsal eşitsizliklerin devamı için ayrılmaz olan bir bitmemiş varlıktır. Bourdieu'nun beden kavramsallaştırması, Ellias'ın uygarlaşmış beden görüşü ile çeşitli benzerliklere sahiptir. Her ikisi de bedenin gelişimi ve bireylerin toplumsal konumları arasındaki bağlantıyı tanırlar ve her ikisi de statü kazanımında ve statü farkında bedenin yönetiminin merkezi olduğu görüşündedirler. Bourdieu bedeni daha çok çağdaş toplumdaki bir değer taşıyıcı yönü ile ele alırken, Ellias uygarlaşmış bedenlerin gelişiminde yer alan tarihsel süreçleri tanımlamak ve izlemekle ilgilenmiştir.

Mauss (169), Douglas (70) ve Bourdieu (23) bedenin hem doğada hem de kültürde aynı zamanda var olduklarını ileri sürmüşlerdir. Özellikle Bourdieu sadece kültürün beden üzerinde yazılmadığını aynı zamanda kültürün üretilmesinde ve yeniden üretilmesinde bedenin merkezi bir araç olduğunu söylemiştir. Yürümek,

oturmak, dikilmek ve giyinmek gibi en temel hareketlerimiz bile toplumsal ve kültürel pratiklerdir (169).

Bourdieu'nun çalışmaları, sadece insanların bedenlerinin kültür ile yazılmadığını, aynı zamanda toplumsal ve kültürel pratiklere bedenine bağlılığının (engagement) da bireyin davranışını, toplumsal eylemini ve kaynaklara kabulünü yapılandıran bütün yatkınlıklarını ve bir dizi beğenilerini şekillendirdiğini ileri sürmektedir.

Ellias'a göre, çağdaşlaşma ve yurttaşlaşma sürecinde, insanların kendi bedenleri, duyguları ve dışavurumları, ifadeleri üzerindeki kontrol artmıştır. Örneğin, çağdaş sporun gelişimindeki merkezi nokta, bedenin kontrollü ifadesinin yer aldığı bir yurttaşlaşma sürecidir. Çağdaşlık koşullarında, çeşitli beden biçimlerine eklenen sembolik değerler birçok insanın benlik algısında özellikle önemli hale gelmiştir ve bedenin bir yaşam boyu proje olarak işlem yapmaya bir eğilim vardır. Örneğin, tüketim kültüründe bedenin bir sembolik değer taşıyıcısı olarak yükselmesiyle birlikte, bireyin benlik duygusunun bedeniyle ilişkili olmasında da artan bir eğilim vardır (2, 133, 224). Kimlikler uygun söylemler içinde konumlanma ve başkaları ile işbirliği süreci yoluyla yapılırken, aynı zamanda bu söylemlerin içselleştirilmesi yoluyla cisimleşirler (bedenselleşirler).

2.5.1. Bedenlerin Toplumsal Yapılanması

Beden toplumda görünür olduğu için toplumsal, kültürel ve ekonomik süreçlerden etkilenir. Bourdieu (23)'ye göre, bedenlerin toplumsal varlıklara dönüşmesinde işgücünün eylemleri gereklidir. Bu eylemler insanların kendi bedenlerinin fiziksel şeklini nasıl geliştirdiğini ve koruduğunu etkiler ve insanlar yürüme, konuşma, giyinme stilleri yoluyla kendi bedenlerini sunmayı öğrenirler. Beden geliştikçe, bireyin toplumsal sınıfının tartışılmaz baskısını (damgasını) taşır (23). Beden üç ana faktörden dolayı, bireyin toplumsal sınıfının damgasını taşır: bireyin toplumsal yerleşimi (location), habitusların üretimi (formation) ve beğenilerin gelişimi. Toplumsal yerleşim, bireylerin günlük yaşamlarını bağlamsallaştıran ve bedenlerinin gelişimine katkıda bulunan sınıf-tabanlı maddi durumlardır. Toplumsal yerleşimler aynı zamanda, ekonomik, kültürel ve toplumsal ihtiyaçlara mesafesi ile de ölçülür.

Toplumsal yerleşim, habitus ve beğenilerin birbirleriyle ilişkisi farklı ve görelî sabit beden biçimleri ve yönelimleri üretir. Bourdieu'nun *beden hexus* kavramı, habitus kavramı ile doğrudan ilişkilidir, bedensel habitus ve kostümlerin görelî inatçılığı anlamında kullanılır. Fakat bu yönelimler sabit değildir. Çünkü bireyin bedeni asla tam olarak bitmemiştir.

Bourdieu'ye göre, habitus bedende yerleşir ve insan cisimleşmesinin her yönünü etkiler. Gerçekte, insanların bedenlerini işlemeleri/bakımı habitusun en derin yönelimini açığa çıkarır (23) ve bunlar da toplumsal hayatın yapılanmasının en temel ilkelerinde -yürüme, konuşma ve yeme biçimleri- ortaya çıkar. Chyung-Fung Shi (223)'e göre habitus, pratiği ve performansı günlük pratiklerde en görünür olan beden ve dilsel sunum yoluyla analiz edilmelidir. Bu doğrultuda kimliği oluşturan diyetin, giyinmenin, saç stiline, egzersiz ve diğer pratiklerin beden habitusumuzu nasıl algıladığımızı yansıtan alanlardaki doxa ile birleştiği ortaya çıkmaktadır.

2.5.2. Beden ve Toplumsal Farklılık

Bourdieu, toplumsal sınıfların kendi bedenleriyle açıkça tanımlanabilir ilişkiler geliştirdiğini ve bunun farklı beden biçimlerinin üretiminde sonuçlandığını ileri sürmektedir. Bu beden biçimlerine farklı şekilde değer verilir ve bireyler tarafında üretilen beden sermayesinin niteliği ve niceliğindeki toplumsal eşitsizliklerin formasyonunda merkezdedir. Shilling (224)'e göre, Bourdieu'nun beden ilgisi kültürel sermayeye olan yaklaşımından doğmuştur. Beden sermayesini de aslında kültürel sermayenin bir biçimi olarak ele almaktadır.

Örneğin, işçi sınıfı bedeniyle araçsal bir ilişki geliştirmeye eğilimlidir. Beden bir amaç için araçtır. Ağır iş ortamında bedenlerini kullanan işçilerin sağlık ve fiziksel uygunluk merkezlerinde gösterişe çok az zamanları vardır. "çalışan sınıf doğrudan güç ile ilgili etkinliklere ve ağırlık kaldırma gibi etkinliklere çaba harcarlar" (249). Bourdieu (23)'ye göre işçi sınıfı ev kadınlarının bedenleriyle kurdukları ilişki, ev halkının ihtiyaçlarını karşılamak görevinin belirlediği araçsal bir ilişki olmakta ve işçi sınıfı ev kadınları ve anneler kocaları ve çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için kendi bedenlerini kurban etmektedirler. Buna karşın, egemen sınıfların bedenlerini bir proje olarak eğitmek için kaynakları vardır. Aileler, çocuklarını okul dışı etkinliklere gönderebiliyorlar: bale, tenis ve binicilik. Egemen

sınıf büyük ve güçlü bedene sahip olmakla çok ilgilenmez, bireysel sunumun önemli olduğu ekonomik pratiklerden oluşan bir dünyaya daha iyi uyan zayıf beden ile ilgilenirler (249). Orta sınıftan olan kişilerin kendi sağlıkları üzerinde daha çok kontrolleri vardır yani uygun yaşam tarzını seçebilirler (38).

Bourdieu, farklı toplumsal sınıfların farklı beden biçimlerini nasıl ürettiklerini açık olarak göstermiştir ve bu toplumsal yeniden üretim kuramı (belirli beden biçimlerine göre belirlenen sembolik değerdeki eşitsizlikler) için çok önemlidir. Bedenle kurulan araçsal ilişki, işçi sınıfı bedenlerinin sembolik bir değere sahip olmadıklarını göstermez. Örneğin, kaslı erkek bedeni, gücün değerli olduğu belirli durumlarda özel bir sembolik ağırlık taşır. Fakat işçi sınıfı bedenlerinin genel karakteri (duruş, kıyafet ve aksanı), genellikle diğer toplumsal sınıflar tarafından üretilen beden biçimleri kadar değer görmez.

Bourdieu habitus kavramını sadece bedenin toplumsal dünya içinde olma yollarını değil aynı zamanda toplumsal dünyanın beden içinde var olma yollarını da göstermek için geliştirmiştir. Habitusun en temel yönü olarak bireyin kendi bedeni ile ilişkisi çalışan sınıfı ayrıcalıklı sınıftan ayırt eder ve bütün evrensel yaşam tarzının böldüğü fraksiyonları da ayırt eder. Bir tarafta çalışan sınıfın bütün pratiklerini bedeni merkez alarak ifade eden çalışan sınıfın bedenle araçsal ilişkisi var iken, öte yanda ise bedenin başlı başına bir amaç olarak ele alındığı ayrıcalıklı sınıfın yönelimi vardır (22).

Bourdieu (22)'ye göre çalışan sınıf tarafından üretilen beden biçimleri egemen sınıfa nazaran daha az değişim değerine sahip bir beden sermayesi oluşturur. Bu, çalışan sınıfın sahip olduğu beden sermayesini diğer sermaye biçimlerine dönüştürme olanaklarından tamamıyla yoksun olduğu anlamına gelmemektedir. Örneğin spora araçsal yaklaşımdan baktığımızda, spor çalışan sınıfa sportif kariyer yoluyla beden sermayesini ekonomik sermayeye dönüştürme imkanı sağlamaktadır. Bedendeki güç, hız ve çeviklik bir değişim değeri olarak işlev görmektedir. Fakat sermayenin bu biçimi çalışan sınıf için bazı sınırlılıklar taşımaktadır: Birincisi, çok az sayıda kişi spor yoluyla yaşamını kazanma şansına sahiptir. İkincisi dönüştürülebilirliğin bu biçimi genellikle kısımlıdır çünkü, çalışan sınıf kadını erkeğe nazaran daha az bir şansa sahiptir. Geçici olmasından dolayı profesyonel olduğunda bile bedenin kapasitesi önemli bir sınırlayıcı faktördür. Sakatlanma

riskinin varlığı. Üçüncüsü, çalışan sınıf çocuklarının sporda geçirdikleri zaman onların okulda akademik yeterlik kazanmalarını olumsuz etkileyebilir. Spor egemen sınıfın çocukları için aynı anlamlara ya da dikey hareketliliğe sahip olmasa da alternatif ekonomik sermaye olanaklarına sahiptirler (22). Dolayısıyla bu sınıf çocukları toplumsal olarak elit kabul edilen spor etkinliklerine katılmaya eğilimlidirler ve bu da gelecekte toplumsal ve kültürel sermaye kazanımına neden olmaktadır. Bu elit özel okulların beden eğitimi programları ile devlet okullarının beden eğitimi programlarına da yansımaktadır (218). Shilling'e göre elit spor ve serbest zaman etkinliklerine yönelik bir beğenin gelişmesi her zaman egemen sınıfların gelecek kariyeri ile doğrudan ilişkili olmayabilir fakat, iş ve meslek temasına sahip olmayı direk olmayan yollardan sağlayabilen bazı toplumsal konumlarda bulunmalarına neden olabilmektedir. Yüksek sınıf bedenlerinin sembolik değerleri toplumsal ve kültürel sermayeye de çevrilebilir.

Çalışan sınıfın beden sermayesini diğer kaynaklara (ekonomik, toplumsal ve kültürel sermaye biçimlerine) dönüştürme çabalarında yüksek riskler ve kısıtlılıklar bulunmaktadır. Eğitim, spor ve toplumdaki diğer alanlar genellikle çalışan sınıf bedenlerine değer verilmesine yönelik olanaklar sağlayacak şekilde yapılandırılmamıştır (224).

2.5.3. Beden Sermayesinin Değişim Değeri

Bourdieu (24) bedeni bir beden sermayesi biçimi ve bedeninin yönetimini de toplumsal statü kazanımında merkez olarak görür. Toplumsal yeniden üretim kuramının merkezinde bir sembolik değer taşıyıcısı olarak beden yer almaktadır ve beden modern toplumda artarak görünürlük kazanmaktadır (Kadın bedeninin kültürel güçler tarafından bedensel çekicilik boyutuyla kontrol edilmesi). Örneğin, feminist yaklaşıma göre, incelik beklentisi kadının toplumsal cinsiyet düzenindeki ikincil konumunun devamına ve onun toplumsal, fiziksel ve dışavurumcu potansiyelinin kısıtlanmasına hizmet etmektedir (12, 17).

Bu nedenle Bourdieu'nun beden sermayesi kavramı toplumsal eşitsizliğin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Özellikle bu sermayenin farklı sermaye biçimlerine; ekonomik sermayeye dönüştürülebilmesi bu kapsamda önemlidir. Beden sermayesinin dönüşümünü anlayabilmek için Bourdieu'nun toplumsal alan

kavramını iyi anlamak gerekmektedir. Toplumsal alan belirli toplumsal gruplar tarafından farklı toplumsal pratik kategorilerini tanımlamak ve yapılandırmak amacıyla dinamik örgütlenme/düzenleme ilkelerinin kullanıldığı ilişkiler ağıdır. Toplumsal alan ve sermaye ilişkisini basit olarak ifade etmek gerekirse, toplumsal alanların kendine özgün dinamiği hangi sermayenin ne değerinde olduğunu belirler. Örneğin, profesyonel spor alanında katılım ve çabadan çok performans ve kazanmaya daha çok değer verilirken, sanat alanında ise yaratıcılık ve yenilik değerlidir (224).

Toplumsal alanlar özgün bedensel biçimlere, etkinliklere ya da performansa değer atfettiklerinde, beden sermayesi kategorisi yaratmış olurlarken aynı zamanda bir değişim değeri de yaratırlar. Fakat bu değerler zaman içinde ve toplumlara göre değişebilir. Beden sermayesinin farklı biçimlerinin zaman içindeki değerini etkileyen önemli bir nokta var; egemen grupların kendi bedenlerini ve yaşam tarzlarını üstün olarak tanımlama, ödülün değerini biçme becerisi. Beden sermayesinin yaratılması, ona bir değer biçilmesi, değişim sürecine girmesi aslında toplumsal alanda ortaya çıkan ayrışma süreci kapsamında da ele alınabilir. Toplumsal sınıfların farklı beden biçimlerini (konuşma, yürüme, bakım) ve sporlara ilgi göstermeleri gibi.

Beden sermayesinin, örneğin ekonomik ya da sembolik sermaye biçimlerine dönüşümünde içinde bulunulan toplumsal alanın dinamikleri önemlidir derken toplumsal sınıf bağlamında düşünmeyi unutmamak gerekir. Örneğin çalışan sınıflar toplumsal ağların içinde bulunma, toplumsal ilişkilere sahip olma gibi toplumsal sermayeden uzak olduklarında bu türden bir sermaye dönüşümü imkanı olmayabilir ya da var olan olanakların farkında olmayabilirler.

2.6. Beden ve Beden Eğitimi Araştırmaları

Okullaşma tarihsel olarak çocuk bedenlerinin uygarlaştırılması işlevini görmektedir. Her bir neslin fiziksel yeterliği ve bedensel görünümü okullarda disipline edilir ve geliştirilirler ve öğretmenler bu süreçte varolan uyarıcıların/etkilerin ne zaman ve nasıl eyleme dönüştürüleceği noktasında kontrolü sağlayabilmeleri için cesaretlendirilirler (75). Bu uygarlaşma standartları yansız ya da evrensel değildir, fakat belirli aşamadaki toplumların belirli normlarını ve beklentilerini yansıtırlar, yani tarihseldirler.

Toplumsal eylemin özelliklerini ve maddi önkoşullarını ve toplumsal eyleme konu olan bedenler üzerinde hangi iktidar ve kontrol yapılarının etkili olduğu hesaba katılmadan, eğitim örgütlenmesi, uygulanması ve kabulüne yönelik mekanizmalar hakkında kısmi bir açıklama getirilmek zorunda kalınır (225). Eğitime yönelik açıklamalardaki bu yaklaşım, batı düşüncesinde egemen olan geleneksel beden/zihin ikiliğinden kaynaklanmaktadır.

Bedenler, davranışı, görünüşü, bedensel alışkanlıkları ve beğenileri biçimlendiren toplumsal ve kurumsal yaşantılar yoluyla biçimlendirilirler. Bu doğrultuda okullar da bedenlerin ırklaştırıldığı, sınıflandırıldığı, toplumsal cinsiyetlendirildiği, disipline edildiği ve şekillendirildiği kurumlardır (130). Okullaşma, beden üzerinde kontrol, yönetim ve uygunluk ile karakterize edilmektedir. Örneğin, Kirk ve Tinning (133), Vertinsky (240) ve Wright (255) beden eğitimi tarihinin söylemsel olarak nesneleştirilen beden kontrol edilmesi, disiplin altına sokulması, cinsiyetlendirmesi ve biçimlendirilmesi ile yürütüldüğünü ileri sürmektedirler. Shilling (224) ise toplumların kendilerini öğrencilerin bedenlerinde nasıl var ettiklerini araştırmış, fakat bunun bedensel yaratıcılığın ve değişim potansiyelinin olmadığı anlamına gelmediğini de belirtmiştir.

Shilling (224) bedenin toplumsal yapılanması ile eğitim pratikleri arasındaki ilişkiyi Bourdieu'nun habitus kavramını kullanarak açığa çıkarmaya çalışır ve her bir beden yapısı ve fiziksel eylemin bireyin toplumsal sınıf bağımlı yatkınlığını yansıttığını ileri sürer. Ayrıca Shilling beden sermayesinin toplumsal eşitsizliklerin üretilmesinde anahtar bir rol oynadığını ileri sürer ve okul beden eğitimi ve sporun bu sürece önemli katkısı olduğunu iddia eder. Bu eşitsizliklere toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet boyutlarını eklediğimizde, beden sermayesinin ekonomik ve toplumsal kazanca dönüşmesine rağmen, toplumsal sınıfın bu tür fırsatları azalttığını da görmekteyiz.

Beden eğitimi alanında bedenin toplumsal düzenin sağlanmasında nasıl etkili olduğunu araştıran çalışmalar da vardır. Örneğin Evans ve Davies (78) çalışmalarında, beden bilgisinin kimlik ve sağlığın yapılanmasında ve de okullarda ve toplumdaki toplumsal hiyerarşilerin, düzenin ve kontrolün başarılmasında nasıl etkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Aynı bağlamda, okullaşma ayrıca bazı genç insanların kendi yaşamları üzerindeki kontrolü ve yeterlilik duygusunun yok

edilmesine de hizmet eder ve onları bedensel kontrolün daha çok yokedici araçlarına karşı savunmasız bırakır (209).

Beden eğitimi alanında çalışan bazı araştırmacılar, öğrenci bedenlerinin kontrolü ya da disipline edilmesine yoğunlaşarak, okullaşma söyleminin içindeki öğrenci bedenselliğinin önemini araştırmışlardır (97, 129). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, öğrenci bedenlerinin kontrolünün ve gözetimin okullaşmadaki egemen söylem olduğunu ve bu söylemin öğrencinin konuşmak ya da izin almak için parmak kaldırması, resmi olmayan oyun bahçelerindeki resmi olmayan kuralların uygulanması, sıralarda oturmak gibi formal okul pratikleri yoluyla açıkça gösterildiğini göstermektedir.

Beden eğitimi alanında bedene yönelik çalışmaların artışının arka planında geleneksel eğitim ve beden eğitimi ideolojisinde hakim olan, beden ve zihin ikiliğine dayanan kartezyen ideolojinin eleştirilmeye başlanması yatmaktadır. Beden ve zihin ayrımının vurgulandığı bu ideolojiye göre beden eğitimi söylem ve pratiklerinde odak nokta bedenin sadece biyolojik bir varlık olarak eğitilmesi olmaktadır. Bedenin bireyin sadece fiziksel gelişimi ile değil, özellikle modernizm koşullarında bireyin kimliğinde ve toplumsal konumunda belirleyiciliğinin görünürlük kazanması, beden eğitimi programlarında bir reform hareketinin başlamasına neden olmuştur. Örneğin, 1990'larda özellikle İngiltere, Avustralya ve Yeni Zelanda beden eğitimi programlarında sağlıkla ilişkili içerik alanlarının daha merkezde yer almaya başladığını ve okul beden eğitimi programlarının adlarının Sağlık ve Beden Eğitimi (Health and Physical Education) olarak değiştiğini görmekteyiz. Bununla birlikte yakın zamanlarda yapılan okul beden eğitimi ve spor alanında yapılan çalışmalarda toplum, okul/okullaşma ve ben arasındaki karmaşık ilişkinin ele alınmaya başlanmıştır. Bu çalışmalarda sağlık ve beden eğitimi programlarında hedeflenen sağlıklı benin yapılandığı ve değiştiği toplumsal süreçler aydınlatılmaya çalışılmaktadır. Benin yapılanması ve oluşumunda merkezi öneme sahip olan beden bu çalışmaların odağında yer almaktadır.

Hunter (119)'a göre çağdaş sağlık ve beden eğitimi araştırmalarında beden artarak önemli hale gelmiştir. Ortaokul döneminde, benliğin sunumu, üretimi ve işbirliği için devam eden bir yerleşim sağlayan beden eğitimi süreçleri ve pratiklerini incelemiştir. Lisa Hunter (119) Avustralya'daki beden eğitiminde tanımlanan

toplumsal alanı tanımlamak için Bourdieu'nun alan, habitus, pratik, sermaye, illusio, doxa ve sembolik şiddet araçlarını kullanmıştır.

Garret (88) Avustralyalı genç kadınların çağdaş kültürde özellikle bedensel etkinlik ile ilişkili olarak kendi bedenlerini nasıl deneyimlediklerini araştırmıştır. Çalışmasının kuramsal yapısı, bedenin biyolojik bir olgu olduğu kadar, toplumsal olarak da kurgulanan bir proje olduğu yaklaşımından hareket etmektedir (224). Ayrıca çalışmasında toplumsal cinsiyet ve beden etrafındaki söylemlerin aynı zamanda "yaşanan" beden yaşantılarının bir grup Avustralyalı genç kadının öznelliklerinin şekillenmesindeki gücünü/iktidarını araştırmıştır. Bireyin dünya ile ilişkisi çerçevesinde bilinçli ve bilinçsiz düşünceleri, duyguları ve kendini anlama yolları bireyin öznelliğini oluşturur. Bu çoklu, akıcı ve karmaşık anlamları olan bir dizi söylemsel pratikler yoluyla üretilir (244). Kurumsal ve kültürel olarak genç kadınların bedenleri nasıl yazılıyor ve genç kadınlar bu güçle ilişkili olarak kendilerini nasıl konumlandırıyorlar? Bunları araştırmak için, öznelliklerin şekillenmesindeki farklılıkları ve karmaşıklığı tanıyan feminist postyapısalcı yöntem çerçevesindeki nitel araştırma yaklaşımını kullanmıştır.

Garret (88)'e göre beden üzerinde kontrolünün olması ve bunun verdiği memnunlukla, genç kadınlar bedensel etkinliğe katılımlarının devamını destekleyecek bir kendini anlama geliştirebilecekler ve kadınlıkla ilişkili baskın ve kısıtlayıcı söylemlerin bir çoğuna karşı direnebileceklerdir. Fakat bir çok araştırma, kızların ve kadınların yaşamlarının belirli aşamalarında bedensel etkinlikten uzaklaştıklarını ve beden eğitimi ortamlarına katılımdaki isteksizlikleri ve daha zayıf becerilerinden dolayı bir problem olarak tanımlandıklarını belirtmektedir (251, 254, 255).

Sporun programda temel olarak kullanılmasıyla, beden eğitimindeki günlük uygulamalar hareket, beden ve toplumsal cinsiyet hakkındaki belirli anlamaları üretebilir ve yeniden üretebilir (88). Sporda ve sporun içerik alanı olarak baskın olduğu beden eğitiminde beden, beceri ve alan bilgisinin ifade edilmesinde merkezi bir araçtır ve bu yüzden başkalarının bakışına (gaze) çok fazla maruz kalmaktadır (42). Ayrıca başarının standartları çoğunlukla oğlanların başarıları etrafında kurulduğundan, kızlar ve genç kadınlar az becerili, daha az güçlü ve daha az yarışmacı olarak görülmekte ve konuşulmaktadır (221, 250, 253, 254). Garret (88)

çalışmasında ideal bedenler etrafındaki söylemlerin ciddi bir yetersizlik ve düşük toplumsal değer duygusunun gelişmesine hizmet ettiğini ve bu söylemlerin içselleşmesiyle, bireylerin etkin olarak kendilerini bedenlerinin göz önünde olabileceği ortamlardan çekildiklerini gözlemlemiştir.

Spor temelli program erkek-dayanaklı yeterliğin yeniden üretilmesinde kritik bir role sahip iken, bu program kapsamında kız öğrencilere yönelik kullanılan söylemler de onların fiziksel yeterlik geliştirme fırsatlarından uzaklaşmalarına neden olmaktadır (88). Dahası, okullar etkin olarak eşitlik ilkelerini kabul ederlerken, kızlar daha az becerili, fiziksel olarak daha az yapabilir ve daha az ilgili olarak görüldükleri erkek beden eğitimi alanında eşit fırsatlara sahip olurlar (220).

Iris Marion Young (261)'a göre, kızların ve kadınların büyük çoğunluğuna bedensel kapasitelerini özgürce kullanmaları için fırsat verilmemekte ve oğlanlar gibi belirli bedensel becerileri geliştirmeleri için cesaretlendirilmemektedirler. Genç kadınlar için beden daha çok dil, görsel imgeler ve ikili karşıtlıklar yoluyla toplumsal olarak yapılırken aynı zamanda da kadınlığın normlarına ve pratiklerine uyacak şekilde işlenmekte (19) ve genç kadın bedenleri, ideal kadının sembolik temsili için bir alan sağlamaktadırlar (255).

2.7. Bourdieu, Spor ve Bedensel Etkinlik

Pierre Bourdieu'nun spor ve bedensel etkinlik ile ilgili bütünlüklü bir projesi olmamasına rağmen, "Distinction" (23) adlı çalışması spor ve bedensel etkinlik pratiklerine yönelik düşüncelerini içermektedir. Ayrıca "Spor ve Toplumsal Sınıf" (22) adlı makalesi spor sosyolojisi alanında çalışanlar için önemlidir.

Bourdieu'nun spor ve bedensel etkinlik analizi iktidar ilişkilerini cisimleştiren kültürel pratikleri açığa çıkarmaya yönelik geniş çabasının bir parçasıdır. Toplumsal hayatı anlamaya yönelik çalışmalarında kültüre merkezi önem veren Bourdieu'ye göre spor ve bedensel etkinlik de müzik dinlemek, okumak, giyinmek gibi bir kültürel etkinliktir. 1970'lerin başında Fransız toplumunun kültürel tüketimini derinlemesine ve genişlemesine analiz ettiği çalışmasında Bourdieu (23) farklı spor ve bedensel etkinlik pratiklerinin "yaşam tarzı" olarak adlandırdığı daha genel kültürel pratiklerin içinde (integral) görmektedir.

Bourdieu'ye göre insanlar gerçeği habitusları aracılığıyla algıladıkları için farklı toplumsal grupların spor ve bedensel etkinliklerden beklentileri farklıdır. Bazı gruplar bedenlerinde kaslı bir görünüm elde etmek gibi daha dışsal güdülerle spora katılırlarken, bazıları da bedensel ve zihinsel sağlıklarını korumak gibi içsel güdülerle spora katılırlar. Bourdieu toplumsal sınıflar ve spora katılım ile ilgili çalışmasında kültürel sermayesi yüksek orta sınıfların (profesyoneller, öğretmenler vb) spora katılımlarının sağlık amaçlı olduğunu açıklamıştır. Toplumsal yapıdaki konumlarından dolayı bu gruplar diğer toplumsal gruplardan ayrı bir etik anlayışı içselleştirmişlerdir ve bu anlayış onları yürüyüş, koşu ve aerobik gibi sağlık-yönelimli etkinliklerde tatmin olmaya yönlendirmektedir.

Laberge ve Kay (142)'e göre Bourdieu'nun habitus kavramı, spor ve bedensel etkinlik pratikleri ile ilgili farklı beğenilerin kişinin bedeni ile kurduğu farklı ilişkiler ve pratiklerden beklenen farklı kazançlar tarafından yaratıldığının anlaşılmasına yardımcı olur. Spor ve bedensel etkinliklere katılımdan beklenen toplumsal kazançlar da toplumsal sınıfların katılım tercihlerini belirlemekte etkilidir. Golf ve yatçılık gibi etkinliklere katılımda egemen toplumsal sınıflar için bir toplumsal kazanç söz konusudur. Bu bağlamda spor ve bedensel etkinlik pratiklerine katılım hiyerarşik toplumsal düzenin yeniden üretilmesine katkıda bulunan bir içerme ve dışlama sürecidir aynı zamanda. Bourdieu (23)'ye göre yaşam tarzı farklılıkları belki de toplumsal sınıflar arasındaki en güçlü bariyerlerdir.

Laberge ve Kay, Bourdieu'nun alan kavramı doğrultusunda sporun bir alan olup olmayacağını tartışmıştır. Bourdieu spor alanını, rasyonelleşme ile birlikte ortaya çıkan otonomlaşmanın getirdiği standart kuralların, disiplinsel iktidarın ve ödüllerin (sembolik sermaye) var olduğu bir alan olarak görür ve aynı zamanda spor alanının bileşimini spor felsefesinin eril değerleri ve centilmenlik duygusunu ilerleten bir pratik olarak gelişimine bağlar.

2.7.1. Beğeni

Habitus ile ilişkili olarak beğeni kavramı, sporun günlük yaşam tarzına gömülü olmasını açıklayacak bir kuramsal formül sağlayabilir. Örneğin beğeni, performans sporlarından ziyade fitness etkinliklerini tercih etmektir. Bireylerin kendi beğenilerine ya da başkalarının beğenilerine uyguladıkları yargılama bir

sınıflandırma eylemidir. Toplumda bunun bir sınıflandırma ilkesi olarak işleme yoluyla insanlar, kendi beğenilerine uyan pratikleri ve iyileri seçerler. Dolayısıyla, spor ve bedensel etkinlik sınıflandırılmış bir yaşam tarzının bir parçasıdır ve toplumsal grupların bir belirleyeni ya da bir sembolü olarak işler.

Beğeni toplumsal sınıf ilişkilerinin sembolik boyutunun bir dışavurumu olarak görülür. Bourdieu'nun ilişkisel yaklaşımına göre, profesyonellerin golfü, rubgiyi ya da hokeyi seçmeleri aslında onların diğer sınıflardan sistematik olarak farklılaşmasını ifade etmektedir. Bourdieu'nun ilişkisel yaklaşımı, yaşam tarzları alanının, toplumsal sınıflandırılmış bir sembolik sistemin nesnel sunumu olarak anlaşılmasına izin vermektedir. Bu yüzden beğeni nosyonu, spor ve bedensel etkinlik gibi pratiklerin tercihlerinin doğal bir yatkınlık ya da psikolojik bir davranış sonucu olarak değil de toplumsal gruplar arasındaki iktidar ilişkileri içinde, sembolik düzeyde daha iyi anlaşılmasına izin verir. Örneğin, Sack (216) spor etkinliklerinin çocukluk ve adölesan dönemindeki gelişimini aile ve arkadaş grupları çerçevesinde araştırdığı çalışmasında Bourdieu'nun beğeni kavramı üzerinden inceleme yapmıştır. Sack'a göre beğeni, aynı sporda ya da farklı sporlarda yer alan bireyler arasındaki toplumsal farklılaşma ya da ayrışma için bir açıklama sağlayabilir.

2.7.2. Habitus

Habitus, iktidarın toplumsal ilişkilerinde spor ve bedensel etkinlik pratiklerinin rolünün aydınlatılmasında da kullanışlıdır. Bourdieu'ye göre verili spor ve bedensel etkinlik pratiklerinin tercih mantığının anlaşılması için bireyin derin boyutlarına –bedenle özel ilişkilere- ya da bedensel yatkınlıklara inilmelidir. Habitusun en temel yönü olarak bireyin kendi bedeni ile ilişkisi çalışan sınıfı ayrıcalıklı sınıftan ayırt eder ve bütün evrensel yaşam tarzının böldüğü fraksiyonları da ayırt eder. Bir tarafta bütün pratiklerini bedeni merkez alarak ifade eden çalışan sınıfın bedenle araçsal ilişkisi var iken, öte yanda ise bedenin başlı başına bir amaç olarak ele alındığı ayrıcalıklı sınıfın yatkınlığı vardır (22). Bourdieu (23), ayrıcalıklı sınıfların sporu kişisel gelişim araçları olarak gördüğünü ve çalışan sınıfa nazaran kendi bedenlerini fiziksel olarak kullanmaya/sömürmeye daha az eğilimli olduklarını ileri sürmektedir.

Bourdieu (22) toplumsal sınıfların farklı spor ve bedensel etkinlik pratik tercihlerini anlayabilmelerinde en iyi yolun, gereken fiziksel, toplumsal, eğitimsel ve ekonomik yatırımların ve farklı spor ve bedensel etkinlik pratiklerden beklenen fiziksel, toplumsal, ekonomik ve sembolik yararların birey tarafından nasıl algılandığı ve takdir edildiğini anlamak olduğunu ileri sürmektedir. “Spor ve Toplumsal Sınıf” (22) adlı çalışmasında da bunu açık olarak göstermiştir.

Yüksek sportif yeterliğe ve başarıya sahip olan bireyler, özel kültürel sermaye (antrenörlük sertifikası), ekonomik sermaye (maaş), toplumsal sermaye (iletişim ağı, elit çevre) ve sembolik sermaye (ulusal ve uluslararası ünvanlar, olumlu medya sunumları) kazanabilirler. Fakat çalışan sınıf için spor, güvenli değildir çünkü kariyer fiziksel uygunluğa bağlıdır.

Spor ve bedensel etkinlik pratikleri bedenini biçimlendirilmesi olasılıklarını sunduğu için, toplumsal ilişkilerin bedensel birlikteliği olan “diğerleri için beden” (body for others)’i ifade ederler (142). Bu doğrultuda, spor ve bedensel etkinlik pratikleri bireyin kendisine vermek istediği izlenimin, bireyin etik ya da moral değerlerin (saygınlık, doğruluk, katılık) ya da toplumsal değerlerin (mertlik, kadınlık) görünür bir bildirgesidir. Böylece, “bedenlerin fiziksel düzeninde yazılı olan bu farklılıklar “önemli ayrımların sembolik düzenine” yükselirler (23).

Bourdieu’nun habitus ve beden ilişkisine yönelik yaklaşımı doğrultusunda Clement (43) yapmış olduğu çalışmasında beden ile kurulan ilişkinin farklı çeşitlerinin üç temas sporuna (güreş, judo ve aikido) yönelik farklı girişimleri nasıl açıklayabildiğini göstermiştir. Bunun dışında bazı çalışmalarda (143, 242) bireyin bedeniyle kurduğu ilişki ile ilintili olarak verili spor ve bedensel etkinlik pratiklerinin, spor ve bedensel etkinlik tercihinde ve de farklı toplumsal grupların pratik tarzlarının belirlenmesinde temel olduğu araştırılmıştır.

Ayrıca Laberge (141), Bourdieu’nun modelinin uyarlamasının sporda toplumsal cinsiyet deneyimlerinin incelenmesinde potansiyel zenginleştirici bir yaklaşım olduğunu ileri sürmektedir. Light ve Kirk (157) de Bourdieu ve Foucault’un çalışmalarının sporda bedenin eleştirel toplumsal analizinin yapılmasında kuvvetli araçlar sunduğunu ileri sürmektedirler ve çalışmalarında bu araçları kullanmaktadırlar. Bu doğrultuda yaptıkları çalışmada Light ve Kirk (157), Avustralyalı erkek lise öğrencilerinin rugby antrenmanlarına katılımları yoluyla

yapılanan cisimleşmiş erkekliği toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet belirli habitus aracılığıyla incelemişlerdir.

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor alanının genel eğitim sistemi içinde kendine özgü söylemleri ve pratikleri ile yer alan bir toplumsal pratik alanı olarak ele almak bu tezin amacı çerçevesinde doğru bir yaklaşım olarak görünmektedir. Beden eğitimi bir toplumsal pratik olarak ele almak için, etkinliğin toplumsal bağlamını ve aynı zamanda katılımcıların pratiklerini anlamak zorundayız. Bu yaklaşım doğrultusunda beden eğitimi derslerinde kullanılan genel pedagojik söylemlerin ve pratiklerin neler olduğunu anlayabilmek, beden eğitimi dersinde kız ve erkek öğrencilerin içinde buldukları toplumsal ortamda nasıl bir konum benimsediklerini ve bu konunun okuldaki beden eğitimi kimliği ile olan ilişkisini ve bu süreçte toplumsal cinsiyet ilişkilerini anlayabilmek için, Pierre Bourdieu'nun bu çerçevedeki bir çalışmada kullanışlı olabilecek bazı temel kavramlarından faydalanılmıştır: habitus, alan, sermaye ve pratik.

Öğrencilerin beden eğitim ve spora yönelik algılarını ve bu alandaki konumlarını belirlemede Pierre Bourdieu'nun habitus kavramı öznel/nesnellik bağlamında kullanışlı görünmektedir. Nesnel toplumsal yapılar ile öznel kişisel yatkınlıklar arasındaki ilişki, Pierre Bourdieu'nun çalışmasının yöntemsel ve kavramsal örgütlenmesini oluşturmaktadır. Bourdieu nesnel yapıların öznel kişisel yatkınlıklar yoluyla gerçekleştiğini ve yeniden üretildiğini ileri sürmektedir. Yani, bireysel yatkınlıkların gelişimi nesnel yapılar, hiyerarşi, hegemonik konum biçimleri tarafından etkilenirler ve böylelikle de nesnel yapılar yeniden üretilir.

2.8. Bourdieu ve Toplumsal Cinsiyet

Erkek tahakkümü, simgesel şiddetin, bilincin ve iradenin kontrolü dışında, hem cinsleşmiş hem de cinsleştirici habitus şemalarının karanlıklarında yer alan bir tanıma ve yanlış tanıma edimi aracılığıyla gerçekleştirildiğini gösteren en iyi örnektir.”

Bourdieu ve Wacquant (31)

Bourdieu'nun çalışmalarında toplumsal cinsiyet düzeni ve kadın-erkek arasındaki toplumsal eşitsizlik ile ilgili konular daha çok simgesel şiddeti tartıştığı bölümlerde yer almaktadır. “Eril egemenlik” (Masculine Domination) adlı

çalışmasında Bourdieu (29), Kabil toplumu örneğinde toplumsal cinsiyet olgusunu simgesel şiddet kavramını derinleştirmenin bir yolu olarak kullanmıştır. Cezayir Kabilleri hakkındaki etnografik çalışmasında kadın ve erkek arasındaki tahakküm ilişkilerini ekonomik boyutta olduğu kadar simgesel boyutta (ki bu alana daha çok vurgu yapmaktadır) incelemektedir. Bourdieu'ye göre erkek düzeni kendisini evrensel olarak dayatmaktadır: Bu düzen, bir yandan zaman ile mekanın toplumsal örgütlenmesinde ve cinsler arası işbölümünde ifade edildiği biçimiyle toplumsal yapılar ve bedenlerde ve zihinlerde kazılı bilişsel yapılar arasında kurulan neredeyse kusursuz ve doğrudan uyum sayesinde son derece doğal kabul edilir (31). Bu doğallaştırma, habitusun kurulmasında önemli olan toplumsallaşma sürecinde bir takım ikiliklerin (erkeksi/kadınsı, erkek yatkinlikları/kadın yatkinlikları, akıl/duygu, kültür/doğa) işe koşulmasıyla meydana gelir. Bourdieu'ya göre sembolik şiddet sonucunda kadınlar, kendi egemenliklerini yanlış tanımaya yönelirler (29). Ayrıca burada yanlış tanımayı içeren simgesel şiddet ile paralel işleyen bir diğer şey de normalleştirme ve doğallaştırma işlevinde etkili olan kültürel keyfiliktir. Erkek bedenlerinin erkeksileştirilmesi ve kadın bedenlerinin kadınsılaştırılması yoluyla kültürel keyfiliğin bedenselleştirilmesi, yani bir bilinçdışının kalıcı yapılanması gerçekleşir.

Bourdieu'ye göre erkek tahakkümü, kadın ile erkek arasında kurulan asimetri üzerine yani, özne ile nesne, eyleyici ile araç asimetrisi üzerine kuruludur. Cinslerarası asimetri feminist ideolojide kadının ikincilleştirilmesinde ele alınan önemli konulardandır. Özellikle antropoloji alanındaki toplumsal cinsiyet çalışmalarında, kadın ve erkek arasındaki farkın biyoloji tarafından mı kültür tarafından mı belirlendiği, farklı kültürlerin kadın ve erkek kimliklerini nasıl tanımladığı, daha çok insanın evrenselliği ve kültürün özgünlüğü ekseninde tartışılmaktadır. 1970'lere kadar bu ekseninde dönen tartışmalardan sonra yapılan kültürlerarası çalışmaların da etkisiyle cinsiyetler arasındaki biyolojik farklılıkların toplumsal tanımların evrenselliği hakkında bir temel oluşturmadığı görüşü benimsenmeye başlamıştır. Yani biyolojik cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki farkın ortaya konmasıyla birlikte, "kadın" ve "erkek" kavramlarının doğal değil kültürel olduğu görüşü kabul görmeye başlamıştır. Örneğin Rosaldo (214), cins asimetrisi olarak ifade ettiği yaklaşımında,, kadınlık ve erkeklik rolleriyle ilgili

olarak toplumsal ve kültürel bir takım farklar olmakla birlikte, bir çok toplumda temel olarak cinsiyete dayalı bir işbölümü olduğunu ileri sürmüştür. Rosaldo'ya göre ilginç olan erkek etkinliklerinin önemli görülmesi, kültürel sistemlerin erkek etkinliklerine daha çok değer atfetmesi ve iktidarı erkeğe vermesidir. Kadın ve erkeğin kültürel değerlendirilmesindeki bu asimetri evrensel olarak görülmektedir.

Kadın ve erkek arasındaki toplumsal eşitsizliği sorgulayan bu ve benzeri feminist çalışmalardaki ortak nokta, bu eşitsizliğin doğal olmadığı, kültürel bir yapılanma sürecinin ürünü olduğudur. Bir çok toplumda cinslerarası asimetri, aile, toplumsal sınıf ve işgücü piyasalarının sınırlarını aşan pek çok kültürel pratikte üretilmekte ve yeniden üretilmektedir.

Bourdieu'nun toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yapılanmasıyla ya da yeniden üretilmesi ile doğrudan ilişkili bir çalışması olmamasına rağmen habitus kavramı, toplumsallaşma ve simgesel şiddet kavramlarının toplumsal cinsiyet ile olan ilişkisine işaret etmektedir (31). Bazı feminist araştırmacılar (170) tarafından toplumsal cinsiyet körü bir yaklaşım olmakla eleştirilen Bourdieu'nun yaklaşımı, bazı feminist araştırmacılar (64, 172, 176) tarafından ise özellikle habitus kavramının cisimleşmiş bir toplumsal yapı olması özelliğinden dolayı feminist kuram için kullanışlı bir kavram olabileceği ileri sürülmektedir. Yani Bourdieu'nun habitus kavramı, toplumsal eşitsizliğe dayalı olarak toplumda egemen gruplar ile ikincil grupların toplumsal yapıdaki konumlarına işaret ettiği için (29, 40), toplumsal cinsiyetin analizinde de kolaylıkla uygulanabilir (171).

Connell (49)'ın söylediği gibi toplumsal cinsiyeti bir yapı olarak ele aldığımızda, onun cisimleşmiş biçimleri sadece anlamı ileten olarak değil aynı zamanda bireylerin toplumsal eylemlerini ve toplumsal, kültürel ve ekonomik kaynaklara erişimini yapılandıran olarak da düşünülmelidir. Bu bağlamda, habitusu da bireyin cisimleşmiş toplumsal tarihi -bireyin yaşamı boyunca toplumsal ve kültürel pratiklere bedensel katılımının birikmiş somatik ürünü- olarak ele almak kullanışlı görünmektedir. Toplumsal cinsiyet analizi ve habitus kavramına baktığımızda ise, toplumsal cinsiyetin belirli biçimlerinin hem kültüre hem de toplumsal sınıfa özgü olan bedensel pratikler yoluyla habitusa gömüldüğünü ileri sürebiliriz.

Feminist yaklaşım için Bourdieu'nun modelinde önemli olabilecek kavram sermaye kavramıdır. Toplumsal cinsiyet, Bourdieu'nun toplumsal alanın temel yapılandırıcı ilkeleri arasında yer almamaktadır (141). Ona göre toplumsal cinsiyet toplumsal yapıyı yapılandıran ikinci ilkedir. Yani bireyin ilk sermayesi toplumsal cinsiyet-tarafsız olacaktır, daha sonraki sermayesi ise temel olarak onun meslekler yapısındaki (işgücü piyasasındaki) görece konumu tarafından belirlenecektir. Sermayenin seviyesi ve içeriği ise her bir toplumsal grup içindeki toplumsal cinsiyet özelliklerine göre özgün bir biçim ve değer elde edecektir. Fakat Laberge'e göre Bourdieu ileri sürdüğü toplumsal cinsiyet özelliklerinin, yapılandırıcı iktidarının gücü konusunda bilgilendirici görünmektedir.

Bourdieu'nun kavramsal sistemi feministlerin ilgi alanına girmesine rağmen, androsentrisizminden dolayı çok azı tarafından kullanılmaktadır (141). Suzanne Laberge 1995 yılında yazmış olduğu makalesinde (141) McCall (170)'ın Bourdieu'nun çalışmasına yönelik androsentrik önyargının toplumsal cinsiyet ayrımının kültürel sermaye kavramı ile birleştirilmesi yoluyla doğrulanması önerisini ele almıştır. Bu entegrasyonun da Bourdieu'nun modeli ile Harding (107)'in feminist yaklaşımı arasındaki bazı kuramsal benzerlikler ile desteklendiğini ileri sürmektedir (Tablo 2.1.). Bunlar toplumsal yaşamın üretiminde işleyen üç elemandır: Sembolik yapı ikilikleri, toplumsal etkinliğin örgütlenmesi ve öznel yatkınlık şeması.

Tablo 2.1. Bourdieu'nun kavramlarına karşılık bazı feminist kavramlar (141).

Toplumsal cinsiyetlendirilmiş toplumsal yaşamın üç yönü (Harding'e göre)	Toplumsal dünyanın yapılanmasının üç ilkesi (Bourdieu'ye göre)
Toplumsal cinsiyet sembolizmi Cinsiyet farklılığına atfedilen çeşitli ikiliklere toplumsal cinsiyet metaforunun yüklenmesidir. Erkeklik ve kadınlık ikiliğinin bir çok toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına yüklenmesi; güçlü/zayıf, duyarlı/duyarsız.	İkili sembolik biçimler Toplumsal dünyayı yapılandıran sınıflandırma şemaları; baskın/baskılanan, erkeklik/kadınlık, doğa/kültür
Toplumsal cinsiyet yapısı Toplumsal cinsiyet işbölümüne ve toplumsal cinsiyete göre toplumsal etkinliğin ikili düzenlenmesi	Yapılandırılmış toplumsal mekan Mesleksel kategoriler tarafından sunulurlar ve toplumsal cinsiyete göre işbölümünden etkilenirler
Bireysel toplumsal cinsiyet kimliği Toplumsal olarak yapılanan bireysel kimliğin çeşitli biçimleri	Habitus Toplumsallaşmış öznellik ya da pratiğe anlam veren toplumsal mekanda konumlanma yoluyla üretilen yatkınlıklar ve algıların şematik sistemi.

Harding tarafından ileri sürülen toplumsal cinsiyetlendirilmiş toplumsal yaşamın yapılanma süreçleri, toplumsal cinsiyet eşitliği ve eril egemenliğin anlaşılmasında çok önemli olabilecek bu süreçler arasındaki karşılıklı ilişkinin kavramlaştırılmasını pek içermemektedir. Bu noktada Bourdieu'nun kuramsal çatısı –elemanlar arasındaki ilişkinin kavramlaştırıldığı sistematik bir kuram olarak- feminist yaklaşıma ilginç katkıları olabilir (141).

2.8.1. Bourdieu'nun Yaklaşımının Feminizme/Feminist Çalışmalara Katkısı

Bourdieu'nun çalışması feminist uygulamalar için bazı sınırlılıklara sahip iken (170, 176), çağdaş feminist kuramlar için esnek bir bakış da sunmaktadır. Aşağıda bu boyutta ele alınan Bourdieu'nun feminizme katkıları sıralanmıştır.

1. Eşitsizliği toplumsal sınıf bağlamında ele alan Marksist yaklaşımın tersine Bourdieu, ataerkilliği ya da eril egemenliği sadece ekonomik sömürü bağlamında ele almaz. Kapsamlı bir toplumsal cinsiyet eşitsizliği yaklaşımı feminist sosyologlara toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve eğitim kurumları ilişkisinin anlaşılmasında tamamıyla ekonomik olmayan daha sosyokültürel bir açılım sağlamaktadır (172).
2. Kültür ve ekonomi ilişkisinde Bourdieu toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünü simgesel boyutuyla ele alır ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kültürel üretiminde önemli bir role sahip olduğunu gösterir (64).
3. Toplumsal cinsiyeti (habitus ile karakterize edilen) biyolojik ve özcü yaklaşımın ötesinde karmaşık, tarihsel ve kültürel biçim olarak ele alır (64).
4. Bourdieu beni (self) kültürün biçimlenmesinde ve ezilme ve eşitsizlik içeren toplumsal pratiklerin cisimleşmesinde bir özne ve bir eyleyici olarak ele alır. Dillabough (64)'a göre bu bakış feminist kuramdaki özellikle benin epistemolojik ele alınışına uygundur.
5. Chyung-Fung Shi (223) günlük pratiklerimizdeki modern mücadele için olabilecek bir kuramın analitik ve stratejik olarak da pratik olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu iki kriteri sağlama potansiyeli taşıyan kuram olarak da toplumsal eyleyicilerin habitusunun öznel anlamları ile günlük pratiklerin nesnel sunumları arasındaki diyalogu vurgulayan Bourdieu'nun yaklaşımının dinamik bir bakış sağladığını ileri sürmektedir.
6. Moi (184)'ye göre Bourdieu'nun kuramının feminizm için avantajı bir toplumsal faktör olarak toplumsal cinsiyetin engin çeşitliliğini kavramaya olanak vermesidir. Bu bağlamda ayrıca, Shi (223) yöntemsel olarak Bourdieu'nun araştırma pratiğinin batının beyaz perspektifli ana akım feminist kuramlar ile diğer kültürlerdeki feminist kuramlar arasındaki gerilimi azaltabileceğini ileri sürmektedir.

2.8.2. Bourdieu'nun Yaklaşımına Feminist Eleştiriler

Mottier (187)'e göre Bourdieu'nun çalışmaları toplumsal cinsiyet alanında entelektüel rakibi Foucault'dan daha etkili olmamasına rağmen, onun kuramsal çerçevesi bir çok feminist yazar için ilham kaynağı olmuştur. Bourdieu'nun kavramsal çerçevesi feminist kuram için kullanışlı olabilecek araçlar sağlamaktadır; özellikle iktidarın sembolik yönleri, eyleyici ve eyleyicilerin egemenlik altındaki karmaşıklığı arasındaki diyalektik ilişkiler ve eyleyicilerin bedenleşmesi hakkındaki anahtar düşünceler (187). Örneğin, Kraus (139), McCall (170), McNay (176, 177) ve Moi (184) Bourdieu'nun habitus, alan ve sembolik iktidar kavramlarını toplumsal cinsiyet analizine entegre edebilmişlerdir. Fakat feminist kuram açısından bakıldığında Bourdieu'nun kuramının zayıflığı, öznelliğin toplumsal cinsiyetlendirilmiş doğasının ihmali ve toplumsal cinsiyetlendirilmiş habitus hakkında yeterince düşünülmemesidir (187).

Bourdieu'nun yapı ve eyleyici arasındaki bağlantılara yönelik kavramlaştırması, güçlü bir öznellik kavramından yoksunluğundan dolayı problemli olduğu için eleştirilmektedir. Bourdieu'nun yaklaşımına göre özne, habitusun algıları, sınıflandırmaları ve yatkınlıkları tarafından oluşturulmaktadır. Fakat bu oluşma sürecinde habitusun yapısal sınırlılıklarının fazla vurgulanması sonucunda, öznenin iktidar yapılarına direnmesi ihmal edilmiştir. Calhoun (37) Bourdieu'nun eylem kuramının aktörlerin oluşumuna yeterince dikkat etmediğini belirtirken, McNay (177) de Bourdieu'nun çalışmasının kadın öznelliğini hatta genelde öznelliği ihmal ettiğini ileri sürmektedir.

Bourdieu, Eril Egemenlik adlı çalışmasında Kabil toplumundaki kadın erkek ilişkilerini analiz etmektedir. Bourdieu'ye göre eril egemenlik üç temel tema etrafında şekillenmektedir: eril erkin doğallaştırılması, eril erkin yanlış tanınması ve erkin toplumsal yeniden üretim mekanizmaları. Çağdaş batı toplumundaki toplumsal cinsiyet düzenine bir bakış sağlamada Kabil toplumundaki toplumsal cinsiyet ayrımının ideal bir tip olduğunu söyleyen feminist yazarlar da bulunmaktadır (187, 139). Fakat Mottier (187)'e göre Bourdieu, bu çalışmasında toplumsal cinsiyeti temel olarak cinsiyet farklılığı olarak kavramlaştırır ve bu görüş onun toplumsal cinsiyet analizindeki en problemli yönüdür. Bu çalışmasında sözünü ettiği toplumsal cinsiyet modelinde kadınlık ve erkekliği ikili terimler ve durağan kavramlar olarak ele alır.

Erkekliği homojen bir kimlik olarak ele alırken erkekliğin geleneksel olduğu kadar farklı biçimlerini –hegemonik erkekliği- ve toplumsal cinsiyet düzeninde ortaya çıkan tarihsel değişimleri ihmal eder.

Eril Egemenlik adlı kitabında Bourdieu, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sürekliliği için güzel açıklamalar getirmektedir fakat, kadınların maruz kaldıkları sembolik egemenliğe nasıl karşı duracakları ya da bu toplumsal cinsiyet düzeninin nasıl değişeceğine yönelik önemli sorulara cevap vermemektedir (187). Bir çok yazar Bourdieu'nun toplumsal yaşamın üretimi ve yeniden üretimi analizinin toplumsal değişimden yoksun olduğunu ileri sürmektedir (37, 149).

Bourdieu'nun toplumsal kuramına yönelik bir eleştiri de Madeline Arnot'tan gelmektedir. Arnot, Bourdieu'nun kuramının toplumsal ve kültürel yeniden üretime yönelik çok sağlam katkıları olduğunu belirtse de özellikle toplumsal cinsiyetin yeniden üretimi ve eğitim konusundaki yazılarında Bourdieu'ye yönelik bazı eleştirilerde bulunmaktadır. Arnot (6), Bourdieu'nun toplumsal sınıf ve cinsel kimliklerin kültürel yeniden üretimini maddi olarak belirlenmiş olsalar bile çok derin ve kırılması zor bir bilinçdışı süreç olarak ele aldığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla Bourdieu'nun analizi kültürel arenada bir toplumsal değişimi hesaba katmamaktadır. Yani kişinin ekonomik ve cinsel işbölümünü yeniden yapılandırmaktan ziyade kırmaya yönelik bir radikal programa yönlendirme potansiyeli taşıyan kendi düşünme, algılama ve eylem alışkanlıklarını tanıma potansiyelini ihmal etmektedir.

Arnot (6), Bourdieu ve Passeron (30) 'nun "Eğitim, Toplum ve Kültürde Yeniden Üretim" (Reproduction in Education, Society and Culture) adlı kitaplarındaki deneye ve gözleme dayalı araştırmaya yönelik kültürel sermaye bakımından bazı eleştirilerde bulunmaktadır. Arnot'a göre kültürel sermaye babanın mesleği ve eğitimi tarafından ele alınarak kadının sınıf kültürünün olmadığı ya da kadının kültürünün aile pedagojisi açısından önemli bir özelliği olmadığı yolunda bir izlenim uyandırmaktadır. Bu izlenim ya da bakış ev içi pedagojideki cinsiyete dayalı işbölümünün erkekliğin kültürü yoluyla iletildiği yaklaşımının bir ürünüdür. Arnot bir diğer önemli husus olarak da dilsel sermayenin cinsler arasında eşit dağılımı, dolayısıyla da eşit kültürel sermaye varsayımını ele alır. Arnot'a göre kadınların sahip oldukları kültürel sermaye erkeklerden farklıdır. Nesnel olasılıklar değerlendirildiğinde kadınların eğitim alanında erkeklere nazaran daha düşük

kültürel ve ekonomik yatırımlardan etkilenmektedirler, piyasada daha düşük değerdeki işlere layık görülmektedirler, yeterlikleri eşit derecede değer görmemektedir, cinsiyete dayalı işbölümünden dolayı daha düşük kültürel ve ekonomik değere sahip meslek alanlarına kabul görmektedirler ve dolayısıyla erkeklerden daha farklı ve daha düşük/sınırlı gelecek beklentilerine sahiptirler. Bu yüzden Bourdieu ve Passeron'un yeniden üretim kuramında kültürel sermayenin doğası ve yaratılmasında toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünün işleyişi hesaba katılmamaktadır (6).

Sonuç olarak, Bourdieu (29) erkek egemenliğinin doğasının az ya da çok bütün toplumsal alanlarda sorgulanabileceğine inanmaktadır. Ayrıca, toplumsal düzenin sağlanmasının en önemli ulusal proje olduğu, toplumsal kurumlardan biri olarak okullarda erkek egemenliğinin çok daha etkili olduğunu belirtmekte ve özellikle eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde en merkezi ideolojik alan olduğunun da altını çizmektedir. Bu bağlamda, Bourdieu'nun yapısal analizi eğitim kurumundaki toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesinde önemli katkıları olabilecek bir ilişki analizi yaklaşımıdır.

Bourdieu'nun yaklaşımına özellikle kültürel sermaye ve eğitim boyutunda ciddi eleştiriler getirmesine rağmen Arnot (6) da Bourdieu'nun yapısal analizinin cinsiyete göre işbölümünün kültürel yeniden üretim sürecinin üç temel yönünü vurgulaması bakımında önemli katkıları olduğunu da belirtmektedir:

1. Aile ve okul ortamlarının aracılık ettiği görevlerin, nesnelerin, işlevin, zaman ve mekanın simgesel sınıflandırmaları ile birlikte cinsiyete göre işbölümünün içselleştirilmesi (cisimleşmesi).
2. Okullardaki öğretmenlerin otoritelerinin cinsel doğası ve farklı pedagoji biçimlerinin tanınması yoluyla eril egemenliğin ve erkek/kadın hiyerarşisinin yapısal yeniden üretimi.
3. Araçsal/dışavurumsal beceriler, kamu/özel, disiplin/kendiliğinden yaratıcılık gibi ikiliklerin içerlendiği farklı eğitimler yoluyla toplumsal cinsiyet kimliklerinin yeniden üretimi.

Bourdieu'nun toplumsal kuramının merkezinde yer alan habitus öncelikle, toplumdaki egemen grupların egemenliklerini ve ikincilleştirilen grupların baskı

altına alınmalarının analizinde kullanılmaktadır. Katherine McClelland'ın da söylediği gibi, habitus, toplumsal cinsiyet, ırk ve etnisite dezavantajlarının analizinde uygulanabilir (171).

Toplumsal cinsiyetin yapılanmasında bedenin merkezi önemde yer alması ve habitusun bedende cisimleşmesi boyutu da habitusun toplumsal cinsiyetin yapılanma sürecinin anlaşılmasında kullanışlı bir kavram olabileceğini göstermektedir. Light ve Kirk (157) de Bourdieu'nun habitus kavramının, bedensellik ile toplumsal cinsiyetin nasıl birbirlerine bağımlı olduklarının anlaşılmasında çok güçlü bir araç olduğunu ileri sürmektedirler. Habitus ve toplumsal yapıların bedensel pratik yoluyla karşılıklı olarak oluştuklarını kabul etmek bize, okul dayanaklı beden eğitime ve spora katılım deneyiminin genç erkek ve kadınların toplumsal cinsiyetlerinin yapılanmasında nasıl önemli olabileceğini tahmin etme olanağı verir (157).

2.9. Bourdieu'nun Kuramına Yönelik Eleştiriler

Jenkins (121) Bourdieu'nun kuramını yapısalcı ve belirlenimci olmakla eleştirir: nesnel toplumsal yapılar bir habitus oluşturur; bu habitus nesnel toplumsal yapıları yansıtan pratikleri oluşturur; ve dairenin başındaki nesnel toplumsal yapılar yeniden üretilir. Giroux da Bourdieu'nun yaklaşımını toplumsal ve kültürel yeniden üretim süreçlerine belirlenimci bir yaklaşımı olduğu gerekçesiyle eleştirmektedir (93). Bazı araştırmacılara göre de habitus fazla belirlenimci ve kesinlikten uzak bulunmaktadır (93, 188).

Eleştirilere bakıldığında, vurgunun daha çok habitusun kavramsallaştırılmasına yönelik olduğunu görmekteyiz. Aynı eleştiriyi yapan LiPuma (158)'ya göre de habitus kavramı ilk bakışta toplumsal ve psikolojik ya da sistem ve eyleyici arasında bir köprü gibi belirse de, bireysel eyleyici ve toplumsal sınıflandırma ilişkisi çok geliştirilmediği için bu bağlantıyı yapamamaktadır. Habitusun içselleştirilmesinin neden göreliliğinin açıklanmadığını, fakat aynı sınıftaki ya da aynı ailedeki bireylerin aynı pratiklere uyum sağlayabileceğinin sadece bir varsayım olduğunu ileri sürmektedir. LiPuma (158)'ya göre Bourdieu'nun kuramında nesnel olasılıkların içselleştirilmesinin neden toplumsal göreceli olduğu ya da içselleştirme süreçlerinin toplumsal cinsiyet, etnisite, ırk ve dine göre nasıl düzenlendiğinin açıklanmasına ihtiyaç vardır.

Her ne kadar bazı yazarlar arasında bu türden bir eleştiri olmasına rağmen, özellikle eğitim araştırmalarında en az kültürel sermaye kadar habitus kavramının da bir çok çalışmanın gerek kuramsal çatısını gerekse de yöntemsel yapısını oluşturduğunu görmekteyiz. Bu kadar çok yaygın kullanım beraberinde yoğun bir eleştiriyi de getirmektedir. Bourdieu'nun kavramsal çatısının –bir takım ikilikler arasında bir geçiş sağlama çabasının- temelinde habitusun yatmasının bu eleştirilerin en önemli nedeni olduğu söylenebilir. Belirlenimcilik eleştirilerine karşı olarak Bourdieu'nun bir çok çalışmasında habitusun aslında tam da ikilikler arasında ortaya çıkabilecek herhangi bir sabit, durağan bir belirlenimin tersine içinde bir özgürlüğün ve etkinliğin olduğu bir geçişi ifade ettiği belirtilmektedir. Bourdieu (28) habitusun alanla ilişkili olarak etkin hale geldiğini ve aynı habitusun alanın özgünlüğüne bağlı olarak çok farklı pratiklere ve konumlara neden olduğunu ileri sürmektedir.

Reay (206)'e göre akademik yazılarda kültürel sermaye daha çok referans edilen bir kavram iken, habitus belki de Bourdieu'nun en çok tartışılan kavramı olmasından dolayı en az bilinen kavramdır. Hey (114) de habitusun akademik metinlerde “entellektüel saç spreyi” gibi kullanma eğiliminin çok yaygınlaşmasına rağmen, herhangi bir kuramsal çalışmayla çok fazla desteklenmediği eleştirisini yapmaktadır.

Fakat Bourdieu, habitus ile ilişkili yazılarında hep bir tarihsellik vurgusu yapmaktadır. Bu vurgu habitusun, sürekli olarak yeni deneyimlerle karşılaşan ve onlardan etkilenen bir yatkınlık sistemi olduğuna bir göndermedir. Ayrıca habitusun bedenselleştiği toplumsal eyleyiciler de bir tarihin ürünüdürler. Bir çok yazısında da belirlenimci bir yaklaşımı olmadığını açıklamıştır:

...bir yanda eylemi eyleyicisiz, mekanik bir tepki olarak gören nesnelcilik, öte yanda eylemi bilinçli bir niyetin kararlı bir şekilde yerine getirilmesi, kendi amaçlarını belirleyen ve akılcı hesapla faydayı azamiye çıkartan bir bilincin özgür projesi olarak tanımlayan öznelcilik olmak üzere iki tuzağa düşmemeye gayret ediyorum...

Bourdieu ve Wacquant (31)

2.10. Eğitim Alanında Feminist Yaklaşımlar

Toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin en önemli bileşenlerinden birisi toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesidir. Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki toplumsal ve kültürel farklılığı içermektedir.

Eğitim, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin sürdürülmesinde özel bir öneme sahiptir. Feminist kuramcılar, bağımlılık ve otonomi, özel ve kamusal, erkeklik ve kadınlık ikilikleri yoluyla okulların toplumsal cinsiyetin toplumsal yapılanmasını yeniden ürettiğini ve yeniden kuvvetlendirdiğini ileri sürmektedirler. Feminist pedagoji, nesnellığe, rekabete ve kişisel başarıya yönelik ilgilere, kamusal alanın özel alana üstünlüğünü yükselten uygulamalara değer veren eğitim uygulamalarını değiştirmeye çalışmaktadır (96, 153). Eğitim yoluyla toplumsal cinsiyetin yeniden üretimi sürecine yönelik farklı feminist yaklaşımlar olmakla birlikte bu çalışmada 3 temel feminist yaklaşımdan söz edilmiştir: (1) Toplumsallaşma ve toplumsal cinsiyet rolü öğrenme yaklaşımı, (2) Toplumsal cinsiyet farklılık yaklaşımı, (3) Eleştirel feminist pedagoji ve Postyapısalcı feminist yaklaşım. Toplumsallaşma yaklaşımı, 1970 lerden 1980'lerin başına kadar, toplumsal cinsiyet farklılık kuramı 1980'lerde ve yapısalcı ve postyapısalcı analizler ise 1980'lerin sonu ve 1990'larda etkili olmuştur.

2.10.1. Toplumsallaşma ve Toplumsal Cinsiyet Rolü Öğrenme Yaklaşımı

Toplumsal öğrenme ya da 'toplumsal cinsiyet rolü' kuramı, toplumun toplumsal cinsiyetleştirilmiş (engendering) doğasına tamamıyla toplumsal (biyolojik olmayan) bir yaklaşım getirmesinden dolayı bir çok feminist eğitim çalışmasında kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda, kadının toplumdaki ikincil konumunun nedeninin toplumsallaşma süreci olduğu ileri sürülür. Yani bir çok kadının toplumda güçten yoksun ve ayrıcalıksız konumda olmalarının nedeni aile ve okuldaki toplumsal öğrenme sürecidir. Başka bir deyişle, kızlar eğitim kurumlarında başarısız olmakta ya da az katılım göstermektedir çünkü, örtük program kızların ikincilliğini içeren toplumsal cinsiyet rollerini içermektedir. Bütün çocuklara toplumsal cinsiyet-bağımsız bir eğitim sunulduğunda ve kız öğrencilerin önündeki engeller ortadan kaldırıldığında, hem kız hem de erkek öğrencilerin akademik başarıları ve bilgi ve beceri düzeyleri artacak ve bu da bir bütün olarak topluma katkıda bulunacaktır.

Toplumsallaşma yaklaşımını savunan feminist araştırmacılar, kurumsal önyargılarla ve kurumsal sistematik uygulamalarla uğraşmaktadırlar; kızlar ve kadınlar için destekleyici bir eğitim ortamının sağlanması, kadın ve erkek için bir eğitim modelinin varlığı, herkesi temsil eden bir eğitim programının yapılması gibi. Myra Sadker ve David Sadker (217) eğitim kurumlarının daha eşitlikçi uygulamaları hayata geçirmeleri yoluyla, kız ve erkek öğrencilerin birbirlerine eşit duruma geleceklerini savunmuşlardır.

Toplumsallaşma yaklaşımı, klasik liberal düşünceye yaslanmaktadır ve eğitimin insanlararası benzerliğe odaklanması gerektiğini ileri sürmektedir. Myra Sadker, David Sadker, Roberta Hall ve Bernice Sandler gibi feminist araştırmacılar, kadınsılığın doğal bir durum olmadığını, kadınlara öncelik veren bir eğitimin sonucu olduğunu söylemektedirler. Yani, kadınlar, edilgen, duygusal, kırılgan davranışlar gösteriyorlarsa bunun nedeni onların bu şekilde eğitilmeleridir. Kızlar da erkek çocuklar gibi akılcı ve mücadeleci bireyler gibi yetiştirilirse, onlar da erkekler kadar kendine güvenli, akıllı ve bağımsız bireyler olacaklardır. Dolayısıyla, kızlar ve erkekler için toplumsal cinsiyet-bağımsız bir eğitim sunulmalı ve bütün bireylere aynı fırsatlar sağlanmalıdır.

Bu kurama en büyük eleştiri, farklılıklardan gelmiştir: Toplumsallaşma kuramı cinsiyetçi uygulamaların yapay olduğunu savunmakta, dolayısıyla bu uygulamaların kaldırılmasıyla bütün insanların aynı olacağını ileri sürmektedir. Fakat toplumsal cinsiyetlendirilme (gendering) deneyimi bütün kadınlar için aynı değildir, sınıf ve ırk bu deneyimleri farklılaştırmaktadır (235).

2.10.2. Toplumsal Cinsiyet Farklılık Yaklaşımı

Toplumsallaşma yaklaşımı, kızların erkeklerden farklılığını ortadan kaldırılması gereken bir problem olarak görürken, toplumsal cinsiyet farklılaşma kuramı kadınsı ve kadına ait olan özelliklerin de tanınması ve değer verilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Kadınlara ilgili olan ilişki değerler (relational values), en az erkeklerle ilgili olan rasyonalist değerler kadar önemlidir. Gilligan (92) da kız ve erkek çocuklarının bilgiyi elde etme ve bilgiyi anlamlandırma süreçlerinin farklı olduğunu ileri sürmektedir.

Kızlar için eğitim problemi, kadınlık kültürü ile okul kültürü arasındaki bir uyum boşluğunun olmasıdır: ilişkisel değerler kamusal alan değerleri olan rasyonellik, rekabet, tüketim ve radikal bireyciliğin baskısı altındadır. Kızların ihtiyacı olan toplumsal cinsiyet-bağımsız bir eğitim değil, özel alana ait olarak görülen değerlerin de yer aldığı toplumsal cinsiyet-duyarlı bir eğitimidir. Jane Roland Martin (1977) ve Nel Noddings (1991)'e göre, nesnelligi, soyut bilgiyi vurgulayan geleneksel programın, toplumsal zindelik için vazgeçilmez olan kadınsı özelliklere de vurgu yapması gerekmektedir.

Toplumsal cinsiyet farklılık kuramının en önemli katkısı, eril değerlerin evrensel insani değerlerle özdeşleştirilmemesi gerektiği, kadına ait özelliklerin standart olarak kabul gören değerlere göre değersizleştirildiği üzerindeki vurgularındır.

2.10.3. Eleştirel Feminist Pedagoji ve Postyapısalcı Feminist Yaklaşım

Eleştirel/feminist pedagoji okul ve toplum arasındaki ilişki ve öğrenme/öğretme durumlarındaki hiyerarşik toplumsal ilişkiler hakkında farklı bir düşünme biçimidir. Okulun egemen ideolojilerin ve değerlerin gücüne hizmet ettiğini savunan eleştirel ve feminist kuramcılara göre eşitsiz toplumsal, kültürel, politik ve ekonomik gerçekliklerin üretilmesinde okulun rolü merkezi önemdedir (3). Bireysellik etosu, okuldaki ataerkil yapının etkileriyle ve de ekonomik yönelimle birleşir ve böylece okul, teknokratik yaklaşımlar yoluyla toplumdaki ekonomik rollere uyumu, kontrolü ve uygunluğu vurgular (96). Teknik kontrol, standart öğretim programları ve ölçüm yöntemleri aracılığıyla sınıf içinde devam etmektedir (96). Öğretmenler, uygulama ve kuramın yaratıcıları olarak değil de önceden belirlenmiş bilgiyi aktaran teknik bir eleman ya da yönetici haline gelmişlerdir.

Eleştirel pedagoji, okulun ve toplumun ataerkil karakterini göstermekte ve pedagojik etkinliklerdeki toplumsal ilişkilerdeki bilgi ve anlamların düzenlenmesinde ve belirlenmesinde ataerkilliğin gücünü ortaya koymakta başarısız kalmıştır (96, 153). Feminist pedagoji, ataerkilliğin okul içinde ve dışındaki etkisini ortaya koymaktadır.

Postyapısalcı Feminist Yaklaşım

Postyapısalcı feminist yaklaşım bazı argümanları nedeniyle eleştirel feminist pedagoji içerisinde görülse de dayandığı temel yaklaşım (postyapısalcılık) ve kullandığı kuramsal araçlar (söylem, söylem analizi) nedeniyle ayrı bir yeri hak etmektedir.

Bir çok feminist araştırma, kızların toplumsal cinsiyet rollerini çok farklı ve karşıt yollarla öğrenmekle birlikte bir direnmenin de mevcut olduğunu ortaya koymaktadır (155, 210). Davies (57) de benliğin toplumsallaşma sürecinde edilgen bir alıcı olmadığını, etkin olarak dünyayı anlamlandırıldığını, yapılandırıldığını ileri sürmektedir. Postyapısalcılığın feminizme ve eğitime katkıları bu bağlamda –özne ve öznellik algısı- olmaktadır.

Postyapısalcı kuram, hümanist kuramın bireyinin yerine özneyi koymuştur. Birey, kendi yaşamı hakkında rasyonel seçimleri yapmada özgür iken, özne sadece önceden varolan söylemlere kendisini konumlandırabilir. Yani, hümanist bireyin özgürlüğü bir ilizyondur. Bilgi ve iktidar söylemlerde birarada bulunurlar ve birbirlerine bağımlıdırlar -her biri bir ötekinin üreticisidir. Hümanizm ise halihazırda varolan toplumsallaşmış bir bireyin varlığını hesaba katar, postyapısalcılık ise süreç içerisinde karşıtlıklarla var olan, her düşündüğümüzde ve her konuştuğumuzda söylem içinde yeniden oluşan bir öznelliğin valığını ileri sürer (244).

Postyapısalcı kuramda “özne” ve öznellik” kavramları merkezde yer almaktadır. Öznellik insanı niyetli özneler (intentional subjects) olarak ele alır –dünyadaki aktörler- aynı zamanda da kendi bilinçli kontrolünün ötesindeki kuvvetlere maruz kalan özne olarak da düşünür (56). Chris Weedon (244) dediği gibi bu hümanist yaklaşımın birey kavramı ile ayrımını belirtmektedir:

“Öznellik, bilinçli ve bilinçsiz düşüncelerin ve duyguların -benlik kavramımızı, biz algısını, dünya ile ilişkimizi ve dünyada eylem yapabilme yeteneğimizi- bir birleşimi olarak tanımlanabilir.”

Aşağıda Tablo 2.2.’de eleştirel hümanist ve postyapısalcı yaklaşımların iktidar ve öznellik anlayışları arasındaki farklılıklar sunulmuştur. Görüldüğü gibi, postyapısalcı yaklaşımda iktidar, öznelliklerin yer aldığı karmaşık ilişki ağları içinde çeşitli söylemler tarafından işe koyulurlar. Bu çalışma için de önemli olan nokta, bir alandaki iktidar ilişkilerinin açığa çıkarılmasında alanda

egemen olan söylemlerin öznelliklerin yapılanmasında ve konumların belirlenmesinde önemli olduğudur.

Tablo 2.2. Eleştirel-hümanist ve postyapısalcı yaklaşımların iktidar ve öznellik anlayışları

Kavram	Eleştirel-hümanist	Postyapısalcı
İktidar	İktidara bireyler, gruplar, sınıflar ve kurumlar sahip olur. İktidar sahip olan bireyler, gruplar, sınıflar ve kurumlar tarafından yukarıdan aşağıya doğru uygulanır.	İktidar sahip olunmaz, söylemler aracılığıyla işe koyulurlar. İktidar karmaşık ilişki ağları içinde işler ve en iyi mikro düzeyde gözlenebilir. Örn: Okul
Öznellik	Birey, toplumun normlarını ve değerlerini içselleştirmek için toplumsallaşan ayrı bir rasyonel varlıktır. Bilinç, rasyonel, dil süreçleri birey tarafından gerçeğe ulaşmak, karar vermek ve harekete geçmek için kullanılırlar.	Özne olasılıklara sahiptir ve bunlar onun bu söylemlerde konumlanmasını sağlar. Bu konumlanma her zaman gönüllü olmaz. Söylemler ve konumlar görünür olmadığında sınırlı tercihler vardır.

Postyapısalcılık, yapısalcılığı eleştirerek ve dönüştürerek ortaya çıkmıştır. Yapısalcı analiz, azınlığın elindeki ayrıcalık ile iktidarın birleşmesine odaklanmıştır. Ataerkil yapının kamusal ve özel alan ayrımını belirginleştirdiğini, toplumsal cinsiyet farklılık kuramı gibi özel alana ait özelliklerin değerli hale getirilmesinin özle alanın kamusal alan hizmetinin görmezden gelineceğini söylemektedirler.

Postyapısalcılık, yapısalcılığın görüşlerini eleştirel olarak devam ettirir (230). Yapısalcılıkta anlam, dil içerisinde sabit ve zaman içinde niteliğini koruyan, değişime uğramayan bir unsur olarak ele alınmaktadır. Postyapısalcılıkta ise anlam, çoklu, değişken ve yoruma açık hale gelmektedir. Postyapısalcılar, anlama, içinde bulunduğu toplumsal, siyasal ve tarihsel çerçeve içinde bakmakta ve evrensel doğrular ileri süren büyük anlatıları terk etme eğilimindedirler. Postyapısalcılık ve yapısalcılık arasındaki ilişkinin modernizm ve postmodernizm arasındaki ilişkiyi anımsatır bir biçimde kullanıldığını söylemek mümkündür.

Yapısalcı analiz belirli iktidar yapılarının az ya da çok devamlı olduğunu ileri sürerken, postyapısalcı analiz ise bu sabit kategorileri şüpheyle karşılar. Toplumsal cinsiyet, toplumsal olarak yapılanmış, değiştirilebilir farklılıklardır. Postyapısalcılar, bu kategorilere alternatif metinler ve yorumlamalar getirmekte ve toplumsal cinsiyet farklılığı kuramında yer alan kadınlık ve bakım ile de mücadele etmektedir.

Dil, postyapısalcı çözümlemenin odak noktasını oluşturmaktadır. Yapısalcılığın dil üzerindeki çalışmaları, dil teriminin sadece gramatik bir çerçevesi olan kelimeler olarak değil, anlam kuran bir sistem olduğunu ortaya koymaktadır. Postyapısalcılara göre fikirler birer temsil değil, maddi ilişkilerin hem nedeni hem de bir sonucudur. Toplumsal ilişkilerin nasıl kavrandığının anlaşılması için dilin çözümlenmesi önemlidir. Postyapısalcılar sözlerin ve metinlerin değişmez, sabit anlamları olmadığını ileri sürmektedirler. Belirli bir bağlamda belirli bir topluluğun anlamları nasıl ürettiğine yönelik sorulara cevap bulmak önemlidir: Anlamların üretilmesi sürecinde iktidarın rolü nedir?. Bu bağlamda, postyapısalcı araştırmacıların kullandıkları en temel teknik söylem analizidir. Söylemler toplumsal yapılar ve uygulamalar tarafından üretilir ve sürdürülürler (82). Yani kurumsallaşmış söylemler yoluyla, bireylerin var olma yolları, pratikleri ve görünüşleri toplumda üretilir ve empoze edilir (244).

Jones (123)'a göre, eğitim sosyolojisinde son zamanlara kadar, dilin ya da bilinçten ziyade maddi dünyanın belirleyici özelliğini vurgulayan Marksizm egemendi. Benzer olarak, eğitimdeki bir çok feminist araştırmacı kızların düşünceleri, inançları ve pratikleri üzerinde etkili olabilecek rol modeli, öğretmen dikkati, program seçimi, dezavantaj, kalıpyargılar, ayrımcılık ve taciz konularının üzerinde daha çok durmuşlardır (124).

Postyapısalcı araştırma paradigmasının en güçlü yanı, hem söylemin oluşturucu etkilerini ve belirli söylemsel pratikleri hem de insanların bu pratiklerle ilişkili olarak seçim yapabilme yetisini tanımasıdır (58).

Yapıbozum, ikili yapılanma yoluyla iktidarın nasıl çalıştığıyla ilgilenir. Anlamın ikili organizasyonu ikilikteki iki kelimedenden birinin kıyısallaştırılmasını ve birinin de merkezleştirilmesi sürecini içermektedir. Toplumsal cinsiyetin postyapısalcı okuması, erkekliği birinci terim olarak kadınlığı da birinci terime göre tanımlanan ikinci terim olarak okur.

Postyapısalcı Kuramın Feminizm Açısından Yararları:

Foucault (83) benliğin sabit olmadığını, toplumsal ve kültürel olarak üretilen dilin farklı söylemlerinde farklı konumlandığını ileri sürmektedir. Bu yaklaşım, toplumsal öğrenme ya da cinsiyet rolü kuramının tam bir çözüm getiremediği çatışma ve direnme kavramlarına bir açıklama getirmektedir. Postyapısalcılık aydınlanmanın bilimsel söylemini eleştirmektedir; dünyayı rasyonel anlama, analitik nesnellik vurgusu, akıl ve zihin ayrılığı. Bu söylemlerin toplumsal olarak yapılan yapılar olduğunu ileri sürmektedir. Postyapısalcılık, feminizmin mücadele ettiği farklı ezilme biçimlerine de vurgu yapmaktadır: siyah, işçi sınıfı, eşcinsel... Ayrıca, toplumsal cinsiyetin sabit olmadığını, benliğin farklı toplumsal cinsiyet söylemlerinde konumlandıklarını da söylemektedir. Özcü feministlerin kadınlığın homojen bir grup olduğu söylemini reddetmektedirler. Postyapısalcı kuram, kadınlık/erkeklik ikiliğini bırakır ve temel bir kadınlığın olmadığını ileri sürer.

Jones (122) postyapısalcı yaklaşımın toplumsal cinsiyet eğitim çalışmalarında ele alınması gerektiğini ve bir çok feministin 'kız olmak' ve kızlar arasındaki farklılık arasındaki karmaşıklığı anlamakta başarısız olduklarını ileri sürmektedir.

Francis (85) feminist projenin çağdaş bir proje olduğunu ve bu yüzden postyapısalcı kuramla uyumsuz olduğunu ileri sürmektedir. Fakat aynı zamanda bir çok feminist araştırmacının toplumsal cinsiyet söylemlerinin ve kimliklerin hangi yollarla yeniden üretildiğini açıklamak amacıyla çok başarılı bir şekilde postyapısalcı kuram ve teknikleri eğitim araştırmalarına uyguladıklarını da belirtmektedir. Bronwyn Davies'in çalışmaları buna çok güzel örnektir. Okul öncesi ve ilkököl dönemindeki toplumsal cinsiyet etkileşimi ve toplumsal cinsiyet söylemlerini incelediği çalışmasında Davies (57), toplumsal cinsiyet söylemlerinin toplumsal dünyayı eril/dişil ikiliğine bölerek sunduğunu söylemektedir.

Francis (85)'in postyapısalcılığa yönelik en önemli eleştirilerinden birisi söylemsel pratiklerin yapıçözüm ile analiz edilmesine rağmen, bunların yerine herhangi bir şey önermemesidir. Bu yönüyle bu tür araştırmaların kurtuluşçu olup olmadığı sorgulanmalıdır. Postyapısalcılar, kadınlığı da bozarlar. Bir çok feminist bu yaklaşımın kadınlar arasındaki farklılığın açıklanmasında kullanışlı buluyor olsalar da, Bordo (18) ve Hartsock (112) kadınlığın feminizm için vazgeçilmez olduğunu, bunun feminist düşünce için çok temel olduğunu ve bu olmazsa

feminizmin de olmayacağını ileri sürmektedirler. Ayrıca, feminist araştırmalar kurtuluş hedefleri ile beslenmektedir (229, 104) ve postyapısalcılık kurtuluş hareketlerini de büyük anlatılar, büyük yapılar olarak görmektedir. Feminist proje başlıbaşına bir çağdaş projedir ve bu yüzden postyapısalcı kuramla çatışmaktadır (85).

Postyapısalcı Yaklaşım ve Eğitim Araştırmaları

Eğitim araştırmaları büyük ölçüde de eğitim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, davranışçılık yaklaşımından etkilenmiştir (73). Lee (155) de eğitim araştırmalarının eski paradigmalara sıkışmış olduğunu ve daha çok ortodoks kuramsal yaklaşımlarda yer bulan psikoloji ve felsefe modellerinin etkisi altında kaldığını belirtmiştir. Psikolojideki davranışçı eğilim ile pozitivizmin etkisinin çok fazla olduğu eğitim alanındaki bilimsel araştırma yönelimleri indirgemeci özelliği ve yöntemsel ortodoksluğa düşme tehlikesi bakımından çok büyük eleştiriler almıştır (150) bu eleştiriler sonrasında da yorumlayıcı ve eleştirel paradigmalara ortaya çıkmıştır (39, 203).

Eğitim araştırmalarında postyapısalcı yaklaşımı uygulamanın en temel yararı, postyapısalcılığın insan varoluşu ile birlikte-ona karşı değil- üretici olarak çalışmasıdır. Özel olarak, iktidarın kuramsallaştırılmasını önerirken, postyapısalcı araştırma yöntemleri çok fazla –net iktidar analizi izleniminden ya da hikaye doğru olmak için çok güzel izleniminden kaçınmaya çalışırlar (83).

Toplumsal cinsiyetlendirme (gendering) kavramı, öğrencilerin ve öğretmenlerin gündelik pratikler içinde ve yoluyla toplumsal cinsiyet kimliklerini ve toplumsal cinsiyet ilişkilerini yapılandırırları ve görüştükleri devam eden bir süreci anlatmaktadır. Bu tanım doğrultusunda, cinsiyetlendirme kavramının bir süreç olarak anlaşılması gerektiği önemlidir. Toplumsal farklılığın ve iktidar ilişkilerinin küresel yapısının yeniden üretildiği, fakat yerelle çok özel ilişkilerinin de yer aldığı bir süreçtir. Dahası, cinsiyetlendirme birey ve toplumsal arasındaki karmaşık ilişki yoluyla anlaşılabilir zorundadır, çünkü toplumsal cinsiyet hem toplumsal düzenleme biçimidir hem de bir “kimliktir”. Postyapısalcı kuramlar ve yöntemler bu ilişkinin günlük pratikler içinde araştırmanın çeşitli yollarını önermektedir.

Sınıf, çok çeşitli söylemlerin işlediği bir toplumsal alandır ve bu alanda kız ve erkek öğrenciler, kendi anlam yapma süreçleri, hayata verdikleri anlamlar yoluyla farklı konumlar alırlar. Bu yaklaşım postyapısalcı yaklaşım ile tutarlıdır; insan tek bir bütün değildir, toplumsal etkinlikleri düzenleyen söylemler ile ayrılan, çeşitli söylemlerde oluşan ve farklı yollarla konumlanan bir öznedir.

Lee (155)'ye göre postyapısalcılık aşağıdaki üç nedenden dolayı eğitim araştırmalarında değerlidir:

1. Toplumsal karmaşıklığı ciddi olarak ele alır ve pratikleri göstererek onu yeniden üretmek ve de kıyısallaştırmaktan öte onunla çalışır.
2. Toplumsal ve birey arasındaki karşıtlığı azaltır ve ikisi arasındaki ilişkiyi araştırmanın yollarına sahiptir.
3. İktidarı kuramsallaştırır ve araştırma pratiğini politik olarak bilgilendirir.

Postyapısalcılık ve Beden Eğitimi Araştırmaları

Beden eğitimi alanında öğrencilerin öznellikleri ve bu öznelliklerin yapılanması son zamanlarda ilgi çeken konuların başında gelmektedir (152, 156, 219, 255). Örneğin, Louisa Webb, Nate McCaughtry ve Doune Macdonald (243) beden eğitimi kültürü ile ilişkili olarak bazı iktidar tekniklerinin öğretmenlerin öznelliklerine etkisini incelemişler. Beden eğitiminde toplumsal cinsiyetlendirilmiş kimliğin formasyonu ile ilişkili olan söylemleri ortaya çıkarabilmek için postyapısalcı feminizm yaklaşımını kullanmışlardır. Farklı bir boyutta yapılan yakın tarihli çalışmalarında Azzarito ve Solmon (10), okulların bireylerin fiziksel olarak etkin bir yaşama ayak atmalarının sağlanmasında birincil sorumluluğa sahip olduklarını hatırlatarak, Amerikan spor-temelli beden eğitimi programını eleştirerek var olan pratiklerin yeniden kavramlaştırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu yeniden kavramlaştırma sürecinin ilk aşamasında toplumsal cinsiyetin tek bir kategori olarak değil de toplumsal sınıf ve ırk ile dinamik ve ilişkisel bir analizini yapmışlardır. Feminizm/postyapısalcılığı kuramsal çatı olarak kullandıkları çalışmalarında, spor ve beden eğitimi alanında beden etrafındaki tarihsel olarak baskın olan toplumsal cinsiyet, ırk ve toplumsal sınıf söylemlerinin yapısını bozarak bu kategorilerin sabit olmayan doğalarını göstermeyi amaçlamışlardır.

Postyapısalcı feminizm bağlamında söylem analizinin yapıldığı bu çalışmaların sonunda spor temelli beden eğitiminin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde önemli bir rolü olduğu ortaya konmuştur. Toplumsal cinsiyet, ırk ve toplumsal sınıf konularının incelenmesinde, araştırmacılar beden eğitiminde en yaygın program olan spor-temelli beden eğitimi programını yeniden kavramlaştırmalıdır (76). Ennis (76)'e göre, beden eğitimi alanındaki hiç bir program, kızların yabancılaşmasında ve sınırlandırılmasında karma ve çoklu-etkinlikli spor sınıflarındaki kadar etkili olmamıştır. İngiliz araştırmacılar da geleneksel spor-temelli beden eğitimi programlarında reformlar yapılması gerekliliğini ileri sürmüşlerdir (99). Vertinsky (240) de eşitsiz toplumsal cinsiyet ilişkilerini inceleyerek ve spor-temelli beden eğitimi programının ataerkil doğasını ortaya çıkararak, beden eğitimi alanındaki toplumsal cinsiyet konularını gündeme getirmiştir. Ataerkil beden eğitimi sınıflarında kızlar, spor-temelli beden eğitimi etkinliklerindeki yarışmacı ve saldırgan davranışları nedeniyle erkekler tarafından baskılanmaktadır (219).

Çağdaş eğitim programı kuramcıları, karma sınıflarda kızların yaşantılarına yönelik anlayışımızı genişletmek için, toplumsal cinsiyetin ırk ve toplumsal sınıfla ilişkili olarak dinamik, akıcı bir kategori olarak araştırılmasının bu eşitsizliklerin anlaşılmasında daha doğru bir yol olduğunu söylemişlerdir (200). Bu doğrultuda araştırmacılar da beden eğitimi sınıflarında kız ve erkeklerin spor/bedensel etkinlik ilişkilerinin karmaşık yapısını anlamada ırk/toplumsal sınıf/toplumsal cinsiyet ve yetenek etkileşimini içeren güçlü bir kuramsal çerçeve kullanmaya başlamışlardır (10). Örneğin, bazı araştırmacılar toplumsal cinsiyet ilişkilerinin dinamik doğasını, erkeklik ve kadınlığın ırk ve toplumsal sınıf kategorileri ile kesişen bakış açısı ile ele almışlardır (200, 256).

Sonuç olarak, son yıllarda beden eğitimi alanında postyapısalcı feminizm yaklaşımını kullanan araştırmaların artmaya başladığını görmekteyiz. Fakat beden eğitiminin toplumsal bir alan olarak bütüncül ele alan ve bu bütünlük içerisinde toplumsal cinsiyet ideolojisini ortaya çıkarmaya çalışan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Beden eğitimi alanını bir toplumsal pratik olarak ele almamızı sağlayan Pierre Bourdieu'nun yaklaşımı aynı zamanda habitus kavramı ile nesnelliğe karşı öznelliği de vurgulamaktadır. Fakat toplumsal cinsiyetin kurgusunda postyapısalcı feminizm

daha kullanışlı görünmektedir. Feminizm/postyapısalcılık karmaşık toplumsallaşma süreçlerine özellikle de beden eğitimi sınıflarında ırk/toplumsal cinsiyet/toplumsal sınıf iktidar ilişkilerinin etkileşimi ve direnmenin analizinde yakın bir bakış sağlar (10). Dolayısıyla bu çalışmada her iki yaklaşımın bir arada kullanılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

3. BİREY VE YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın Araştırma Grubu, Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi yer almaktadır.

Bu bölümde, Genel Bilgilerde sunulan kuramsal yaklaşımın araştırmanın problemi doğrultusunda çalışmanın uygulanmasında nasıl kullanıldığı da gösterilmektedir. Çalışmanın dayandığı kuramsal yaklaşım ve nitel araştırma niteliğinden dolayı yöntem bölümünde araştırmacının konumuna öncelikle yer verilmiştir.

3.1. Araştırmacının Konumu

Veri toplama pratiğinin örgütlenmesi ve gerçekleştirilmesi, Bourdieu'ye göre araştırma nesnesinin kuramsal yapılanmasına öylesine bağlıdır ki, geçici olarak görev verilen taşeronlara bırakılan teknik görevlere indirgenmesi imkansızdır (31). Dolayısıyla yöntemsel süreç aynı zamanda düşünsel, bilginin üretildiği bir süreçtir, kuram ve tekniğin hiyerarşik bir düzlemde birbirinden ayrılması değildir. Gözleme ve deneye dayalı çalışmalarda kullandığı ya da kullanmayı önerdiği kavramlar bütünü de kuram ve uygulama bağıntısının içinde yer alan sorunları çözmeye yarayan alet kutusudur. En küçük bir işlem –bir ölçü biriminin seçilmesi, bir kodlama kararı, bir göstergenin inşası ya da soru formuna bir başlığın dahil edilmesi-bile, bilinçli ya da bilinçdışı kuramsal seçimler içerir (31). Bu bağlamda, çalışmada yöntem bölümü, sadece verilerin toplanması ve analizi olarak görülen teknik bir bölümden ziyade, verilerin yapılandırıldığı düşünsel bir süreç olarak ele alınmıştır.

Bu düşünsel süreç, aynı zamanda araştırmacının da kendisini geliştirdiği ve yenilediği bir süreç olduğu için çalışma sürecinde araştırmacının konumunun ayrı bir yeri vardır. Bourdieu sosyologların araştırma süresince “katılımcı nesnellik (participant objectivation)” uyguladıklarını ileri sürmektedir. Bu ise, araştırma nesnesinin günlük, kabul görmüş dünyasının tam olarak anlaşılmasını ve araştırmacının kişisel yargılarına yönelik bir öz-eleştirmeyi gerektirmektedir (31). Bu bağlamda araştırma öncesinde, esnasında ve sonrasında araştırmacının duruşu önemlidir. Gramsci (100)'nin de belirttiği gibi araştırmacının zihinsel katkısını anlayabilmenin en önemli basamağı, araştırmacının biyografisinin yeniden

yapılanmasıdır, sadece uygulamalı etkinliklerini değil, aynı zamanda zihinsel etkinliklerini dikkate alarak.

Dolayısıyla araştırma yönteminde veri toplama sürecinin ayrıntılı olarak sunulması ve bulgular bölümünde elde edilen verilerin sunumunda araştırmacının zihinsel süreçlerine göndermelerde bulunması nitel araştırmanın doğasıdır. Tam bir nesnellığın başarılması mümkün olmadığı için önemli olan, çalışılan probleme ilişkin araştırmacının konumu ve tutumunu açık olarak ortaya koyması, vardığı sonuçlara hangi yol ve yöntemlerle vardığını derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde açıklamasıdır (260).

Ayrıca bu çalışmada, araştırmacı-katılımcı hiyerarşisini az da olsa kırmaya çalışan, eleştirel ve dönüştürücü bir yaklaşım benimsenmeye çalışılmıştır. Henry Giroux (93)'un aşağıda ifade ettiği duruş, bu çalışmanın her aşamasında sahiplenilmiştir:

“Okullar varolan toplumu eleştirmeden yeniden üreten ve ona hizmet eden kurumlar mıdır yoksa daha demokratik bir yapı için toplumsal düzenle mücadele eden kurumlar mıdır? Açıktır ki ben ikincisinden yanayım.”

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya 2004-2005 eğitim-öğretim döneminde Ankara ilinde yer alan Okul A, Okul C ve Okul B 7. sınıflarında kayıtlı olan kız ve erkek öğrenciler ve beden eğitimi öğretmenleri katılmıştır.

Çalışmanın örnekleme, maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiştir. Burada amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Patton'a göre, maksimum çeşitlilik gösteren küçük örneklem; örnekleme dahil her durumun kendine özgü boyutlarını ayrıntılı şekilde tanımlar ve büyük ölçüde heterojenlik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerlerini ortaya çıkarır (260).

Bu çalışmanın problemine temel olan boyut, toplumsal sınıf boyutudur. Okulların kendi içinde toplumsal sınıf yapısının belirlenmesinin (dinamik ve heterojen olması nedeniyle) zor olmasıyla beraber, bu tür bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla okulların belirlenmesinde, aynı zamanda, kolay

ulaşılabilir durum 6rneklemesi de kullanılmıştır. Her 6c okul, yazar tarafından farklı 6alışmaların (nitel ve nicel) yapıldığı, okul yapısı ve 6đrencilerin geldikleri toplumsal yapılara ilişkin sınırlı da olsa bazı bilgilerin var olduğu okullardır.

Bu 6alışmada, toplumsal sınıfı g6nl6k toplumsal s6re6ler olarak ele alan anlayış kullanılmıştır (206, 207). Pierre Bourdieu'nun toplumsal kuramına dayanarak toplumsal sınıf, g6nl6k pratikleri etkilemek ve bilgilendirmek i6in toplumsal cinsiyet ve 6rk ile etkileşimde olan karmaşık toplumsal ve psikolojik s6re6leri kapsayan bir kavram olarak kavramlaştırılmıştır. Ayrıca 6alışmada, Pierre Bourdieu'nun toplumsal sınıf yaklaşımı dikkate alınmakla beraber, T6rkiye'de, 6zellikle Bourdieu'nun toplumsal sınıf yaklaşımına dayanan bir sınıflama bulunmamaktadır. T6rkiye'nin toplumsal sınıf analizinin yapıldığı 6alışmalarda, daha 6ok sosyo-ekonomik stat6 6l6t6 olarak alınmıştır. Bu anlamda 6zellikle Korkut Boratav (16)'in daha 6ok ekonomik g6stergeye dayalı 6alışması referans olarak kullanılmakla beraber, bazı 6alışmalar da bulunmaktadır.

G6ven6 (105)'in 6alışmasında, 1990 yılının verileri 6zerinden Ankara ilinin sosyo-ekonomik stat6s6n6n6n bir haritası 6ıkarılmıştır. G6ven6 6l6t6 olarak meslek, m6lkiyet, hane geliri ve insanların doğdukları b6lgeyi almıştır. Bu 6alışmada, Altındağ B6lgesi hi6bir stat6-gelir grubunun hakimiyetinin g6r6lmediği mahalle olarak nitelendirilmektedir. Yeni Mahalle, Ke6i6ren ve Batıkent alt-orta sınıf, Bah6elievler, Oran, 6mitk6y ve Bilkent ise orta ve 6st-orta sınıf ailelerin yaşadığı b6lgeler olarak tanımlanmışlardır. Bu 6alışmada, 6alışmanın yapılacağı okulların 6đrencilerinin toplumsal sınıflarının belirlenmesinde, G6ven6 (105)'in 6alışmasından da faydalanılmıştır. Okul m6d6rleriyle yapılan 6n g6r6şmelerde okula kayıtlı 6đrencilerin aileleri hakkında alınan genel bilgiler (anne ve baba meslek, eğitim d6zeyi ve evlerin bulunduğu b6lge) doğrultusunda, Okul C alt sınıf, Okul B alt-orta ve orta sınıf ve Okul A orta ve 6st-orta sınıf olarak sınıflandırılmıştır. Okul C Altındağ il6ede yer almakla birlikte, 6đrencilerinin b6y6k bir b6l6m6 daha 6ok gecekondu b6lgesi olarak adlandırılan 6in6in Bağları ve 6alışkanlar Mahallesinde oturmaktadırlar. 6ankaya il6ede yer alan Okul B 6đrencilerinin yaşadıkları b6lge 6eşitlilik g6stermektedir: Yenimahalle, Sincan, Eryaman, Dikmen, Bah6elievler, 6mitk6y, Esat ve Batıkent. Okul A da 6ankaya il6ede yer almakta ve okula kayıtlı

öğrencilerin oturdukları bölgeler daha çok Gaziosman Paşa, Çay Yolu, Ümitköy, Çiğdem Mahallesi, Bilkent, Oran ve Bahçelievlerdir.

Her üç okulun 7. sınıflarından birer sınıf olmak üzere toplam 3 sınıfta çalışma gerçekleştirilmiştir. Sınıfların belirlenmesinde temel ölçüt, düzenli olarak beden eğitimi dersinin yapıldığı sınıflar olmasıdır. Okul A'da ders gözlemlerinde video çekimi yapılmasına izin verilmediği için, ders gözlemleri esnasında sadece alan notları tutulmuştur. Okul B ve Okul C'de ise okul müdürü ve beden eğitimi öğretmenlerinden derslerin video kameraya çekilmesi izni alınmış ve beden eğitimi derslerinin işlendiği 40 dakikalık ilk ders saatlerinin çekimleri yapılmış ve aynı zamanda alan notları tutulmuştur. Sadece iki okulda video kamera çekimleri yapılabildiği için, video kamera kayıtları verilerin analizinde kullanılmamıştır.

3.2.1. Okul Ortamları

Her bir okul, buldukları coğrafi yerleşim ile birlikte farklı bir “alan (space)” ve “mekan (place)” sağlamaktadır. Alan fiziksel, ekonomik ve toplumsal etkileşimlerin geometrik koordinatları olarak anlaşılırken (55), mekan ise yaşamların, kimliklerin ve mitleri yapan ve mitler tarafından da yapılan insan pratikleridir (55). Crouch (55) belirli kültürel pratiklerin belirli mekanlarda gerçekleştirildiğini ileri sürmektedir. Bu çerçevede her bir okul içinde bulunduğu alan ve mekan çerçevesinde sunulmuştur.

Okul A : Çankaya ilçesinde yer alan ve orta ve üst-orta toplumsal sınıfta yer alan ailelerin çocuklarının okuduğu bir özel okuldur. Okul, birkaç özel okulun daha bulunduğu, site ve özel apartmanların yer aldığı bir yerleşim bölgesindedir. Okul A, anaokulu, ilköğretim, lise ve fen lisesi eğitimi vermektedir. İlköğretim Okulu yönetim kadrosu 6 kişiden oluşmaktadır. Toplam öğrenci sayısı 778 olup, sınıf ve branş olmak üzere 88 öğretmen görev yapmaktadır. Okul amacını, “Milli Eğitim Temel Yasası'nın belirlediği genel amaçlar çerçevesinde; laik Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerine ve Atatürk ilkelerine bağlı, ulusun kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ilgi, yetenek ve becerileri gelişmiş, dengeli ve sağlıklı kişilik oluşturmuş; yapıcı, yaratıcı, sorumluluk duyan ve insan

haklarına saygılı öğrenciler yetiştirmektedir.” olarak belirlemiştir. Çağdaş eğitimi ve insan haklarını özümsemiş, sağlıklı yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflemiştir.

Okul A, iyi düzeyde spor tesisleri (1 spor salonu, 1 tenis kortu, 1 açık basketbol/voleybol sahası, 2 aynalı salon, oyun bahçeleri), laboratuvarlar ve oditoryuma sahiptir. Basketbol (Kız/Erkek), voleybol (Kız), futbol (Erkek) ve jimnastik (Kız) takımları yarışmalara katılmaktadır. Spor etkinliklerinin dışında, öğrencilere yönelik çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerde bulunmaktadır.

Okulda toplam 8 beden eğitimi öğretmeni görev yapmaktadır. Spor salonunun içinde bir beden eğitimi öğretmenleri odası bulunmaktadır. Gözlemin yapıldığı sınıfa bir erkek ve bir kadın öğretmen olmak üzere iki beden eğitimi öğretmeni girmektedir. Beden eğitimi dersleri 7. sınıf itibarıyla kız erkek ayrı yapılmaktadır. Çalışmanın yapıldığı dönemde kadın öğretmenin sağlık problemleri nedeniyle derslerin büyük bir bölümü erkek öğretmen tarafından yürütülmüştür. Bu nedenle sadece erkek öğretmen ile bireysel görüşme yapılmıştır. Öğretmen, 5 yıldır Okul A’da görev yapmakta ve 11 yıllık öğretmenlik geçmişi bulunmaktadır.

Çalışmanın yapıldığı sınıfta, 11 kız ve 11 erkek öğrenci olmak üzere toplam 22 öğrenci bulunmaktadır. Biri kız ve üç erkek öğrenci bireysel görüşme yapmak istemedikleri için toplam 18 öğrenciyle bireysel görüşme yapılmıştır.

Okul C : Altındağ ilçede yer alan ve alt toplumsal sınıf ailelerinin çocuklarının okuduğu bir devlet okuludur. Okul Altındağ ilçede, Örnek Mahallesi ve Çiçin bölgesi arasında yer almaktadır. İlköğretim I. Kademe ve İlköğretim II. Kademe olmak üzere iki binadan oluşan okulda her iki binanın kendine ait bahçesi bulunmaktadır. Okulda 450 kız ve 476 erkek öğrenci olmak üzere toplam 926 öğrenci kayıtlı iken, 43 öğretmen görev yapmaktadır.

İlköğretim II. Kademe eğitiminin yapıldığı binada spor salonu bulunmamakla beraber, okulun girişinde yer alan büyük bir salon (sütunların yer aldığı, öğrencilerin rahat hareket etmesine elverişli olmayan), beden eğitimi öğretmeni tarafından özellikle cimnastik hareketlerinin işleneceği derslerde kullanılmaktadır. Çalışmanın yapıldığı dönemde, bir kadın beden eğitimi öğretmeni görev yapmaktadır. Fakat kendisinin tayini çıktığı için birinci dönemin son iki haftasında geçici beden eğitimi öğretmeni tarafından beden eğitimi dersleri işlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenin kendine ait bir odası bulunmamaktadır. Beden eğitimi ders malzemeleri çok kısıtlı

olmakla beraber, beden eğitimi öğretmenin kendi imkanlarıyla getirttiği judo minderleri bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmeni 8 yıllık öğretmen olmakla birlikte iki yıldır Okul C’de görev yapmaktadır.

Okulun düzenli antrenman yapan ve yarışmalara katılan bir spor takımı bulunmamaktadır. Okul içinde sınıflar arası futbol ve voleybol turnuvaları düzenlenmektedir.

Çalışmanın yapıldığı sınıfta, 9 kız ve 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 19 öğrenci bulunmaktadır. Bir erkek öğrenci bireysel görüşme yapmak istemediği için toplam 19 öğrenciyle bireysel görüşme yapılmıştır.

Okul B : Üniversite yerleşkesinde yer alan ve üniversite personelinin çocuklarının kayıtlı olduğu bir devlet okuludur. Bu çalışmada alt-orta ve orta sınıf olarak kabul edilmiştir. Diğer iki okula kıyasla öğrencilerin geldikleri toplumsal yapı daha çok çeşitlilik göstermektedir. Üniversitenin akademik ve idari personelinin çocukları ile bazı yüksek nitelikli mesleklere (hakim, avukat, hekim) sahip ailelerin çocukları da okulda bulunmaktadır. Okulda dersliklerin yanı sıra, resim-iş teknik atölyeleri, fen ve bilgisayar laboratuvarı, revir ve spor salonu bulunmaktadır. 61 kadrolu öğretmen, 1 rehber öğretmen, 1 çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı, 3 sözleşmeli bilgisayar öğretmeni ve 1417 öğrenci ile eğitim hayatını sürdürmektedir. Resim, müzik ve kültür alanında etkinlikler sunulmakta ve yarışmalar yapılmaktadır.

Futbol (Erkek), badminton (Kız), hentbol (Kız/Erkek) ve basketbol (Erkek) okul takımları bulunmaktadır. Standart beden eğitimi programı uygulanmaktadır. Okulda biri kadın olmak üzere toplam 3 beden eğitimi öğretmeni görev yapmaktadır. Çalışmanın yapıldığı sınıfın beden eğitimi öğretmenin 23 yıllık öğretmenlik geçmişi bulunmakta ve iki yıldır Okul B’de görev yapmaktadır.

Çalışmanın yapıldığı sınıfta, 12 kız ve 15 erkek öğrenci olmak üzere toplam 27 öğrenci bulunmaktadır. İki kız ve dört erkek öğrenci bireysel görüşme yapmak istemedikleri için toplam 21 öğrenciyle bireysel görüşme yapılmıştır.

Ayrıca, her üç okulda Milli Eğitim Bakanlığı’nın standart beden eğitimi öğretim programı uygulanmaktadır. Dersler 80 dakikalık blok ders olarak işlenmekte ve ilk ders saati konu öğretimine ayrılırken, ikinci saat serbest saat olarak yürütülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan Bourdieu'nun toplumsal kavramlar çerçevesi, beden eğitimi alanının ve beden eğitimi ders ortamının bir toplumsal alan olarak ele alınmasını ve bu alan içerisinde var olan bireylerin konumlarının, perspektiflerinin, ilişkilerinin anlaşılmasını, yani habitusların ve bu habituslar arası ilişkilerin açığa çıkarılmasını gerektirmektedir. Habitusun cisimleşmiş doğasını tanıyacak, söylemlerin doğasını kapsayacak ve ideolojinin gömülü doğasını ortaya çıkaracak teknikleri gerekmektedir. Bourdieu'nun yaklaşımı içerisinde habitus var olmasına rağmen, deneysel olarak bireyin kişiliğinin ayırt edilebilir bir özelliği değildir ve deneysel olarak tanımlanması ve ortaya çıkarılması zordur. Dolayısıyla, önemli olan, habitusun gerçekleşmesini/gerçekliklerini gösterebilecek pratikler arası düzenlilikleri tanımlamaktır. Bu nedenle öğrencilerin ve öğretmenlerin içinde buldukları toplumsal alanda gerçekleştirdikleri pratikleri nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak bu çalışmanın problemi için önemlidir.

Dolayısıyla, çalışmada bu kadar geniş mekanizmaları kapsayan bir eğitim sisteminde yer alan beden eğitimi alanında toplumsal (yeniden) üretimin nasıl gerçekleştiğini anlamının en etkili yolu olarak sistem içinde yer alan bütün öğeleri derinlemesine inceleyebilmemizi sağlayacak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma veri toplama teknikleri olarak, odak grup görüşmesi, derinlemesine bireysel görüşme, ders gözlemi ve alan notu kullanılmıştır.

3.3.1. Ders Gözlemi ve Alan Notu

Her üç okulun 7.sınıflarından bir sınıf belirlenerek toplam 3 ayrı sınıfın beden eğitimi dersleri 2004-2005 eğitim dönemi güz ve bahar yarıyıllarında gözlenmiştir.

Okullarda yapılan gözlemler ve görüşmelerin zamanına yönelik bilgi Ek 6' da sunulmuştur. Okul C ve Okul B'de dersler kameraya çekilirken, Okul A beden eğitimi derslerinde izin alınmadığı için sadece katılımcı olmayan gözlem yapılmıştır. Ders gözlemleri yapılırken alan notu alınmıştır. Alan notlarında gözlemin yapıldığı fiziksel mekanın betimlenmesinden öte, gözlenen bireylerin görüşleri, davranışları ve araştırmacının yorumları da kaydedilmiştir. Alan notları birincil olarak, katılımcıların görüşlerinin, olayların, etkinliklerin, izlenimlerin, gözlemlerin, davranışların ve yorumların kayıdır (45). Okullarda gözlenen derslerin

günlerinin ve okul yapısının da farklı olması nedeniyle eşit sayıda ders gözlemi yapma imkanı olmamıştır. Okul B’de 6 ay (Eylül-Ekim-Kasım-Aralık-Ocak-Mart/24 Hafta) süresince 15 ders gözlemi yapılmıştır. Okul A’da 6 ay (Eylül-Ekim-Kasım-Aralık-Ocak-Mart-Nisan/23 Hafta) boyunca 18 ders gözlenmiştir. Okul C’de ise 5 ay (Eylül-Ekim-Kasım-Aralık-Ocak/17 Hafta) süresince toplam 14 ders gözlemi yapılmıştır. Okul C’de Bahar dönemi beden eğitimi öğretmenin bir Anadolu Lisesine tayini çıktığı için çalışma devam ettirilmemiştir. Bu olumsuzluk, öğrenci sayısının az olması ve öğle arasında öğrencilerle görüşebilme olanağından dolayı, öğrenci görüşmelerinde herhangi bir aksamaya neden olmamıştır.

Çalışmada yarı yapılandırılmış bir gözlem türü kullanılmıştır. Bu çalışmada yapılan gözlem türünün yarı yapılandırılmış bir gözlem olarak tanımlanmasının nedeni, gözlemde hangi boyutlara dikkat edileceğinin önceden belirlenmesidir. Bu bağlamda öncelikle fiziksel ortamlar tanımlanmış, bir toplumsal alanda yer alan bireyler arasında gerçekleşen etkileşim biçimleri (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci), kullanılan söylemler ve yapılan etkinlikler gözlenmiştir. Yarı yapılandırılmış gözlem formu ekte sunulmuştur (Ek 1).

Çalışmanın verilerinin analizinde daha sistemli olunmasına katkıda bulunacağı düşünülerek derslerin üç ayrı bölüm olarak gözlenmesine dikkat edilmiştir:

1. Ders öncesi (öğretmenin yeni bir konuyu tanıtmadan önce geçen süre ve etkinlikler; öğrencilerin salonda öğretmeni beklerken yaptıkları etkinlikler).
2. Ana Ders (öğretmenin yeni bir konuyu tanıttığı ve işlediği süre; yoklama ve konunun işlenmesi).
3. Ders sonrası (öğretmenin yeni konuyu tanıtmadan sonra dersin bitimine kadar geçen süre).

Yapılan gözlemlerin sistemli olmasına dikkat edilmekle beraber, gözlemin yapıldığı ortamların ayrıntılı olarak incelenmesine de dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın kuramsal çerçevesi kapsamında çalışılan ortamın kültürel pratiklerin yer aldığı toplumsal bir alan olarak tanımlanması nedeniyle yapılan

gözlemin aynı zamanda yapılandırılmamış alan çalışmalarına da dahil olduğu söylenebilir. Her üç okula ait örnek alan notları ekte sunulmuştur (Ek 2/ Ek 3 / Ek 4).

3.3.2. Odak Grup Görüşmeleri

Ders gözlemlerinin yapılacağı sınıflarda kız ve erkek öğrencilerle ayrı ayrı olmak üzere, beden eğitimi dersindeki yaşantılarına yönelik soruların sorulacağı yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin bireysel görüşmeler öncesinde yapılmasının nedeni, her bir grubun kendi iç dinamiklerini anlayabilmek ve bireysel görüşmelerde sorulacak sorulara ya da konuşulacak konulara bir alt yapı sağlamaktır. Bunun nedeni nitel araştırmanın esnekliğinin araştırma problemine yönelik sorulacak soruların araştırmanın yapılacağı toplumsal ortam tarafından belirlenebilmesi imkanını sağlamasıdır. Odak grup formları Krueger (140)'in alan çalışması formlarına göre düzenlenmiştir. Her üç okulda da ilk üç hafta sadece dersler gözlemlenmiştir. Dördüncü haftayla beraber odak grup görüşmeleri yapılmaya başlanmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerini daha rahat ifade edebilmeleri amacıyla, odak grup görüşmeleri kız ve erkek öğrencilerle ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Her üç okulda 1 kız ve 1 erkek öğrenci grubu olmak üzere toplam 6 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Grup görüşmeleri 6-10 kişiden oluşmuştur. Okul B (6 kız; 6 erkek), Okul A (6 kız; 7 erkek), Okul C (9 kız; 10 erkek). Odak grup görüşmeleri 45 - 60 dakika sürmüştür. Araştırmacı yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu kullanmıştır (Ek 5). Görüşmelerde araştırmacının konumu öğrencilerin konuşmasını, öğrenciler arası etkileşimi sağlayan bir moderatör olmuştur. Her görüşme hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Odak grup görüşme formları sadece görüşme metni olarak kullanılmakla beraber, gerek duyulduğunda araştırmacı tarafından notların alındığı bir form olarak da kullanılmıştır.

3.3.3. Derinlemesine Bireysel Görüşmeler

Odak grup görüşmelerinden sonra her üç okulun 7. sınıfların beden eğitimi derslerine giren kız ve erkek öğrenciler ve beden eğitimi öğretmenleriyle derinlemesine bireysel görüşmeler yapılmıştır. Okul A 18 bireysel görüşme (10 kız, 8

erkek), Okul B 21 bireysel görüşme (10 kız, 11 erkek) ve Okul C’de 18 bireysel görüşme (9 kız, 9 erkek) olmak üzere öğrencilerle 57 derinlemesine bireysel görüşme yapılmıştır. Ayrıca her üç okuldan birer beden eğitimi öğretmeniyle de görüşmeler yapılmıştır (toplam 3 öğretmen görüşmesi).

Görüşmelerden bazıları serbest ders olarak geçen ikinci 40 dakikalık zamanda yapılmış, bazıları öğretmenin ders yapmadığı zamanlarda her iki derste, bazıları da öğle tatilinde (özellikle Okul C) gerçekleştirilmiştir. Okul A görüşmeleri beden eğitimi öğretmenleri ile hizmetlilerin kullandığı küçük bir odada gerçekleştirilirken, Okul B görüşmeleri satranç odasında, Okul C görüşmeleri ise öğrencilerin kendi sınıflarında ya da judo salonunda yapılmıştır. Okul C öğrenci görüşmelerinden bazıları, beden eğitimi dersi sonrasında öğle arasında gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, öğle tatiline gitmeyecek, okulda kalacak öğrencilerle yapılmıştır. Görüşmeler 25-50 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerde öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Görüşme soruları

Görüşme sorularının belirlenmesi: Araştırma problemi ve araştırmanın kuramsal çerçevesi birlikte düşünülerek sorulmak istenen sorular hem soru formatında hem de konu başlığı formatında belirlenmiştir. Öncelikle, Şekil 3.1. ve Şekil 3.2.’de belirtilmemekle beraber, öğrencilerin sosyo-ekonomik statülerinin göstergesi olabilecek sorular sorulmuştur: Anne ve babanın meslek durumu, eğitim durumu, ev sahipliği, evin özellikleri ve bulunduğu bölge, tüketim malları sahipliği gibi. Daha sonra, Bourdieu’nun toplumsal sınıf anlayışı doğrultusunda kültürel ve toplumsal sermayelerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin spor beğenileri ve spor yaşantılarına, beden eğitimi ve spor alanına ait görüşleri ve yaşantılarına, ve toplumsal cinsiyet ve spor ilişkisine yönelik sorular sorulmuştur.

Bireysel ve grup görüşmelerinde kullanılan soruların sırasının görüşmenin akışına bağlı olmasına ve böylelikle de veri zenginliğinin ve akıcılığının sağlanmasına dikkat edilmiştir (197). Bu çalışmada özellikle bireysel görüşmelerde sorulacak soruların ya da konuşulacak konuların içeriğinin belirlenmesinde yapılan odak grup görüşmelerinde elde edilen verilerin de katkısı olmuştur.

Aynı zamanda soruların, katılımcılar, katılımcıların toplumsal ve kültürel bağlamları ve görüşme esnasında katılımcı ve araştırmacı arasındaki etkileşimden kaynaklı olarak değişebilme olasılığı düşünülerek tam yapılandırılmamasına özen gösterilmiştir. Örneğin, Okul A öğrencileriyle yapılan görüşmelerde ağırlık daha çok beden eğitiminin gelecek kariyerleriyle olan ilişkisi üzerinde yoğunlaşırken, Okul C öğrencileriyle yapılan görüşmelerde odak noktası ise beden eğitimi derslerinde kız ve erkekler arasında yaşanan sorunlar olmuştur. Aşağıda Şekil 3.1. ve Şekil 3.2.'de derinlemesine bireysel görüşmelerde öğrencilere sorulan sorular hem soru formatında hem de konu başlıkları formatında sunulmuştur. Şekil 3.1'de sunulan sorular örnek sorulardır.

Görüşme İçeriği (Soru Formatında)

Toplumsal Sınıf Özellikleri

1. Kendiniz tanıtır mısınız? Kişiliğiniz? Sevdikleriniz ve sevmedikleriniz?
2. Serbest zamanlarınızda neler yaparsınız? Neden?
3. Serbest zamanlarınızda bireysel ya da ailenizle birlikte katıldığınız kültürel/toplumsal etkinlikler var mı?
4. Hafta içi ve hafta sonu olmak üzere bir gününüzün nasıl geçtiğini anlatır mısınız?

Spor Beğenisi ve Spor Yaşantısı

1. Genel olarak spor ve bedensel etkinlik hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Herhangi bir spor branşıyla uğraşıyor musunuz? Evet ise Neden bu spor branşını seçtiniz? Ne zamanlar yapıyorsunuz?
3. Geçmişte sporla ilgilendiniz mi? Bıraktıysanız nedeni nedir?
4. Aileniz sizin spor yapmanızı/yapmamanızı konusunda ne düşünüyor?
5. Ailenizde ve çevrenizde spor yapan var mı? Hangi sporları yapıyorlar?
6. Spora ve bedensel etkinliğe katılımın sizin ve genel olarak bireyler için katkısı nedir?

Beden Eğitimi ve Spor Alanına ait Görüşler ve Yaşantılar

1. Beden Eğitimi dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Sizce beden eğitimi dersinin amaçları neler olmalı? Neden?
3. Sizce beden eğitimi dersinde ne tür etkinlikler yapılmalı ? Neden?
4. Kız/erkek birlikte ve kız/erkek ayrı beden eğitimi dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Toplumsal Cinsiyet ve Spor

1. **Senaryo:** Beden eğitimi dersinde öğretmeninizin iki konudan birini tercih etmenizi istediğini varsayın. Birisi futbol ve diğeri voleybol/cimnastik. Hangisini ve neden seçerdiniz? Örneğin bir kız arkadaşınız futbolu seçseydi ne düşünürdünüz? Tam tersi olarak bir erkek arkadaşınız cimnastiği/voleybolu seçseydi ne düşünürdünüz?
1. Bazı sporlar kadın ve erkeğe göre farklılaşmakta, bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Şekil 3.1. Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme sorularının soru formatı.

Görüşme İçeriği (Konu Başlıkları Formatında)

1. Toplumsal Sınıf Özellikleri

- Aile ilişkileri
- Arkadaş ilişkileri
- Hobileri, zevkleri, tercihleri
- Serbest zaman etkinlikleri

2. Spor Beğenisi ve Spor Yaşantısı

- Spor yaşantısı (Geçmiş/Şimdi)
- Spor hakkındaki görüşü
- Spor tercihleri
- Ailenin spor yaşantısı
- Ailenin spor tercihleri
- Sporun katkısı

3. Beden Eğitimi ve Spor Alanına ait Görüşler ve Yaşantılar

- Genel görüşü
- Katıldığı ve katılmadığı etkinlikler
- İyi ve kötü yaşantılar
- Kız/erkek birlikte ve kız/erkek ayrı beden eğitimi

4. Toplumsal Cinsiyet ve Spor

- Kadına uygun spor
- Erkeğe uygun spor

Şekil 3.2. Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme sorularının konu başlığı formatı.

Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde sorulan sorular ise aşağıda Şekil 3.3.'de gösterilmektedir:

Görüşme İçeriği (Soru Formatında)

Toplumsal Sınıf Özellikleri

1. Kendiniz tanıtır mısınız? Kişiliğiniz? Sevdikleriniz ve sevmedikleriniz?
2. Serbest zamanlarınızda neler yaparsınız? Neden?
3. Serbest zamanlarınızda bireysel ya da ailenizle birlikte katıldığınız kültürel/toplumsal etkinlikler var mı?
4. Hafta içi ve hafta sonu olmak üzere bir gününüzün nasıl geçtiğini anlatır mısınız?

Spor Beğenisi ve Spor Yaşantısı

1. Genel olarak spor ve bedensel etkinlik hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Herhangi bir spor branşıyla uğraşıyor musunuz? Evet ise Neden bu spor branşını seçtiniz? Ne zamanlar yapıyorsunuz?
8. Geçmişte sporla ilgilendiniz mi? Bıraktıysanız nedeni nedir?
9. Aileniz sizin spor yapmanızı/yapmamanızı konusunda ne düşünüyor?
10. Ailenizde ve çevrenizde spor yapan var mı? Hangi sporları yapıyorlar?
11. Spora ve bedensel etkinliğe katılımın sizin ve genel olarak bireyler için katkısı nedir?

Beden Eğitimi ve Spor Alanına ait Görüşler ve Yaşantılar

1. Genel olarak beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmenliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Üniversite eğitiminizden bahsedebilir misiniz?
3. Bu okuldaki beden eğitimi alanı hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?
4. Sizce beden eğitimi dersinin amaçları neler olmalı? Neden?
5. Sizce beden eğitimi dersinde ne tür etkinlikler yapılmalı ? Neden?
6. Beden eğitimi dersinde kız ve erkek öğrencilerinizin derse katılımları arasında bir fark oluyor mu? Neden?
7. Kız/erkek birlikte ve kız/erkek ayrı beden eğitimi dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Toplumsal Cinsiyet ve Spor

2. Bazı sporlar kadın ve erkeğe göre farklılaşmakta, bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Şekil 3.3. Öğretmenler ile yapılan bireysel görüşme sorularının soru formatı.

Çalışmada elde edilen veriler ile ilgili toplam sayılar aşağıdaki Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Elde edilen araştırma verileri ile ilgili toplam sayılar

Bireysel ve grup görüşmeleri	419 sayfa
Ses Kayıt (Görüşmeler)	34 saat 29 dakika
Alan Notu	3 adet blok defter (Toplam 71 sayfa)
Video Kayıt	9 adet Mini DV Video Kasedi

3.4. İşlem

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (Ek 7) alındıktan sonra, belirlenen okullarda okul müdürleriyle görüşmeler yapılmıştır. Müdürlerin de onayı alındıktan sonra beden eğitimi öğretmenleriyle görüşülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerine çalışmanın amacı, içeriği ve yöntemi konusunda gerekli bilgiler verilip çalışmanın yapılacağı sınıflar beden eğitimi öğretmeni tarafından rasgele belirlenmiştir. İlk beden eğitimi dersinde araştırmacı beden eğitimi öğretmenleri tarafından öğrencilere tanıtılmış ve araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Her bir görüşme öncesinde de çalışmanın içeriği öğrencilere açıklanmış, çalışmadan elde edilecek bulguların sadece bu çalışma kapsamında kullanılacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çalışmaya katılımları için Bilgilendirme ve Onay Formu (Ek 8) doldurmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Görüşme Metinlerinin Veri Analizi İçin Hazırlanması

Bütün görüşmeler çözüldükten sonra bilgisayara yazılmış ve metin üzerinde rahat kodlama yapılabilmesi için 3 cm kenar boşluğu ve 1.5 satır boşluklu hale getirilmiştir. Görüşme metinlerine satır numaraları da verilmiştir. Ayrıca her katılımcıya bir kod adı verilerek okullarda yer alan öğrencilerin isimlerinin üç harfi alınarak başına okul adının ilk harfi getirilmiştir. Benzer isimlere sahip olan katılımcıların isimleri kodlanırken, soyadlarının baş harfi de eklenmiştir. Katılımcı kodları ve metinlerdeki satır numaraları Bulgular bölümünde verilerden yapılan

alıntıların görüşme metnindeki yerlerinin gösterilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, Bulgular bölümünde verilen görüşme alıntılarında araştırmacının adı CK olarak gösterilmiştir.

3.5.2. İçerik Analizi Yöntemi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (260). Bu analiz tekniği kapsamında, çalışmadan elde edilen veriler üç kişi (Yazar, Spor Eğitimsi ve Spor Sosyoloğu) tarafından ayrı ayrı incelenerek kodlar bulunmuş ve bu kodlar belirli temalar altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde başka araştırmacıların kullanılması ve elde edilen sonuçların teyit edilmesi, verilerin güvenilirliği konusunda uygulanan stratejilerden birisidir. Yapılan bu sınıflandırmalar sonucu elde edilen kodlar ve temalar birbirleriyle karşılaştırılmış ve bu kapsamda veriler üzerinde tekrar bir analiz yapılmıştır.

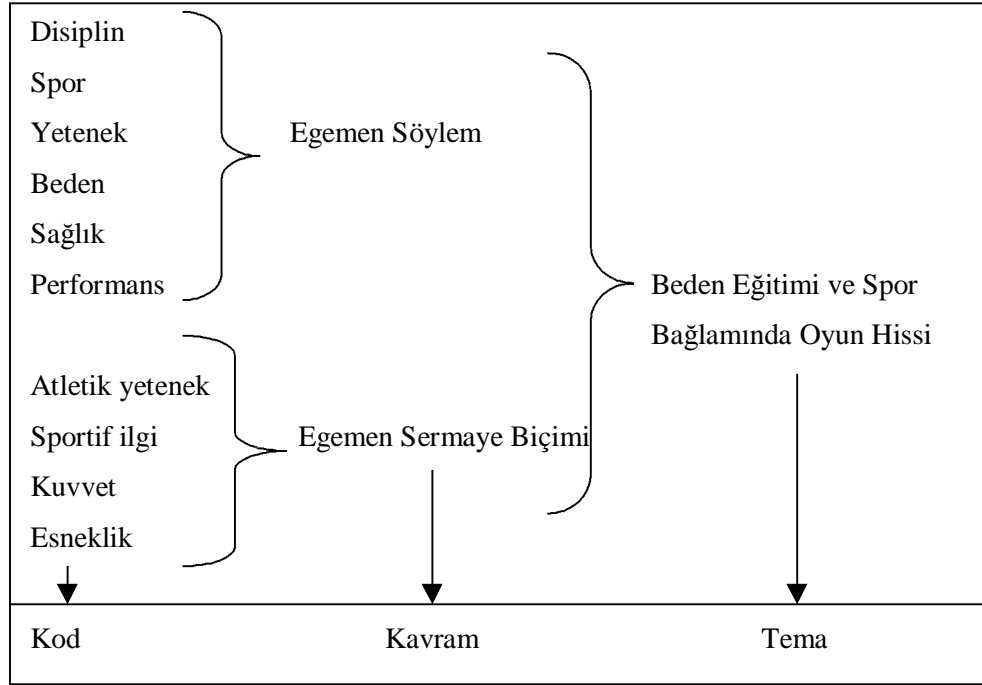
Açık kodlama: Görüşme metinleri satır satır okunmuş ve araştırmacılar tarafından araştırma problemi kapsamında önemli ve ilginç bulunan kodlar belirlenmiştir. Kodlama sürecinde araştırmacının, araştırma sorularını ya da araştırmanın kavramsal çerçevesini dikkate alması ve bu çerçevede verilerin içinde ne aradığının sürekli farkında olması gerekmektedir (260). Bu doğrultuda, veri analizinin ilk aşaması olarak kodlamalar yapılırken, elde edilen verilerle beraber araştırmanın kuramsal çerçevesi de dikkate alınarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Örneğin, araştırmanın probleminin ve kuramsal çerçevenin temel taşı olan beden eğitimi ve spor alanının bir toplumsal alan olarak incelenmesinde kullanılacak temel kavramlardan egemen sermaye biçimi ve egemen söylemler dikkate alınarak bu kavramları tanımlayan belirli kodlar oluşturulmuştur (Şekil 3.3.). Elde edilen verilerde bu kodlardan farklı kodlar bulunduğunda bunlar da kod listesine eklenmiştir. Bu kodlama biçimi genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama biçimi olarak tanımlanmaktadır. Önceden belirlenmiş bir kod listesi içerik analizini yönlendirirken, tümevarımcı bir anlayışla verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan veriler de, daha önceden oluşturulan kod listesine eklenir ya da yeni kodlara göre eski kodlar değiştirilir.

Veriler elle kodlanmıştır. Kodlamalar hem görüşme metinleri üzerinde hem de ayrı bir sayfada yapılmıştır. Ayrıca, veri toplama ve ilk veri analizleri eş zamanlı olarak yapılmıştır.

Tematik kodlama: Elde edilen verilerin kodlanmasından sonraki aşama, birbiriyle ilişkili kodları bir araya getirebilecek temaların bulunmasıdır. Bu çalışmada, kodlanma sonucu ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir tema altında toplanmaya çalışılırken, aynı kodlama sürecinde olduğu gibi hem çalışmanın kuramsal çerçevesi hem de veriler doğrultusunda temalar belirlenmiştir.

Çalışmada elde edilen verilerin fazla olması ve bu verilerin daha anlamlı bir biçimde sunulması için her bir tema içeriği alt temalar ile birlikte sunulmuştur. Alt temaların belirlenmesinde temanın bütünlüğünün bozulmamasına dikkat edilmiştir.

Örnek Veri Analizi:



Şekil 3.4. Örnek veri analizi; açık kodlama ve tematik kodlama

Öğrencilerden elde edilen bazı bilgilere ilişkin nicel veriler de sunulmuştur. Özellikle Bulgular bölümünün birinci kategorisinde anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba meslek durumları ve öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine ilişkin nicel veriler frekans olarak verilmiştir.

3.6. Nitel Araştırmanın Önemi

1970'lerde eleştirel kuramın toplumsal bilimler alanında hızla yayılmaya başlamasıyla birlikte, fenomenolojik, etnografik ve antropolojik nitel araştırma yöntemleri beden eğitiminin de içinde yer aldığı eğitim araştırmalarını etkilemiştir (213). Özellikle Kuzey Amerika, Avustralya ve İngiltere'de bulunan bir çok araştırmacı (129, 213, 252), öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf ortamındaki yaşantılarını nitel veriler kullanarak incelemeye başlamışlardır. Etkili öğretimin teknik boyutuyla ilgilenmekten daha çok (236), beden eğitimi ortamını nitel araştırma yöntemiyle inceleyen çalışmalarda, eğitim ve öğretimin toplumsal etkileşim boyutunun altı çizilirken, bilginin de toplumsal olarak yapılandığı ileri sürülmektedir. Bu nedenle çalışmada beden eğitimi dersinde öğrencilerin öznelliklerini ve konumlarını anlayabilmenin en etkili yolu olarak nitel araştırma yöntemi seçilmiştir.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlediği araştırma olarak tanımlanabilir (260). Yıldırım ve Şimşek (260) Toplumsal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri adlı kitabında nitel araştırmanın altı temel özelliğinden söz ederler: (1) doğal ortama duyarlılık (2) araştırmacının katılımcı rolü, (3) bütüncül yaklaşım, (4) algıların ortaya konması, (5) araştırma deseninde esneklik ve (6) tümevarımcı analiz.

Nitel araştırma deseni, bütünü anlamaya çalışır, sistemler ya da kültürler arasındaki ilişkiye bakar, kişisel, yüz-yüze ilişkilerle ilgilenir, toplumsal ortamı anlamakla ilgilenir, ortam hakkında tahminler yapmak gerekli değildir, verinin devam eden bir analizi söz konusudur (61). Bu bağlamda nitel araştırma verisi, insanların yaşantıları, duyguları, düşünceleri ve bilgileri hakkında dolaysız alıntılardan oluşmaktadır (179).

3.6.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma doğası gereği çoklu yöntem odaklıdır ve farklı tekniklerin bir arada kullanılması ya da çeşitleme (triangulation) problemde yer alan olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla yapılmaktadır (61). Araştırmaların

geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında kullanılan ölçütlerden biri olan çeşitleme araştırma problemine yönelik olarak verilerin farklı tekniklerle toplanmasıdır (260). Yöntem çeşitlemesi, araştırma sorusuna yönelik olarak toplanan verilerin farklı tekniklerle elde edilmesidir. Nitel araştırma güvenilirliği sağlamak zorundadır (196). Glesne ve Peshkin (95) çoklu veri toplama yöntemlerinin verinin güvenilirliğine katkıda bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Çeşitli veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılmasıyla farklı kaynaklardan gelen veriler bir anlamda kontrol edilmektedir. Araştırma alanında geçirilen zaman, katılımcılarla görüşülen zaman ve bireylerle kurulan ilişki verinin güvenilirliğine katkıda bulunan faktörlerdir (95). Bütün bu nedenler dikkate alınarak bu çalışmada;

1. Geçerliliğin sağlanmasında, araştırma örnekleminin ve araştırma ortamlarının ayrıntılı olarak tanımlanmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, toplumsal ortamların bütünlüklü bir resminin çıkarılması amacıyla her bir okulda görüşmelere başlanmadan önce bir aylık bir dönem sadece gözleme, okuldaki diğer öğretmenlerle (öğretmen odalarında), müdür ve müdür yardımcısıyla, diğer öğrencilerle sohbet tarzı resmi olmayan (İnformal) görüşmelerle geçirilmiştir. Sadece ders ve okul içi gözlemlerin dışında okulların bulunduğu çevrede de gözlemler yapılmıştır (Ek 3. Örnek Alan Notu (Okul C)). Ayrıca, bulgular sunulurken ya da tartışma yapılırken, araştırma sürecinde oluşan toplumsal ortamlara da yer verilmesinde özen gösterilmiştir.
2. Geçerliliğin sağlanması bakımından veri çeşitlemesi yöntemi kullanılmıştır. Grup ve bireysel görüşme, gözlem ve alan notu teknikleri bir arada kullanılmıştır.
3. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması bakımından öncelikle araştırma sürecinde araştırmacının kendi konumunu açık hale getirmesi gereklidir (154). Bu nedenle bu bölümün başında araştırmacının konumu araştırmacının zihinsel etkinlikleri olarak sunulurken, çalışmanın güçlüklerinde de araştırma sürecinde araştırmacının rolüne dair bilgiler verilmiştir.
4. Başka bir iç geçerlik önlemi olarak, verilerin analizinde üç araştırmacı kullanılmıştır. Ayrıca, görüşmeler yoluyla elde edilen veriler gözlem yoluyla elde edilen verilerle teyit edilmiştir.
5. Araştırmanın güvenilirliği açısından özellikle yöntem ve bulgular bölümünde elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin tanımlanmasına da

dikkat edilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini zenginleştiren bir etken olarak da araştırmacının kavramsal çerçeveyi nasıl oluşturduğunu ve bu çerçeveye bağlı olarak veri analizini nasıl yaptığını okuyucuya açıklaması beklenmektedir (260).

6. Araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanması aşamasında, elde edilen verilerin ham olarak okuyucuya sunulması amacıyla bulgular bölümünde ham verilerden örnekler verilmeye çalışılmıştır.

3.7. Çalışmada Karşılaşılan Yöntemsel Güçlükler ve Sınırlamalar

Daha önceden araştırmacının konumunda belirtilen araştırmacı-araştırılan hiyerarşisini kırmak çok kolay olmamıştır. Araştırmacının sınıfsal konum olarak Okul C öğrencilerine uzak oluşu, toplumsal konum olarak beden eğitimi öğretmenlerine yakın oluşu ve toplumsal cinsiyet bakımından kızlara yakın oluşu hem görüşmelerin açıklığı ve akıcılığı hem de görüşmelerin değerlendirilmesi sürecinde karşılaşılan bir yöntemsel güçlük olarak görülebilir. Bu yöntemsel güçlüklerin aşılması için, öğrencilerle geçirilen sürenin sadece görüşmelerle sınırlandırılmamasına, öğrencileri tanımak için görüşmelere yaklaşık üç haftalık bir gözlem sürecinden sonra başlanmasına dikkat edilmiştir.

Görüşmecinin cinsiyeti özellikle erkek öğrencilerle yapılan görüşmelerde bir sınırlama olarak görülebilir. Fakat erkek öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcılardan düşüncelerini, fikirlerini ve deneyimlerini açık olarak paylaşamama gibi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Bunun nedeni, öğrencilerle görüşülen zamanın uzun olması ve beden eğitimi derslerinde yapılan gözlemlerin dışında ders öncesinde ve ders sonrasında da öğrencilerle iletişim halinde olması olduğu ileri sürülebilir.

Özellikle bazı erkek öğrencilerin beden eğitimi derslerinin ikinci saatinde görüşme yapmak istememeleri yöntemsel güçlüklerden birisi sayılabilir. Fakat bu konuda araştırmacı esnek davranmaya özen gösterip, bazen derse girmeyen erkek öğrencilerle, bazen beden eğitimi öğretmenin gönderdiği öğrencilerle görüşmüştür. Örneğin Okul C’de erkek öğrencilerle genelde öğle tatilinde görüşülmüştür.

Özellikle bireysel görüşmelerde araştırmacının varlığının katılımcıların görüşlerini etkileme olasılığı söz konusu olabilmektedir. Araştırmacı, görüşmeler ve gözlemler esnasında bu tür bir etkiden ya da olası yönlendirmelerden kaçınmaya çalışmış olsa da, bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak gösterilebilir.

Bütün bu nedenlerden dolayı çalışmada, araştırmacının rolünün farkında olarak, nitel araştırma sürecinde araştırmacının konumuna dair ayrıntılı bir bilgi vermeye çalışılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, veri analizi sonucunda elde edilen üç temel tema ve her bir temanın ilişkili olduğu alt temalar sırasıyla sunulmuştur: (1) Toplumsal Sınıf ve Spor Beğenisi (Toplumsal Sınıf Özellikleri, Spora İlişkin Görüşler ve Spor Yaşantısı), (2) Beden Eğitimi ve Spor Bağlamında Oyun Hissi (Beden Eğitimi ve Spor Alanında Egemen Söylemler ve Sermaye Biçimleri, Beden Eğitimi ve Spora Verilen Önem, Beden Eğitimi ve Spor Alanında Öğrenci Konumları) ve (3) Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri (Kadınlık ve Erkeklik Yapılanması, Spor ve Toplumsal Cinsiyet Uygunluğu, Hegemonik Erkeklik, Kız Erkek Birlikte ve Kız Erkek Ayrı Beden Eğitimi ve Spor Ortamı, Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Alanında Uyguladıkları Toplumsal Cinsiyet Stratejileri).

Öğrencilerle ve beden eğitimi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde dört temel konu başlığı altında sorular sorulmuştur (Bkz. Şekil 3.2). Bu sorulara verilen cevaplar üzerinde yapılan veri analizi sonucunda, önceden belirlenen konu başlıklarının yukarıda sıralanan temalar ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Toplumsal Sınıf ve Spor Beğenisi adlı temada sunulan bulgular, çalışmanın birinci problemi ile ilişkili bulgulardır. Beden Eğitimi Ve Spor Bağlamında Oyun Hissi temasında verilen bulgular ise her iki probleme yanıt verecek niteliktedir. Bunun nedeni, toplumsal cinsiyet yeniden üretimin beden eğitimi ve spor alanında çok görünür olup, toplumsal ve kültürel yeniden üretimin bir parçası olarak gerçekleşmesidir. Çalışmanın üçüncü teması olan Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkilerinde ise çalışmanın ikinci problemine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Tema 1: Toplumsal Sınıf ve Spor Beğenisi

Bu tema altında sunulan bulgular, araştırmanın birinci problemine yanıt verecek niteliktedir: Farklı toplumsal sınıflarda yer alan üç İlköğretim Okulunda bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spor alanında, toplumsal ve kültürel yeniden üretim süreci nasıl gerçekleşmektedir?

Görüşmelerde sorulan sorular, öğrenciler ve aileleri bakımından geniş veri olanakları sunmaktaydı (Her üç okulda yer alan öğrencilerle ilgili genel bilgiler Ek 9'da sunulmuştur). Fakat bu bilgileri derli toplu sunmaktan öte çalışmanın kuramsal temeliyle bir bütünlük taşıması amacıyla dolayı, çalışmada en belirgin olarak görülen gruplaşma toplumsal sınıflara dayanmaktadır. Yani her üç okulda okuyan öğrencilerle yapılan görüşmelerde belirgin olarak ortaya çıkan tema, ait oldukları toplumsal sınıfı yansıtan kültürel pratik farklılıklarıdır. Görüşmelerde, gerek spora katılımları ve spora ilişkin düşünceleri, gerekse de gündelik yaşam etkinliklerine ilişkin görüşleri olsun içinde yaşadıkları toplumsal ve fiziksel ortamın yansıdığı gözlenmiştir. Bu genel ifade görüşmelerden elde edilen veriler ve araştırmanın kuramsal alt yapısı ile birlikte ele alındığında, tema daha çok “Toplumsal Sınıf ve Spor Beğenisi” olarak belirginleşmiştir. Bu temanın altında iki alt tema belirginleşmiştir: “Toplumsal Sınıf Özellikleri” ve “Spora İlişkin Görüşler ve Spor Yaşantısı”.

Temada geçen toplumsal sınıf kavramı, çalışmanın kuramsal arka planında yer alan Bourdieu'nun yaklaşımı düşünülerek ele alınmıştır. Bourdieu'ye göre toplumsal sınıf, aynı ilgileri, toplumsal deneyimleri, gelenekleri ve değer sistemini paylaşan, bir sınıf gibi hareket eden ve kendini diğer toplumsal eyleyici gruplarına göre tanımlayan bir grup toplumsal eyleyicidir (43). Dolayısıyla çalışmada özellikle bulgular ve tartışma bölümlerinde sözü edilen toplumsal sınıf kavramı ekonomik bir göstergeden daha çok ekonomik boyutla beraber, toplumsal, kültürel ve simgesel boyutlarda düşünülmektedir.

Anne ve babanın mesleki durumlarının sınıfsal bir ekonominin göstergesi olabileceği düşüncesiyle mesleklerde bir sınıflandırmaya da gidilmiştir. Bu sınıflandırmada Boratav (16)'ın çalışmasında kullandığı daha çok maddeci tarih görüşüne dayanan sınıf görüşü temel alınmıştır. Boratav (16)'ın kentlerin toplumsal sınıf profilini çıkardığı “*İstanbul ve Anadolu'dan Sınıf Profilleri*” adlı kitabı, bu alanda yapılmış çok ender çalışmalardan biri olmakla beraber, sık olarak başvuru bir kaynak kitaptır. Bu çalışmada, öğrencilerin anne ve babalarının mesleki durumlarının dayandığı sınıflama aşağıda sunulmuştur:

1. Yüksek nitelikliler: Yüksek öğrenime gerek duyulan, elit nitelikli işleri kapsar: hekim, mühendis, avukat, muhasebeci.

2. Beyaz yakalı ücretliler: İlgilinin yüksek öğrenimli olmasına bakılmaksızın, belli bir eğitim düzeyine veya meslek içi eğitimden kaynaklanan uzmanlaşmaya gerek duyulan daha az nitelikli meslekler: Hemşire, banka memuru, sekreter, öğretmen, polis.
3. Niteliksiz hizmet grubu: Garson, bekçi, odacı, tezgahtar, şoför.
4. Mavi yakalılar: Doğrudan maddi üretimde çalışan ücretliler: İnşaat işçileri.
5. İşsiz ve emekliler.

Boratav (16) sınıflandırmasına, yukarıda sıralanan beş kategorinin dışında, kent burjuvazisi olarak tanımladığı “orta-büyük burjuvazi” ve “küçük burjuvazi”yi de dahil etmiştir. Bir veya iki sürekli işçi çalıştıran işverenleri küçük burjuvazi, üç veya daha fazla işçi çalıştıran işverenleri ise orta-büyük burjuvazi olarak sınıflamıştır.

4.1.1. Alt Tema 1: Toplumsal Sınıf Özellikleri

Bu tema altında yer alan verileri sunmadan önce her üç okulda yer alan öğrencilerin toplumsal sınıf özelliklerini yansıttığı düşünülen anne/baba eğitim, anne/baba meslek ve serbest zaman etkinliklerine ilişkin nicel bilgiler sunulmuştur. Veriler her üç okul için ayrı sunulmuştur.

OKUL C

Tablo 4.1. Okul C öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumları.

	Yok	İlkokul	Ortaokul	Lise	Bilinmiyor
Anne Eğitim	6	8	1	2	1
Baba Eğitim	2	7	6	3	-

Tablo 4.1.’de yer alan “Yok” kategorisinde hiç okula gitmemiş ve ilkokulu bitirmemiş olanlar kapsamaktadır. Okul C öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumuna bakıldığında, annelerin daha çok “ilkokul” ve “yok” kategorisinde yer aldıkları, babaların ise çoğunlukla ilkokul ve ortaokul mezunu oldukları görülmektedir (Tablo 4.2.).

Tablo 4.2. Okul C öğrencilerinin anne ve babalarının mesleki durumları.

Meslek	Anne (Sayı)	Baba (Sayı)
Beyaz Yakalı Ücretliler	1	2
Niteliksiz Hizmet Grubu	2	11
İşsiz	15	5

Okul C öğrencilerin anne ve babalarının mesleki durumlarına göre yapılan sınıflandırma sonucunda annelerin büyük bölümü “İşsiz”, babaların çoğunluğu ise “Niteliksiz Hizmet Grubunda” yer almışlardır. Meslekler hakkında ayrıntılı bilgi Ek 9’da sunulmuştur.

Tablo 4.3. Okul C kız ve erkek öğrencilerin serbest zaman etkinlik tercihleri.

Serbest Zaman Etkinliği	Kız (Sayı)	Erkek (Sayı)
Sokakta oyun oynamak (Kız : Voleybol, ip atlamak) (Erkek: Futbol, misket, kafeye gitme, gezme)	5	9
Ev işi (Ev temizlemek) (Ev toplamak) (Kardeş bakmak)	6	-
Ders yapmak, test çözmek	3	2
Kitap okumak	1	1
Televizyon izlemek (dizi)	4	4
Müzik dinlemek	1	1
Serbest zaman yok	2	-

Tablo 4.3’de Okul C kız ve erkek öğrencilerinin serbest zamanlarında yaptıkları etkinlikler sunulmuştur. Bourdieu’nun toplumsal sınıf anlayışında kültürel pratiklerin yer aldığı gündelik hayat kapsamında öğrencilerin gün içinde neler yaptıklarını, serbest zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek amacıyla

sorulan sorulara, Okul C kız ve erkek öğrencilerinin genel olarak büyük çoğunluğu serbest zamanlarını sokakta geçirdikleri cevabını vermişlerdir. Okul C öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu (12 kişi) gecekonduya yaşamaktadır (Ek 9). Öğrencilerin yaşadığı bölge, gecekondu bölgesi olduğu için evler genelde bir ya da iki katlı ve bazıları da avlusu olan evlerdir. Bu ortamda, özellikle erkek öğrenciler zamanlarının büyük bir bölümünü sokakta, avluda ve okul bahçelerinde oyun oynayarak geçirmekteydiler. Kızlar sokakta voleybol oynadıklarını ya da ip atladıklarını söylemişlerdir. Erkekler ise top oynadıklarını (futbol), misket oynadıklarını, mahallede gezdiklerini ve internet kafelere gittiklerini belirtmişlerdir. Toplumsal cinsiyete göre serbest zaman etkinliklerinde bir farklılaşma olduğu göze çarpmaktadır: Kızların çoğunluğu sokakta oynamanın ve televizyon izlemenin dışında serbest zamanlarının büyük bir bölümünü ev işi yaparak geçirmekteler. Aşağıda bir öğrencinin “Bana kendini tanıtır mısın” sorusuna verdiği cevap sunulmuştur:

Temizlik yapmayı çok seviyorum. Evi temizlemeyi. En çok toz almayı seviyorum. Makineyi takmayı. Bir de temizlik yaparken muhakkak müzik olmalı (*Okul C, CCAN, sf.1, 3-5*).

İki kız öğrenci ev işinden dolayı serbest zamanlarının olmadığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu iki kız öğrencinin verdiği yanıt sunulmuştur:

Sabah çok işim oluyor. Yatakları topluyorum, sofrayı kuruyorum. Evi filan topluyorum her zaman öğretmenim. Bazen sobayı da yakıyorum hava çok soğuk olunca. O da çok ağır oluyor kömürleri taşımak. Yoruluyorum öğretmenim. Bazı işlerimi yapamıyorum (*Okul C, CBURC, sf.4, 15-21*).

Bunların yanı sıra az sayıda öğrenci serbest zamanlarını ders yaparak, kitap okuyarak ve müzik dinleyerek geçirmeyi tercih ederlerken, az sayılamayacak bir öğrenci grubu da televizyonda dizileri izlemeyi sevdiklerini söylemişlerdir.

Okul C öğrencilerinin kendileri, aile yaşamı ve arkadaşlık ilişkileri ve okul yaşamları hakkındaki sorulara verdikleri yanıtlar, hayatlarında iyi olmanın, kötü arkadaş edinmemenin ve kötü yola düşmemenin vurgulandığına işaret etmektedir. Bölgenin yaşam koşullarının zorluğu, olumsuz davranış biçimlerinin yoğunluğu

ailede ve çocukların ifadelerinde “iyi arkadaş seçimi” nin önemli olduğunu göstermektedir. Aşağıda Okul C’den iki erkek öğrenciyle yapılan görüşmeden bir alıntı verilmiştir:

CK : Bana kendini anlatır mısın CNUR?

CNUR: Hocam iyi olan her şeyi severim, kötü olan her şeyden uzak dururum.

CK : İyi olanlar?

CNUR: Yani iyi arkadaşlar, iyi şeyler yani. Yani kötü yola düşmemek

CK : Kötü olanlar?

CNUR: Hocam bazıları okulda sigara falan içiyorlar, okuldan kaçıyorlar. Öyle şeylerden uzak dururum hocam. Derslerim benim için her şeyden önemli hocam (*Okul C, CNUR, sf. 1, 2-8*).

İyi bir insan olmaya çalışırım. İyi arkadaşlar seçerim. Okulların durumu da kötü. Ablam da kendi arkadaşlarını iyi seçsin dediler. Ablam da tamam dedi ve öyle okumasına izin verdiler. Kız meslek lisesine gidiyor. Çiçin’de. En büyük mafya babaları burada oturuyor. Her gün kavga çıkıyor. Her kavga çıktığında 5-6 kişi ölüyor hocam. Dualarımız kale gibi hocam (*Okul C, CKOR, sf.1, 10-16*).

Çiçin mahallesi, gecekondu yerleşiminin yoğun olduğu, işsizlik ve şiddet olaylarının yaşandığı bir bölge. Bölgenin bu özellikleri öğrenciler tarafından da sıklıkla belirtilmiştir. Öğrenciler yaşadıkları bölgenin nasıl bir yer olduğunun ve “diğerleri” tarafından nasıl algılandığının ve bilindiğinin çok farkındalar. Bu farkındalığın bir çok öğrencinin yorumlarında yer alması nedeniyle, bölgenin özelliklerinin öğrencilerin ifadeleri ile sunulmasına dikkat edilmiştir:

Burası Çiçin öğretmenim. Şuraya baksanıza Çiçin. Burada hep kavgalar çıkıyor, tüfeklerle geliyorlar, okulun camlarını kırıyorlar. 4-5 tane bilgisayarımızı, 2-3 tane tepegözümüzü çaldılar. Çiçin’de iyi eğitim görmüyorlar ondan öğretmenim (*Okul C, CBURC, sf.2, 33-36*).

En büyük mafya babaları burada oturuyor. Her gün kavga çıkıyor. Her kavga çıktığında 5-6 kişi ölüyor hocam (*Okul C, CKOR, sf. , 13-14*).

Çok çingen var burada onu sevmiyorum. Sallamalar taşıyorlar. Durduk yere atılan bir öğrenci vardı, herkese sataşıyordu. Okulun etrafına çok çingeneler geliyor, bunların arkadaşları filan. Teneffüste dışarı çıkmaya korkuyoruz hocam (*Okul C, CNUR, sf.2, 30-33*).

Yaa erkekler her bölgede ayrı. Mesela Çinçin’de daha kaba, sert, çirkin hareketler var. Batıkent ya da İstanbul’daki daha nazik, kibar, centilmen, hiç küfür etmeyen, yerlere tükürmeyen. Oranın hayvani köpeği bile bir ayrı değişik. Kadını da öyle. Mesela dün kadının biri saçını kestirmiş. Arkadaşı da dedi ki “kız sen saçını mı kestirdin gı” dedi. O da “he valla kestirdim” dedi. Konuşmaları farklı. Kadın böyle olmamalı..ne bileyim (*Okul C, CERDM, sf.5, 6-11*).

Yukarıda da belirtildiği gibi, Çinçin bölgesi şiddetin çok yaşandığı bir yerdir. Bunu öğrencilerin anlattığı öykülerden anlamak mümkün. Fakat önemli olan ya da çalışma için görünür olan bu şiddetin okula kadar yayılmış olması. Okulun dışından öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olumsuz davranışlar gelmektedir. Böyle bir olayın yaşandığı bir ders gözleminin sonrasında (dışarıdan gelen müdahale sonucu ders yapılamadığı için alan notu sonradan tutulmuştur) alınan alan notu bunu göstermektedir:

Ders dışarıda yapıldı. Düzen alıştırmaları vardı, öğretmen öğrencilere komut veriyordu. 15 dakika yapılabilirdi. Betogil geldi. Dersi ve öğretmeni rahatsız ettiler. Öğretmenin komutlarına karşılık verdiler, öğrencilere komut verdiler. Öğretmen de dersi yarıda bırakarak öğrencileri sınıfa almaya karar verdi. Polise haber verildi. Yanlarında sallama taşıyorlarmış. Öğretmen “kelle koltukta ders yapmaktansa sınıfta toplarım öğrencileri daha iyi” dedi (*Alan notu, Okul C, 24 Eylül 2004*).

Okul C öğrencilerinin ifadelerinde yaşanan bölge ile ilgili olarak ortaya çıkan bir başka konu daha vardır: Öğrenciler yaşadıkları bölgenin, okudukları okulun olanakları ve olanaksızlıkları hakkında bir farkındalık geliştirirken, bazı öğrencilerde bu özelliklerden dolayı okullarından memnun olmama söz konusu olmaktadır. Aşağıda okulunuzdan memnun musunuz sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

Yakın olduğu için bu okula geldim ben. Bir de eskiden böyle değildi öğretmenim. Gitgide çingeneler filan doluyor öğretmenim, okula bıçak getiriyorlar. Bunlar da beni çok rahatsız ediyor (*Okul C, CFAD, sf.6, 11-12*).

Okul çok pisti öğretmenim. Böyle döner bıçaklarıyla geliyorlar, sallamalar sallıyorlar öğretmenim. Bir kere sallamalılarım yanından

geçiyorduk öğretmenim, benim neredeyse koluma gelecekti, elimi çektim de değmedi öğretmenim (*Okul C, CBURC, sf.2, 29-3*).

Seviyorum ama, işte bazı çocuklar var, sallama filan getiriyorlar. Nasıl desem hocam, kalem almıştım arkadaşımından hocam hemen almışlar çantamdan. Hırsızlık olayını sevmiyorum. Sonra bir de kapıları filan açıp kaçıyorlar tam yazılı filan varken hocam. Sonra bir de çok çingene geliyor hocam çağırıyorlar buraya (*Okul C, CERD, sf.5, 32-36*).

O kadar da yani büyük dereceli değil de yani okulumdan memnunum. Her şeyimiz var. Yapabiliyoruz. Bu devletin bir okulu. Yani devletin bir okulu olmasına rağmen bu kadar güzel şeylerimiz var. Aramızda hani her şey oluyor. Bu kadar rehberlik öğretmenlerimiz falan var. Ama işte okulun etrafına çok çingeneler geliyor, bunların arkadaşları filan. Teneffüste dışarı çıkmaya korkuyoruz hocam (*Okul C, CBUR, sf.8, 6-9*).

Burada öğretmenim okulum iyi ama eski okulum kadar iyi değil. Burada pek mutlu değilim sınıftaki erkekler yüzünden. Öğretmenim terbiyesizler, kızların inadına giden şeyleri yapıyorlar (*Okul C, CÖZG, sf.1, 8-13*).

Bir kere kötü çocuklar geliyor. Bazen dövüyorlar. Durup dururken vuruyorlar. Biz bahçede beden dersindeydik, maç yapıyorduk. O sırada kafama vurup duruyorlardı. Durup dururken kafama vuruyorlar. 6. sınıftaydım o zaman. Bir daha ki sene belki giderim. Onlar (aile) da ayrıl başka okula yazdıralım diyorlar (*Okul C, CFET, sf.2/3, 30-32/1-2*).

Okuldan memnunum da dışarıdakilerden değil (*Okul C, CVZV, sf.5-14*).

CVZV'nin söylediği bu söz, öğrencilerin okul memnuniyeti ile ilgili düşüncelerinin sadece okulun kendi iç yapısıyla ilgili değil, aynı zamanda okulun bulunduğu bölge ile ilgili olduğu gerçeğini göstermektedir. Bu noktada, Okul C'nin, bulunduğu çevre koşullarından bağımsız ele alınamayacağı, daha bütünlüklü bir bakışın gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Habitus, işbölümüne yönelik bir farklılığı da içermektedir. Bu farklılık en fazla toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet boyutunda gözlenmektedir. Okul C öğrencileri kendi sınıflarının temizliğinden kendileri sorumlular. Her Cuma, son ders olan beden eğitimi dersi sonrasında, sıra ile iki kişi sınıflarını temizliyorlar:

Bir kız ve bir erkek öğrenci sınıflarını temizliyorlar. Erkek öğrenci pencereleri açıp sınıfı havalandırıyor. Kız öğrenci sıraları düzenledi ve yerleri sildi. Kız öğrenci sürekli erkek öğrenciye bir şey yapmasını söylüyor. Erkek öğrenci: “Sen yap sen kızsın..ha burada yapmışsın ha evde. Çok konuşma iyi sil bakayım” (Okul C, Alan notu, 7 Ekim 2004).

Görüşmelerde sınıf temizliği konusunda kız öğrenciler, kendi sınıflarını temizlemelerinin kendi görevleri olduğunu, bundan rahatsız olmadıklarını, zaten evde hergün temizlik yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bu durum, Okul A ve Okul B’de gözlenmemiştir. Özellikle Okul A içinde, çok fazla hizmet personeli bulunmaktadır. Personeller araçların-malzemelerin taşınmasından ve okulun temizlenmesinden sorumlular. Okulun içinde ve dışında çok hijyenik bir görüntü var ve bu hijyenik görünüm, binanın dışında okul personeline de yansımış. Öğretmenler kıyafetlerine dikkat etmek zorundalar ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu gençlerden oluşmakta. Beden Eğitimi öğretmenleri de kıyafetlerine çok dikkat ediyorlar, kadın öğretmenler makyajlı ve bakımlılar.

Okul A

Tablo 4.4. Okul A öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumları.

	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
Anne Eğitim			1	17
Baba Eğitim		1		17

Okul A öğrencilerinin hem anne hem de babalarından birer kişi dışında hepsi üniversite mezunlardır (Tablo 4.4.). Bir anne lise mezunu iken, bir baba da ortaokul mezunudur.

Tablo 4.5. Okul A öğrencilerinin anne ve babalarının mesleki durumları.

Meslek	Anne (Sayı)	Baba (Sayı)
Orta-Büyük Burjuvazi	1	5
Yüksek Nitelikliler	5	12
Beyaz Yakalı Ücretliler	9	1
İşsiz	3	

Ayrıca, Okul A öğrencilerin anne ve babalarının mesleki durumlarına göre yapılan sınıflandırma sonucunda, anneler “Beyaz Yakalı Ücretliler” ve “Yüksek Nitelikliler” sınıflarında yoğunlaşırken, babalar birinci olarak “Yüksek Nitelikliler”, ikinci olarak “Orta-Büyük Burjuvazi” sınıflarında yoğunlaşmışlardır (Tablo 4.5.).

Tablo 4.6. Okul A kız ve erkek öğrencilerin serbest zaman etkinlik tercihleri.

Serbest Zaman Etkinliği	Kız (Sayı)	Erkek (Sayı)
Bilgisayar (play-station, internet)	3	5
TV	6	1
Alışveriş Merkezleri (Bilkent, Armada, Karum)	4	3
Kitap, dergi okumak	5	3
Ödev, proje	5	2
Futbol		3
Basketbol		4
Müzik dinlemek	2	
Tiyatro	1	
Sinema	1	1
Resim		1
Bale	1	
Piyano	1	
Serbest zamanım yok	5	

Okul A kız ve erkek öğrencilerin serbest zaman etkinlik tercihleri, Tablo 4.6.’da sunulmuştur. Öğrencilerin gündelik yaşam etkinliklerini anlayabilmek amacıyla sorulan “Hafta içi ve hafta sonu olmak üzere bir gününüzün nasıl geçtiğini anlatır mısınız?” sorusuna Okul A öğrencilerinin verdikleri yanıtlar, hayatlarının okul ve dersane arasında gidip gelmekle ve ders çalışmakla geçtiğidir. Yoğun bir ders çalışma ve dersane temposu diğer temalarda da belirgin olarak ortaya çıkmakla beraber, bu tema altında sadece bu yaşamın serbest zaman etkinliklerine ne kadar izin vereceği düşünülerek ele alınmıştır. Okul A öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerinde Okul C’ de görülmeyen serbest zaman etkinlikleri vardır: büyük alışveriş merkezlerine gitme, tiyatro, sinema, resim, bale ve piyano gibi. Bu tür

etkinlikler kültürel sermaye olarak adlandırılan sermaye türünde yer almaktadır. Okul A kız ve erkek öğrencilerin serbest zaman etkinliklerinde toplumsal cinsiyet farklılıkları görülmektedir; kızlar daha çok TV izleme, kitap ve dergi okuma, ödev ve proje yapma ve büyük alışveriş merkezlerine gitme etkinliklerinde yoğunlaşırken, erkek öğrenciler büyük alışveriş merkezlerine gitme ve kitap okumanın dışında, daha çok bilgisayarla ilgilenmekte, futbol ve basketbol oynamaktadırlar.

Erkeklerden farklı olarak, 5 kız öğrenci, serbest zamanlarının olmadığını belirtmişlerdir. Okul C ile benzer olarak, bu okulda da bazı kız öğrenciler serbest zamanlarının olmadığını söylemişlerdir fakat, bunun nedeni ev işleriyle ilgilenmek değil Lise Giriş Sınavı (LGS)'na hazırlanmak için dershaneye gitmek, okul etütlerinde kalmak ve evde ders çalışmaktır. LGS' ye hazırlandıkları için serbest zamanlarının olmadığını söyleyenlerin sadece kız öğrenciler olması da ilginç bir bulgu olarak görünmektedir.

Okul B

Okul B öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumlarına bakıldığında, anne ve babaların büyük çoğunluğunun üniversite mezunu oldukları görülmektedir (Tablo 4.7).

Tablo 4.7. Okul B öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumları.

	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
Anne Eğitim		1	4	16
Baba Eğitim		1	1	19

Mesleki duruma göre yapılan sınıflandırma sonucunda ise, Okul B anneleri birinci olarak “Beyaz Yakalı Ücretliler”, ikinci olarak “Yüksek Nitelikliler” meslek sınıflarında yoğunlaşırken, babaların büyük çoğunluğu “Yüksek Nitelikliler” ve “Beyaz Yakalı Ücretliler” sınıfında yer almaktadırlar (Tablo 4.8).

Tablo 4.8. Okul B öğrencilerinin anne ve babalarının mesleki durumları.

Meslek	Anne (Sayı)	Baba (Sayı)
Orta-Büyük Burjuvazi	-	2
Yüksek Nitelikliler	6	11
Beyaz Yakalı Ücretliler	10	7
İşsiz ve Emekli	5	1

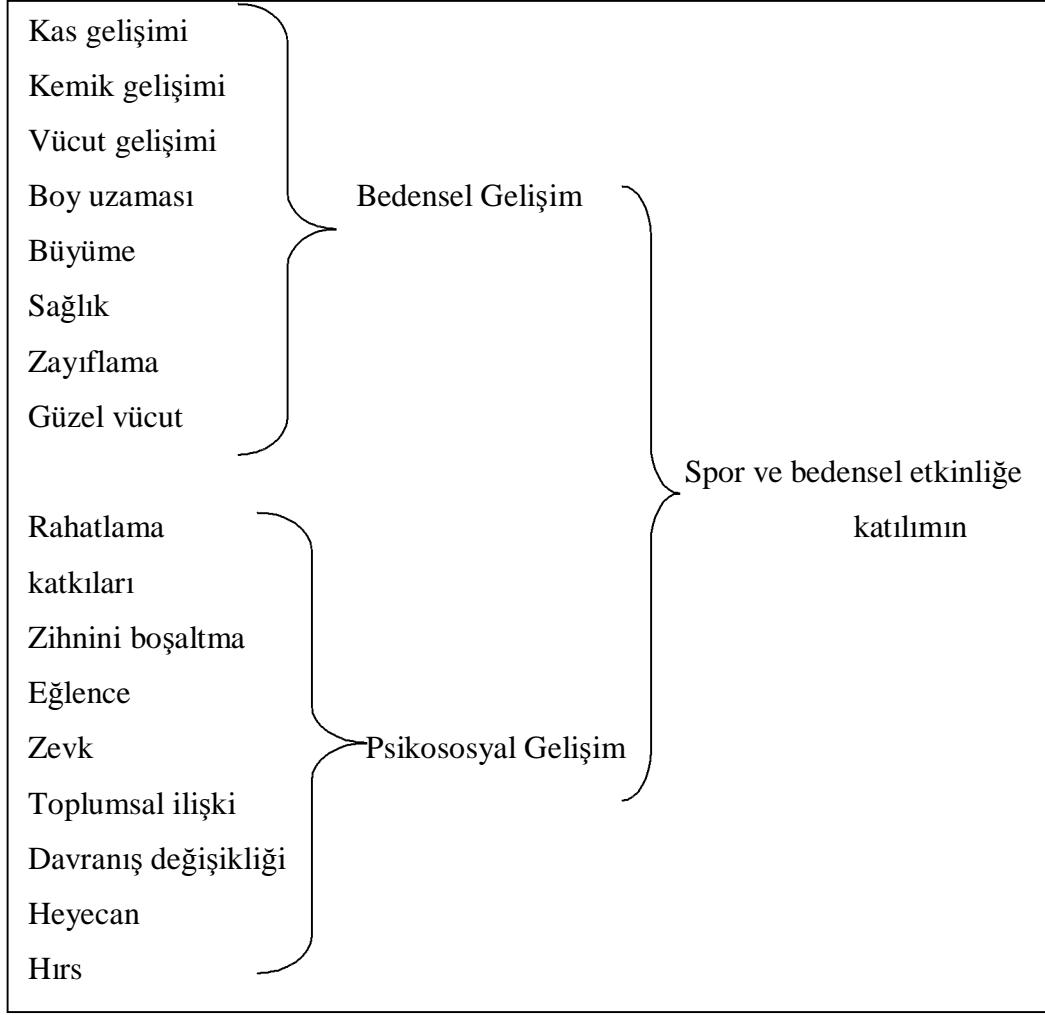
Okul B öğrencilerin serbest zaman etkinlik tercihleri, Okul A öğrencilerinin serbest zaman etkinlik tercihleri ile benzerlik göstermektedir. Fakat LGS' ye hazırlık amacıyla dershaneye giden ve okulda etütlere kalan öğrencilerin sayısı ve bu konuya yapılan vurgu, Okul A öğrencilerine kıyasla daha azdır. Dolayısıyla bu okulda, serbest zamanının olmadığını söyleyen öğrenci yoktur ama, serbest zamanlarında ödev ve ders yaptıklarını söyleyen kız ve erkek öğrenci sayıları az olmakla beraber vardır. Kız öğrencilerin büyük çoğunluğu serbest zamanlarında TV izlemekte, kitap ve dergi okumakta ve büyük alışveriş merkezlerine gitmektedirler. Erkek öğrenciler ise kitap ve dergi okumak ve büyük alışveriş merkezlerine gitmenin dışında, bilgisayar ile ilgilenmektedirler (Tablo 4.9). Okul A ve Okul B ile benzer fakat nedenleri farklı olmakla beraber, serbest zamanlarında spor yapan öğrenci sayısı, erkek öğrenci sayısı daha fazla olmakla beraber azdır. Okul A ile bir diğer benzerlik ise öğrencilerin kültürel sermayenin bir göstergesi olarak ele alınan sinema, tiyatro, resim ve piyano gibi etkinlikleri tercih eden öğrenci sayısı az olmakla beraber bulunmaktadır.

Tablo 4.9. Okul B kız ve erkek öğrencilerin serbest zaman etkinlik tercihleri.

Serbest Zaman Etkinliği	Kız (sayı)	Erkek (sayı)
Bilgisayar (play-station, internet, oyun)		6
TV	7	4
Alışveriş Merkezleri (Bilkent, Armada, Karum)	5	6
Kitap, dergi okumak	5	8
Ödev, proje, test	2	1
Futbol		1
Cimnastik	1	
Basketbol		2
Spor	1	3
Müzik dinlemek	3	
Sinema	2	2
Resim		1
Tiyatro	1	1
Piyano	1	
Barbie bebekle oynamak	1	

4.1.2. Alt Tema 2: Spor ve Bedensel Etkinliğe İlişkin Görüşler ve Yaşantılar

Her üç okuldaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde ortaya çıkan anahtar temalardan birisi, spor ve bedensel etkinliğe verilen önemdir. Hemen her öğrenci için sporun ve bedensel etkinliğin bireyin hayatındaki önemi tartışmasız kabul edilen (taken for granted) bir olgu olarak görünmektedir. Özellikle adolesan dönemindeki bu gençler için sporun ve bedensel etkinliğin ayrı bir yeri vardır. Şekil 4.1.'de, "Spora ve bedensel etkinliğe katılımın sizin ve genel olarak bireyler için katkısı nedir?" sorusuna verilen cevaplarda elde edilen kodlar sıralanmıştır: Bu kodlar, her üç okulda okuyan kız ve erkek öğrencilerle yapılan görüşmelerden çıkarılmıştır.

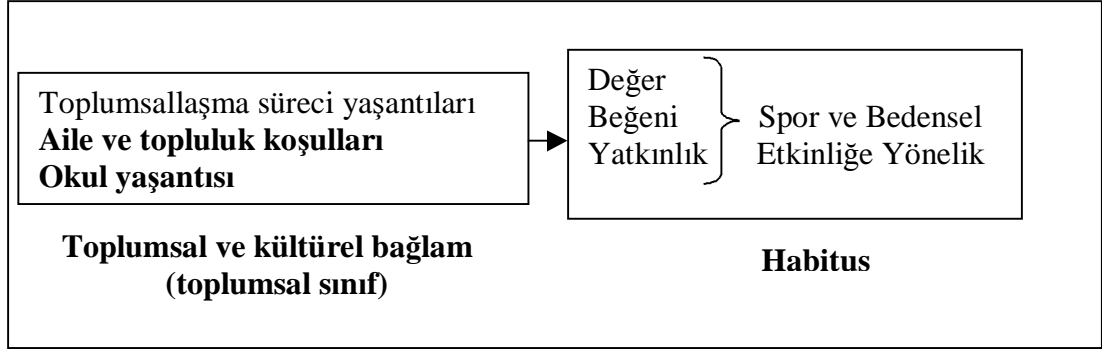


Şekil 4.1. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen spora ve bedensel etkinliğe katılımın katkıları ile ilgili verilerden çıkarılan kodlar.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar, spora ve bedensel etkinliğe verilen önemin daha çok genel kabul-görmüş bilgiler doğrultusunda olduğu ve bunun tartışmasız kabul edilen bir olgu olduğu izlenimini yaratmaktadır. Çalışmanın birinci ve ikinci problemleri düşünüldüğünde önemli olan nokta, böyle bir kabule rağmen, öğrencilerin katıldıkları spor branşları çeşitliliği, tercihi ve katılım yoğunluklarının toplumsal sınıfa ve toplumsal cinsiyete göre farklılaşmasıdır.

Bourdieu (23)'ye göre toplumsal ve kültürel bağlam, bireylerin kültürel pratiklerden biri olan spor ve bedensel etkinliğe yönelik tercih ve beğenilerinde belirleyicidir. Bourdieu'nun toplumsal kuramı, toplumsal hayatta kültürün merkezi yerini vurgular. Spor ve bedensel etkinliği de müzik dinlemek, yemek yemek ve

giyinmek gibi bir kültürel pratik olarak görür ve farklı spor ve bedensel etkinlik pratiklerinin “yaşam tarzı” olarak adlandırdığı daha genel kültürel pratiklere nasıl dahil olduğunu gösterir. Bu bağlamda Bourdieu’nun analizi yaşam tarzı ve beğeniler üzerine odaklanmaktadır. Örneğin, spor ve bedensel etkinlik bağlamında beğeni, performans sporlarından daha çok fiziksel uygunluk etkinlik tercihlerini ifade etmektedir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler, Bourdieu’nun bu yaklaşımı doğrultusunda oluşturulan aşağıdaki model ile ele alınmaya çalışılmıştır (Şekil 4.2.). Bir önceki alt temada sunulan toplumsal sınıf özellikleri kapsamında ortaya çıkan bazı benzerliklerden dolayı, Okul A ve Okul B öğrencileri birlikte ele alınırken, bazı farklılıkların da gözden kaçmamasına dikkat edilmiştir. Okul C öğrencilerin spora ilişkin görüşleri ve spor yaşantıları ayrı olarak verilmiştir.



Şekil 4.2. Spor ve bedensel etkinlik bağlamında toplumsal sınıf ve habitus ilişkisi.

Okul A ve Okul B

Öğrencilerin bireysel tarihlerinin habituslarının belirlenebilmesindeki öneminden yola çıkılarak, öğrencilere görüşmelerin başlangıcında kendi yaşam öykülerinin yanında, spor ve bedensel etkinlik geçmişlerine ve yaşantılarına yönelik sorular sorulmuştur.

Okul B öğrencilerinden 5 öğrenci (4 erkek, 1 kız) hariç bütün öğrenciler geçmişte sporla ilgilenmişlerdir. 12 öğrenci bir kulüpte veya Okul Cakımlarında lisanslı sporcu olarak, geri kalanlar ise düzenli olarak kurslara ve yaz okullarına (okul ve kulüp bünyesinde düzenlenen) katılmışlardır. Kız öğrenciler atletizm, badminton, voleybol, yüzme, dans, cimnastik, buz pateni, aerobik ve basketbol sporlarıyla ilgilenmişlerken; erkek öğrenciler, basketbol, yüzme, futbol, buz pateni

ve okçuluk sporlarıyla ilgilenmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu geçmişlerinde sporla ilgilenmiş olmalarına rağmen, çalışmanın yapıldığı dönemde sadece 4 öğrenci lisanslı sporcu olarak sporla ilgilenmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin anne ve babalarının sporla ilgilenip ilgilenmedikleri de sorulmuştur. Annelerden üçü, bir spor merkezinde aerobik ve fiziksel uygunluk etkinliklerine katılırlarken, babalardan on biri futbol, yüzme, vücut geliştirme, bilardo, basketbol ve masa tenisi gibi sporlarla ilgilenmektedirler. Ailede spor ve bedensel etkinlik ile ilgilenen bireylerin varlığı, öğrencilerin toplumsallaşma sürecinde sporun ve bedensel etkinliğin varlığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Ayrıca, öğrencilerin favori sporları, kızlar için voleybol, yüzme, tenis, cimnastik, hentbol ve basketbol, erkekler için ise basketbol, yüzme ve futboldur.

Okul A öğrencilerinden 4 öğrenci (3 kız, 1 erkek) hariç hepsi geçmişlerinde sporla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. 10 öğrenci kulüplerde ve okul takımlarında lisanslı sporcu olarak ilgilenirlerken, geri kalanlar düzenli olarak yaz okullarına ve kurslara (okul ve kulüp bünyesinde düzenlenen) katılmışlardır. Kız öğrenciler voleybol, cimnastik, tenis ve basketbol sporlarıyla ilgilendiklerini belirtirlerken, erkek öğrenciler basketbol, yüzme, tenis ve su topuyla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Okul B ile benzer olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğu geçmişte spor ile ilgilendiklerini belirtirlerken, çalışmanın yapıldığı dönemde sadece 4 öğrenci düzenli olarak sporla ilgilenmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir. Kız öğrencilerden biri okul voleybol takımında yer alırken bir kız öğrenci de ASKİ cimnastik takımında yer almaktadır. Erkek öğrencilerden biri Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) su topu takımında bir öğrenci de Galatasaray Yavru Arslanlarda yer almaktadırlar. Öğrencilerin favori sporları; kızlar için voleybol, cimnastik, tenis, squash, yüzme, futbol ve badminton, erkekler için futbol, basketbol, tenis ve su topudur.

Okul A öğrencilerinin geçmiş spor deneyimlerinde basketbol ve tenis sporlarına katılım daha fazladır. Aşağıda Okul A öğrencilerinden bazılarının neden tenis sporunu seçtiklerini anlatan ifadeler yer almaktadır:

Aslında ben tenisi kendim seçmedim. Ben hentbol istedim. Ama annem dedi ki bak tenisi seç. Tenis daha güzel bir spor. Hem Avrupa'nın en iyi sporu. En geçerli sporu. Onu öğren dedi. Tamam dedim. Ankara Tenis Kulübüne gittim (*Okul A, AECE, sf.3, 7-10*).

Geçen sene spor yapmışım. Tenis kursuna gitmişim. Atlı Spor Kulübünde. Yani bu okulun kursları vardı ama orada verilmişti. Başka bir şey de yapmadım. Tenise de arkadaşım AAZR ile gittim. Annelerimiz filan konuşmuşlar, tenisin bizim için daha uygun olduğuna karar vermişler. Onlar istediler biz de gittik (*Okul A, AAYŞ, sf. 2, 5-10*).

Okul B öğrencilerinden farklı olarak Okul A öğrencilerinde, aile ile birlikte bir kulübe üye olma söz konusudur. Öğrencilerden dördü aileleriyle birlikte Ankara Tenis Kulübüne üyedirler. Bunun yanında Atlı Spor Kulübü, Bilkent Sports International, ODTÜ Mezunlar Derneği, Fitness Kulübü gibi spor merkezlerine üye olan aileler de vardır.

Bourdieu (22), toplumsal sınıfların farklı spor ve bedensel etkinlik pratik tercihlerini anlayabilmede en iyi yolun, gereken bedensel, toplumsal, eğitimsel ve ekonomik yatırımların ve farklı spor ve bedensel etkinlik pratiklerinden beklenen bedensel, toplumsal, ekonomik ve simgesel yararların birey tarafından nasıl algılandığı ve takdir edildiğini anlamak olduğunu ileri sürmektedir. Yukarıda iki öğrencinin tenisi seçme nedenlerinin bu bağlamda ele alındığında, toplumsal ve simgesel bir beklentinin önemli olabileceğini söylemek mümkündür. Ya da aşağıda ABAH'ın sporcu olmamayı tercih etmesinin ardında yatan nedenin de ekonomik ve simgesel beklenti olduğu söylenebilir.

Yaa... futbolcu olmak güzel değil. Bilgisayar mühendisi olmak istiyorum. Yaa futbolcu olunca transferler filan...hiç transfer olmayınca işin bitecek ama bilgisayar mühendisi olunca bir yerde çalışınca işin garanti oluyor. Bir statün oluyor. Ailem daha iyi bir mesleğe sahip olmamı ister. Çevremde zaten ODTÜ bilgisayar mezunu var, ondan örnek almak istedim (*Okul A, ABAH, sf.4, 4-7*).

Bu konu ile bağlantılı olarak öğrencilere farklı sporlar hakkında ne düşündükleri de sorulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde hiç birinin hayatında boks, halter, güreş ve savunma sporları gibi sporların yeri olmadığı ve bu sporlara yönelik olumlu bir görüşlerinin olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin bir çoğu bu sporların zevk için yapılacak sporlar olmadığını, tehlikeli sporlar olduğunu ve sadece para kazanmak amacıyla yapılabileceğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu konuda bazı öğrencilerin (Okul A ve Okul B) görüşlerine yer verilmiştir:

Boks çok zevksiz bir spor. Boks ne oluyor ki? Yani iki yumruk filan. Deli oldukları için yapıyorlar (*Okul A, AOZA, sf.6, 24-26*).

Yaa ben boksun bir spor olduğunu düşünmüyorum. Çok şiddet içeriyor. Şiddet içeren sporları da erkeklerin yaptığını düşünüyorum (*Okul A, AMER, sf.6, 11-13*).

Halter tehlikeli hocam. Bir şey olursa çok kötü olur. Nurcan Taylan yapmış ama. Çok çalışmış. Zaten 3 yaşından beri çalışıyormuş (*Okul B, BKER, sf.9, 29-34*).

Ben halteri tercih etmem. Tehlikeli. Para için yapıyorlar. Spor değil (*Okul B, BISM, sf.8, 19-22*).

Aşağıda Okul A öğrencisiyle yapılan görüşmede halter sporunun hem toplumsal sınıf hem toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl algılanabileceğine işaret eden bir alıntı sunulmaktadır. Bu öğrenciye göre halter, fakir bir kadının para kazanmak amacıyla yapabileceği, tehlikeli ve ömür boyu sakatlığa neden olabilecek bir spordur.

CK : Nurcan Taylanı hatırlıyor musun?

AART : Evet hocam Atina Olimpiyatlarında.

CK : Ne düşünüyorsun onun hakkında?

AART: Herhalde fakir biriydi hocam. Para kazanmak için yapıyor. Yoksa bir kadının yapacağını sanmıyorum.

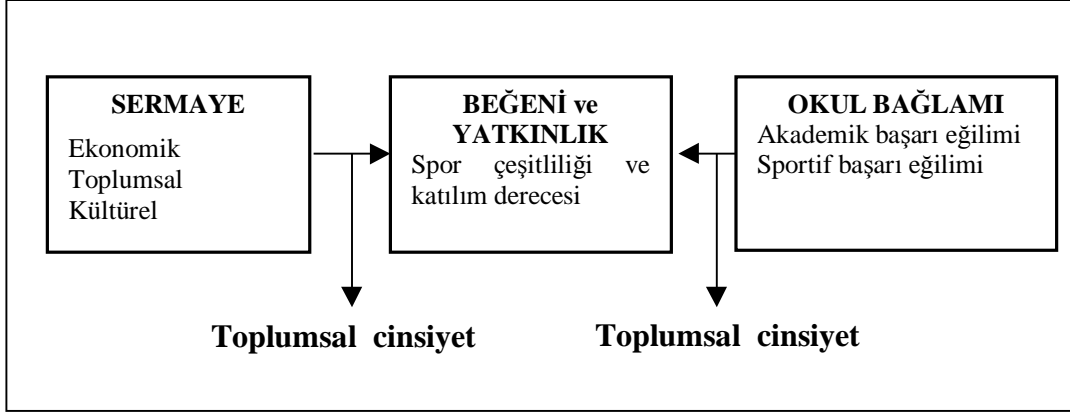
CK : Mesela kız kardeşin geldi dedi ki ben halter ya da güreş yapmak istiyorum dedi. Ne düşünürsün?

AART : Ben hiç istemezdim hocam. Hiç kız güreşçi yok. Bir de bir yeri filan sakatlanır hocam. Halterde de öyle. Sakatlık olur. Ömür boyu filan. Ailem de izin vermezdi herhalde.

CK : Sen yapar mıydın?

AART: Yok hocam (*Okul A, AART, sf. 6, 6-17*).

Geçmişte spora katılımlarının yüksek olmasına rağmen kız öğrencilerin ikisi hariç hepsi şu anki hayatlarında spora yer olmadığını belirtmişlerdir. Spora önem verip vermediklerine ilişkin bir soruya ise büyük çoğunluğu spora önem verdikleri yanıtını verirlerken, hayatlarında spordan çok daha önemli şeyler olduğunu da belirtmişlerdir. Spora katılmamalarındaki en büyük neden ise bir yıl sonra 8.sınıfta girecekleri LGS'ye hazırlanıyor olmaları ve zamanlarının büyük çoğunluğunun dersane ve özel ders ile geçmesidir.



Şekil 4.3. Öğrencilerin spora katılımlarında sermaye, beğeni ve yatkınlık, okul bağlamı ilişkisi.

Bourdieu'nun yaklaşımından yola çıkıldığında, öğrencilerin spora katılımlarının düşük olmasının veya hayatlarında spora yer olmamasının nedeni toplumsal sınıf habitusu boyutunda ele alınabilir. Özellikle Okul A, okul kültürü ve okuyan öğrencilerin geldikleri aileler bakımından daha çok orta ve üst-orta sınıf özelliğini göstermektedir. Bireyin sahip olduğu kaynaklar (sermaye) ve bu kaynakları kullanma yönelimi (habitus), spor ve bedensel etkinliğin öğrencilerin hayatındaki yerini anlamamıza yardımcı olabilir. Bu bağlamda ekonomik, kültürel ve toplumsal sermayenin, spora katılım çeşitliliğini ve derecesini (habitusu oluşturan beğeniler ve yatkınlıklar) etkilediği yönünde bir kavramlaştırma yapıldı (Şekil 4.3.). Orta ve üst orta sınıf çocukları spor ve bedensel etkinlikle tanışmak, beğeni oluşturmak ve katılımda bulunmak için daha fazla maddi kaynağa ve ekonomik sermayeye sahiptir. Sahip oldukları toplumsal ağlar (toplumsal sermaye) da bu bağlamda etkilidir. Örneğin Okul A' da okuyan AAZR'ın ailesi, dedesi de dahil olmak üzere Atlı Spor Kulübü üyesidirler ve aile olarak bu kulüpte yer alan etkinliklere katılmaktadırlar.

Ailenin çocukları ile birlikte spora katılımı kültürel sermayesi ve ekonomik sermayesi fazla olan kişilerin özelliğidir (216). Bu çalışma örneğinde özellikle Okul A' da bir çok öğrenci için bu özelliğin geçerli olduğunu görebiliriz. Örneğin AAZR'ın hayatında sporun çok fazla yeri olmamasına rağmen annesi ile birlikte tenis oynamayı, tenis kulübüne gitmeyi sevdiğini belirtmektedir. Fakat bu noktada sportif etkinlikten daha çok toplumsal etkinlik içinde yer alma algısının var olduğu

söylenbilir. Hem Okul A hem de Okul B’de okuyan bir grup öğrenci site hayatının getirdiği olanaklar dahilinde basketbol, tenis, fitness, yüzme ve futbol gibi etkinliklere aileleriyle birlikte ya da site içi arkadaşlarıyla katılma imkanı bulmaktadırlar.

Okul B’den BOĞU’nun spor yaşantısı ise ailenin sahip olduğu toplumsal sermayenin belirleyiciliğine işaret etmektedir:

Benim için derslerim önemli. Spora boyum uzasın diye gitmek istiyorum. Okçuluğu ben hiç düşünmemiştim. Şimdi okçuluğa gidiyorum. Annem istediği için gidiyorum. Cebeci stadında. Annemin bir tanıdığı var., Okçuluk Federasyonunun başkanı. Beni de oraya gönderdiler (*Okul B, BOĞU, sf. 1, 13-15*).

Okul kültürünün de bu noktada önemli olduğu görünmektedir. Okul A, okuyan öğrencilerin geldiği toplumsal yapıyla beraber bu toplumsal sınıfın ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenmiş bir yapıdır. Akademik başarının en temel hedef olduğu bu okulda, her ne kadar 7. ve 8. sınıflarda katılım az olmakla birlikte toplumsal ve kültürel ders dışı etkinliklere de yer verilmektedir. Her yıl İlköğretim ikinci kademe ve lisede dans yarışmaları düzenlenmektedir. Yarışmalar ilk düzenlendiğinde erkeklerin de katılması beklenmiş fakat bu gerçekleşmeyince yarışmalar sadece kızlar için düzenlenmiş. Bunun dışında, tiyatro gösterileri, müzik ve şiir dinletileri, şarkı yarışmaları da düzenlenmektedir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı dönemde, okulun basketbol, futbol, voleybol ve cimnastik takımları da bulunmaktadır.

Okul B’de genel olarak bu kadar büyük bir akademik başarı vurgusu yapılmamakla beraber, özellikle üniversite akademik personel çocuklarında akademik başarı ve üniversite eğitimi konusunda bir bilincin geliştiği ve şu anki yaşamlarında bunun belirleyici olduğu gözlemlenmiştir. Her iki okuldaki özellikle kız öğrenciler, genel anlamda spora önem verdiklerini belirtmelerine rağmen, hayatlarında spora yer olmadığını çünkü, zamanlarının LGS’ ye hazırlanmakla geçtiğini söylemişlerdir. Burada önemli bir nokta belirlemektedir: Öğrencilerin bu yatkınlıkları sadece bir tercih olarak kalmamakta, bu yatkınlıkların aynı zamanda öğrenciler arasında bir toplumsal ayrışma yarattığını da söylemek mümkün. Aşağıda yer alan öğrenci ifadeleri sporla ilgilenme ve dersle ilgilenme arasında bir karşıtlığın

varlığını düşündürmektedir. Bu karşıtlık, postyapısalcı bir yaklaşım ile eğitim alanında egemen olan bir ikiliğe de işaret etmektedir: Beden ve zihin ikiliği.

Bir de ben halka yararlı bir şey yapmak isterim. Yani sporcu olup halka bir yararım. Tabii madalya filan, ama onun dışında avukat olurum davalara bakarım, en azından kişilere yararım olur ama sporcu olunca hiç yararım olmayacak ki. Ben avukatlıkta da, kariyerde de Türkiye'nin sesini duyururum (*Okul A, ASIL, sf.6, 17-21*).

Sporcu olmayı isterdim de, dersler benim için daha önemli. İleride hedefime ulaşabilmem için daha önemli (*Okul B, BKER, sf.7, 2-3*).

CK : Spor yapıyor musun?

BANI: Zamanım yok ki...

CK : Zamanın olsaydı yapar mıydın?

BANI:Yapardım. Ama ben daha farklı şeylerle ilgileniyorum. Bilgisayarla filan ilgilenirim, derslerimle ilgilenirim (*Okul B, BANI, sf. 2, 15-19*).

CK : Sporcu olmak ister miydin?

ABUS: Yüzmeyi isterdim. Yüzmeyi çok isterdim yani. Suyla iç içe olmak. Ama o da çok yorucu. En azından emeğinin karşılığını alabildiğin sürece benim için hiç sorun yok. Ya ama ben daha çok derslerimle ilgilenmeyi seçtim.

CK : Neden?

ABUS:Benim ailem yani annem mesela küçüklüğünde Kahramanmaraş'ta bilgi yarışmasında birinci olmuş. Ben de annem gibi hep böyle akademisyen filan olmak istiyorum. O yüzden derslerime yükleniyorum. Ama keşke bunun yanında yüzmeye de ilgilenebilsem. Keşke (*Okul A, ABUS, sf3/4, 31/1-4*).

Sack (216)'a göre, eğitim ve kariyer beklentisine yönelik bir öznel artış, birinci olarak spor ve serbest zaman etkinliklerinin öznel öneminde azalmayla sonuçlanmaktadır. Kendi geleceklerinin ve kariyerlerinin daha önemli olduğunu söyleyen Okul A ve Okul B öğrencileri için bu geçerli olabilir. Burada önemli bir nokta ailelerin de genelde yüksek öğrenime gerek duyulan, elit nitelikli işleri kapsayan "Yüksek Nitelikliler" grubunda yer alan mesleklere sahip olmalarıdır. Bazı öğrenciler için anne ve babaları bu bağlamda bir model oluşturabilirken bazı öğrenciler doğrudan aileleri tarafından böyle bir yönlendirme içinde bulunabiliyorlar. Bu noktada daha önceden sözü edilen okul kültürünün de önemini unutmamak gerekmektedir.

Örneğin derslerine öncelik verdiği için spora vakit ayırmayan bir öğrenci olarak Okul B'den BİLKS'in söyledikleri bunu destekler nitelikte görünmektedir:

Genel cerrah olmak istiyorum. Annem babam da istiyorlar benim genel cerrah olmamı. Tabii kim istemez ki çocuğunun böyle güzel bir mesleği olmasını. İşte bana bazen arkadaşlarından örnek veriyorlar. Babamın bir arkadaşı çok çalışmış, diyormuş ki çalışmanın da bir zamanı var eğlenmenin de. Onu bana örnek olarak gösteriyorlar. Babam şimdi özel bir şirkette çalışırken, arkadaşı Garanti bankasında genel müdür ve ayda 10 milyar maaş alıyormuş (*Okul B, BİLKS, sf.4, 22-28*).

Dolayısıyla, Okul A ve Okul B öğrencileri sahip oldukları ekonomik ve toplumsal sermaye bakımından daha fazla spora katılım olanağına ve spor çeşitliliğine sahip görünmektedirler. Fakat, yine sahip oldukları özellikle kültürel sermaye (toplumsal sınıf özelinde) ve bunun okul kültürü ile ilişkisi, çalışmanın yapıldığı dönemde, öğrencilerin büyük bir bölümünün spor ile ilişkisini azaltmıştır. Okul A' da sadece ABEN yarışma sporcusu. Yaklaşık 5 yıldır cimnastik ile ilgileniyor ve Türkiye'de ilk üç dereceye sahip bir üst düzey sporcu. Ailesi de sporun içinde yer almakta, özellikle babası dağcılık ve dalgıçlıkla uğraşmaktadır. ABEN'e cimnastik yapması için çok büyük destekleri var. ABEN cimnastiği çok seviyor ama en büyük sorunu, antrenmanlardan sonra çok yorgun olması ve ödevlerini yetiştirememesi. Sınıfındaki diğer kızlarla yapılan görüşmelerde ABEN'i sportif başarıları için çok takdir ettiklerini ama, çok zor bir yaşamı olduğunu söylemekte. Aşağıda sunulan alıntıların, bazı öğrencilerin hayatlarında sporun yerine dair ipuçları verdiği söylenebilir:

Yani ne bileyim yorucu bir şey. Bana göre değil. Üşeniyor insan. Yok ya. Çok yoğun, çok yorucu (*Okul A, AAYŞ, sf.2, 14-16*).

Yani güzel bir şey. Ama işte onun için de vakit falan gerekiyor. Bir de ben buraya sonra geçtiğim için ingilizcemi telafi etmeye çalışıyorum (*Okul A, AÖZG, sf.4, 8-9*).

Yok ya ben ABEN gibi olmak istemem. Çok zor, yani sabır gerektiriyor, olmadı diyorlar, hamburger yemiyorlar, ben hamburgersiz yaşayamam zaten. Onu yiyemezsin popon büyür, şuran buran büyür falan filan. Ben çekemem yani, çok yani (*Okul A, ASIL, sf.6, 14-17*).

Okul A ve Okul B öğrencilerinin spora ilişkin görüşleri ve spor yaşantılarına dair veriler, yarışma sporlarından ziyade rekreatif spor ve bedensel etkinliğin hayatlarında az ya da çok var olduğunu, en azından bir çoğunun ailesinde anne ya da baba spor ve bedensel etkinlik ile ilgilenmektedirler, ya da çevrelerinde ilgilenen birileri bulunmaktadır. Kendilerinin çalışmanın yapıldığı dönemde spor ve ders arasında tercih yapmaları, daha çok buldukları dönemde kültürel sermaye ve spor ve beden eğitimi arasında kurdukları ilişki ile ilgili görünmektedir. Fakat, özellikle Okul C öğrencilerini ve ailelerinin spor ile kurdukları ilişki düşünüldüğünde, bu iki okulda spor ve bedensel etkinliğin daha görünür olduğu söylenebilir.

Okul C

Okul C öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, diğer iki okul öğrencilerine kıyasla spor ve bedensel etkinlik geçmişlerinin azlığı ve sürekli olmayışı belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Toplam 10 öğrenci (6 kız ve 4 erkek) çok kısa bir süre de olsa hayatlarında hiç spor yapmamışlardır. Geri kalan 8 kişi ise 15 gün ve 2 ay gibi değişen sürelerde yaz okullarına ya da spor kurslarına katılmışlardır. Kızlar yüzme ve voleybol, erkekler ise yüzme, futbol, judo, karate ve teakwando sporlarıyla ilgilenmişlerdir. Çalışmanın yapıldığı dönemde, kızların ve erkeklerin hepsi spor yapmadıklarını belirtmişlerdir. Fakat bunun yanında bazıları (kızlar) sokakta oyun oynadıklarını ve tarlada yürüyüş yaptıklarını da belirtmişlerdir. Yani düzenli bir spor etkinliğine katılmasalar da az sayıda öğrenci kendilerine göre bedensel etkinlik yapmaktadırlar. Öğrencilerin hayatında düzenli bir spor etkinliği yoktur fakat, bir çoğu okula ulaşımını devamlı yürüyerek veya koşarak sağlamaktadırlar ve serbest zamanlarında sokakta oyun oynamaktadırlar. Örneğin, bir çok öğrenci okula yürüyerek (5dk – 25 dk) ya da koşarak geldiklerini ifade etmişlerdir.

Okul C öğrencilerinin favori sporları kızlarda, yüzme, voleybol ve basketbol, erkeklerde ise karate, judo, futbol, güreş, basketbol ve yüzmedir. Okul A ve B'den farklı olarak karate, judo ve güreş sporları söz konusudur. Örneğin bir öğrenciye Sporcu olmak ister misin? sorusu sorulduğunda verdiği cevap, spor beğenisinin yaşamıyla nasıl ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

İsterdim. Güreş hocam. Yukarda bizim Kazan köyünde. Artık 2 ay kalıyorum ben orada, traktör filan sürüyorum. Orada yukarıda dağ var öğretmenim. Dağın karşısında mezarlık va mezarlığın orada güreş yapıyorlar, cirit falan atıyorlar atla. Bizim köyde çok şenlik oluyor. O yüzden en çok hoşlandığım şey güreşmek (*Okul C, CHÜS, sf.2, 27-31*).

Öğrencilere anne ve babalarının herhangi bir spor etkinliğine katılıp katılmadıkları sorulduğunda, annelerinin hiç birinin düzenli olarak spor yapmadıkları fakat, 4 annenin arkadaşlarıyla tarlada yürüyüş yaptıkları cevabı verilmiştir. Babalardan ise, sadece birisi arada bir halı sahada futbol oynamaktadır. Bazı öğrenciler, babalarının spor yapmalarına gerek olmadığını çünkü, her sabah ve akşam, işe (Ulus'a) yürüyerek gidip geldiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci (kuzen, basketbol) hariç, hiç bir öğrencinin çevresinde spor yapan bir kişi bulunmamaktadır.

Toplumsal cinsiyet açısından bakıldığında, öğrencilerin kendilerini tanımlamalarında da bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin her bir görüşmede öncelikle öğrencilerden kendilerini tanıtmaları istenmiştir: Kendinizi tanıtır mısınız? Örneğin, yabancı birine kendinizi nasıl tanıtırınız?. Bu sorulara verilen cevaplar, kız ve erkek öğrencilerin kendilik tanımlarında da bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, erkeklerin büyük bir çoğunluğu kendilerini yaptıkları ya da ilgilendikleri sporlar ya da tuttıkları spor takımıyla tanıtırırken, kızlar daha çok kişilik özellikleri (duygusalım, sevecenim, hayat doluyum gibi) ile tanımlamaktadırlar:

Top oynarım ama kaleye geçmesini severim (*Okul C, CKOR, sf.1, 3-4*).

Benim boş zamanlarım top oynamakla geçer hocam. Öbür boş zamanlarda da basket maçı. Topu burada oynuyorum, öbür blokta (*Okul C, CBAR, sf.1, 7-9*).

Adım CHÜS. Elektrikle oynamasını severim. Bazen iş kazası oldu, elektrik filan çarptı. Bir şeyler yapıp pil de takıyorum. Genelde de başarılı oluyorum öğretmenim. Bazı şeyleri çalıştırabiliyorum (*Okul C, CHÜS, sf. 1, 4-6*).

Arkeoloji ve spor dalını severim. Yani sporla ilgili her şeyi severim. Basketbol hariç (*Okul C, CBUR, sf. 1, 4-5*).

Kız ve erkek öğrencilerin spora ilişkin görüşleri ve spor beğenilerine ilişkin sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında, bir toplumsal cinsiyet farklılığının olduğu görülebilmektedir. Her üç okul birden düşünüldüğünde, genel olarak kız öğrencilerin hayatında sporun yerinin erkeklere göre daha az olduğu gözlenmekle beraber, bunun nedenleri toplumsal sınıfa göre farklılaşmaktadır. Örneğin, Okul C kızları spor yapmak istedikleri halde yapma imkanı bulamamaktadırlar çünkü, yaşamlarının büyük bir kısmı ev işleriyle geçmektedir. Serbest zamanlarında büyük bir çoğunluğu ev işi (çocuk bakmak, bulaşık süpürmek, evi temizlemek, annelerine yardım etmek, soba yakmak, sofrayı kurmak gibi) yaptıklarını belirtmişlerdir. Okul A ve Okul B kızlarında da spora katılım çok azdır çünkü, bazı kızların yaşamlarında daha farklı etkinlikler yer almaktadır; dershaneye gitmek, ders çalışmak, kitap okumak, büyük alışveriş merkezlerine gitmek, kız arkadaşlarıyla gezmek, ailecek yemeğe gitmek.

Verilerin analizinde, bu farklılığın toplumsal sınıf yanında toplumsal cinsiyet yaklaşımıyla da incelenmesi mümkün olması nedeniyle, bu alan ile ilgili verilerin daha çok toplumsal cinsiyet teması altında işlenmesi uygun görülmüştü. Fakat daha sonra toplumsal cinsiyetin, hem “Toplumsal Sınıf ve Spor Beğenisi” hem de “Beden Eğitimi ve Spor Bağlamında Oyun Hissi” temalarında yer alan bir alt tema olarak karşımıza çıktığı görülmüş ve her bir temanın altında ayrı olarak kısaca belirtmeye karar verilmiştir.

Okul C kızları okul dışı zamanlarının çoğunu ev işleriyle geçirmektedirler fakat, bunu yapmak zorunda olduklarının ve yaşamlarında spora katılmak ya da bir yerde bir yaz okuluna, spor okuluna gitmek gibi hem ekonomik hem de toplumsal olanaklarının olmadıklarının da farkındadırlar. Ev işlerinin dışında fırsat bulduklarında sokakta ya da tarlada voleybol gibi yapılanmamış bedensel etkinliklere katılabiliyorlar sadece. Spor yapmak konusunda istekli olmalarına rağmen toplumsal gerçekliklerinin de çok farkındalar ve bu konuda da karamsar ve kabullenmiş görünmektedirler. Bu özellik erkek öğrenciler için de özellikle ekonomik ve toplumsal sermaye bakımından daha görünürdür. Bunun nedeni, erkeklerin kimlik tanımlarında da olduğu gibi, sporun özellikle futbolun, hayatlarında kızlara kıyasla daha çok yeri olmasıdır. Aşağıda CNUR ve CERD’in söyledikleri bu kabullenmişliğe işaret etmektedir:

CK : Sporcu olmayı ister misin?

CNUR: İsterdim hocam. Olursam kaleci olmak isterim. Bunun için tabii kulüplere filan gideceğiz, oradan büyük kulüpler filan alacaklar. Bunlar bizim için zor hocam, oralara gitmek (*Okul C, CNUR, sf.3, 2-6*).

Hocam benim sesim de iyi, ayağымda. Futbolcu ya da şarkıcı olmak istiyorum. Şarkıcı olmak için yarışmalara filan girmek gerekir. Futbolcu olmak için, elimizden birinin tutması gerekir (*Okul C, CERD, sf. 4, 19-22*).

Belki de bu yüzden, Okul C'deki kız ve erkek öğrenciler, diğer iki okuldaki öğrencilere kıyasla okul beden eğitimine çok önem veriyorlar ve bu önemi derste de gösteriyorlar. Hayatlarında spor ve bedensel etkinlik yapabilecekleri kısıtlı da olsa tesis ve araç gerece sahip olabildikleri tek ortam bu okul. Kızların yorumları da bu görüşü yansıtmaktadır. Bu konuyla ilgili veriler bir sonraki temada ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Bu farkındalığı, toplumsal sınıf habituslarının bir yansıması olarak görmek mümkün. Okul C kızları gerek okul ve beden eğitimi derslerindeki davranışları bakımından, gerekse de görüşmelerde verdikleri cevaplar ve konuşma tarzları bakımından diğer iki okulun kızlarıyla kıyaslandığında daha boyun eğen, daha uysal ve daha ilgili bir yapıdadırlar. Araştırmacı olarak okullara gidildiğinde karşılaşılan ortam bu bakımdan da bir bilgi sağlayabilir:

Buradaki öğrenciler, benimle iletişim kurmuyorlar. Bugüne kadar bir kaç erkek öğrenci dışında kimse benim kim olduğumu, ne yaptığımı sormadı. Ders öncesi bütün öğrenciler banklarda oturuyorlar. Kızlar daha çok birbirleriyle ilgililer. Erkek öğrencilerden bazıları yanıma geliyor (*Okul A, Alan notu, 13 Ekim 2004*).

Hem kız hem erkek öğrenciler beni görünce çok mutlu oldular, bazıları alkışladılar. Hepsi merakla benim kim olduğumu sordular, ne iş yaptığımı sordular. Ne kadar onlarla olacağımı sordular. Başka sınıflara girip girmeyeceğimi sordular. Sadece kendilerine gireceğimi söyleyince alkışladılar. Ders sonrasında kız öğrencilerin hepsi sıraya girip beni öpmek istediler ve öptüler. Beden eğitimi öğretmenine bu durumu anlatınca bana “onlara kimse böyle ilgi göstermemiş, onlar ilgi ve şefkate muhtaçlar. Garibanlar, çoğunun aileleri dövüyor, sevgi görmemişler” dedi (*Okul C, Alan Notu, 24 Eylül 2004*).

Sonuç olarak, öğrencilerin spor ve bedensel etkinlik ile ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında, bedensel etkinlik ve spor beğenisi ve spora katılım derecesinin toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet ilişkileri içinde etkileşimsel olarak gömülü olduğu görülmektedir. Bourdieu (23), çalışan sınıfın bedeniyle ilgili araçsal bir ilişkiye girdiğini ve daha çok acı, çaba ve enerji içeren ve bazı zamanda da başlı başına bedeni tehlikeye atan (boks, halter gibi) sporları tercih ettiklerini söylemiştir. Okul C erkek öğrencilerini düşündüğümüzde katıldıkları ya da katılmayı planladıkları ya da çevresinde yer alan kişilerin katıldıkları sporların futbol, teakwando, halter ve judo olduğunu, özellikle Okul A öğrencilerinin ise yüzme, tenis, basketbol, sutopu ve cimnastik gibi sporlarla ilgilendiklerini görmekteyiz. Burada okul kültürleri olarak bakıldığında da, erkekler için beden eğitimi derslerinde ve okul takımlarında Okul A sadece basketbol, Okul C futbol, Okul B ise futbol ve basketbol sporlarının ağırlıklı olarak vurgulandığı okullardır.

Toplumsal cinsiyet yaklaşımıyla bakıldığında, Bourdieu'nun toplumsal sınıf ve spor beğenisi ilişkisinde söylediklerinin bazı durumlarda geçerli olmadığı görülmektedir. Okullarda kız öğrencilere sunulan spor etkinlikleri toplumsal cinsiyete uygun olmakla beraber, farklılaşmaktadır. Kızlar için ise Okul A'da badminton, voleybol, tenis ve dans, Okul B'de voleybol, cimnastik ve step-aerobik ve Okul C'de voleybol branşlarına yer verilmiştir. Fakat kız öğrencilerin spor beğenisi bağlamında, Bourdieu'nun tarif ettiği fiziksel güç ve temas gerektiren, tehlikeli sporlar daha çok erkeklikle eşdeğer görüldüğü için kendilerine ve genel olarak kadınlara uygun görülmemektedir. Yani kız öğrencilerin spor beğenileri düşünüldüğünde her ne kadar toplumsal sınıfa göre bazı farklılıklar söz konusu olsa da, spor beğenilerinin oluşmasında toplumsal cinsiyetin de belirleyici olduğu söylenebilir. Bu noktada, farklı öznelliklerin de söz konusu olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

4.2. Tema 2: Beden Eğitimi ve Spor Bağlamında Oyun Hissi

Bu tema altında toplanan veriler, araştırmanın birinci ve ikinci problemine yanıt verecek niteliktedir.

Her üç okulda yapılan öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, ikinci tema olarak “Beden Eğitimi ve Spor Bağlamında oyun Hissi” teması belirlenmiştir. Oyun hissi, Bourdieu’nun toplumsal alan analizinde kullanmış olduğu bir kavramdır. Beden eğitimi ve spor alanının bir oyun olarak ele alınması, oyun içindeki iktidar ilişkilerini ve bu iktidar ilişkileri içinde yer alan farklı öznelliklere sahip öğrencilerin alandaki konumlarının belirlenmesine olanak vermektedir.

Bu tema altında toplanan veriler, 3 alt temada incelenmiştir: (1) Beden Eğitimi ve Spor Alanında Egemen Söylemler ve Sermaye Biçimleri, (2) Beden Eğitime Verilen Önem ve (3) Beden Eğitimi ve Spor Alanında Öğrenci Konumları. Bu üç alt temanın sırasıyla sunulmasının arkasındaki neden, veri analizi sonucunda, beden eğitimi alanında öğrenci konumlarının belirlenmesinde, alandaki egemen söylemler ve sermaye biçimlerinin öğrencilerin beden eğitimi ve spora verdikleri önemde ve onların alandaki konumlarının belirlenmesinde etkili olmasının ortaya çıkmasıdır.

4.2.1. Alt Tema 1: Beden Eğitimi ve Spor Alanında Egemen Söylemler ve Sermaye Biçimleri

Bu çalışmada, önceden de belirtildiği gibi, beden eğitimi ve spor alanı Bourdieu’nun toplumsal alan kavramı olarak ele alınıp incelenmiştir. Bir toplumsal alanın analizi demek, o alana özgü egemen söylemlerin ve sermaye biçimlerinin ortaya çıkarılması süreci demektir. Bourdieu’ye göre alanın yapılanmasında etkili olan sermaye biçimlerini tanımak için alanın özgül mantığını tanımak gerekmektedir.

Bourdieu’nun toplumsal alana özgü söyledikleri hatırlanırsa; alanın en önemli özelliklerinden birisi alanın kendine özgü bir “doxa”ya sahip olmasıdır. Doxa, alanda varolan bireyler tarafından kabul görmüş fikirlerden, değerlerden oluşur. Yani doxa, oyuncularda bulunan oyuna ilişkin ön kabullerdir. Oyun hissi olan oyuncular doxanın yeniden üretilmesi sürecine ortaktırlar. Bu çalışmada doxa, beden eğitimi ve spor alanında egemen olan söylemler olarak ele alınmıştır.

Beden Eğitimi ve Spor Alanında Egemen Söylemler

Aşağıdaki tabloda her üç okulun öğrencileri açısından beden eğitimi ve spor alanındaki egemen söylemler sunulmuştur (Tablo 4.10.). Her üç okuldan öğrencilerle

yapılan görüşmelerde sorulan beden eğitimi ile ilgili sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlara bakıldığında, beden eğitimi ve spor alanında var olan egemen söylemlerin ağırlıklı vurguları değişse bile, her üç okulda da belirgin bir kaç söylem etrafında şekillendiği gözlenmektedir.

Tablo 4.10. Öğrenciler açısından beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemler.

		Okullar		
		Okul A	Okul B	Okul C
Beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemler		Disiplin	Esnek beden	Disiplin
		Sportif ilgi	Yetenek	Eğlenme
		Yetenek	Sportif ilgi	Uysal beden
		Düzenli beden	Fiziksel güç	Düzenli beden
		Esnek beden	Spor	Birliktelik
		Zayıf beden	Beden yapısı (uzun boy)	Oyun
		Yasaklar	Erkeklik	Spor
		Uysal beden		Erkeklik
		Spor		Fiziksel güç

Ortak söylemler, beden ve spor alanı ile ilgili söylemlerdir. Okul A ve C’de yer alan “düzenli beden söylemi” ile bedenin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi anlatılmak istenmiştir. Bu tür bir beden söyleminin varlığı alanda vurgulanan disiplinden ileri gelmektedir. Diğer iki okuldan farklı olarak Okul C beden eğitimi alanında öğrenciler açısından “birliktelik” ve “eğlenme” söylemlerinin de var olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, beden eğitimi ve spor alanının öğrencilerin birlikte oyun oynama, birlikte bir bedensel etkinlik yapma fırsatına sahip oldukları ender alanlardan biri olmasıdır. Bu sonuç, bu temanın altında yer alan ikinci alt temada Okul C öğrencilerinin beden eğitimine verdikleri önem ile bağlantılı görünmektedir.

Fakat beden eğitimi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, her üç öğretmenin de beden eğitimi felsefelerinin farklı olmasından ve okul kültürüne bağlı olarak beden eğitimi ve spor alanının okuldaki işlevinin değişmesinden dolayı, beden eğitimi ve spor söylemlerinin beden eğitimi öğretmenleri açısından her üç okulda biraz farklı olduğu gözlenmiştir (Tablo 4.11.).

Tablo 4.11. Beden eğitimi öğretmenleri açısından beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemler.

		Okullar		
		Okul A	Okul B	Okul C
Beden Eğitimi alanında egemen söylemler	Disiplin	Karakter gelişimi	Disiplin	
	Düzen	Oyun	Uysal beden	
	Spor	Güzel beden	Karakter gelişimi	
	Sportif ilgi	Spor	Spor	
	Yetenek	Kendine güven	Oyun	
	Beden yapısı Performans			

Beden eğitimi ve spor alanında, bedenin kullanımının ön planda olmasından kaynaklı olarak yukarıda sıralanan egemen söylemlerden disiplin ve düzen söylemleri bedenin disiplinini ve düzenlenmesini içermektedir. Bu bağlamda, özellikle Okul A'da beden eğitimi dersinde bedenin disipline edilmesi ve düzenlenmesi ön plandadır. Öğrenci görüşmelerinde de bu söylemler belirgindir. Okul A' da bedene yönelik öğretmen tarafından kullanılan ifadelerden bazıları şunlardır:

- Dik dur
- Konuşma
- Düzgün otur
- Yayılmadan otur
- Ayaklarını topla
- Vücutlar dik dursun, çeneniz çok çalışıyor

Okul A'dan farklı olarak Okul B beden eğitimi ve spor alanında, öğretmen açısından egemen söylemler daha çok oyun ve karakter gelişimi olmaktadır. Okul B beden eğitimi öğretmenin söylediği bu söylemlerin vurgulandığını göstermektedir. Aşağıda beden eğitimi öğretmeni ile yapılan görüşmeden bir alıntıya yer verilmiştir:

CK :Kendinizi nasıl bir beden eğitimi öğretmeni olarak görüyorsunuz?

ÖĞRT :Ben kendimi daha çok beden eğitimi öğretmeni olarak değil de iyi bir kişilik sahibi olan, öğrenciye yol gösterici, yani yaşamsal yol gösterici olan biri olarak görüyorum. Yani beden eğitimi benim için bir araç. Amacım çocukların iyi bir şey öğrenmesi. Yani onların kişilik kazanması. Bunlar benim için çok daha önemli şeyler (*Okul B, Öğretmen, sf.3,11-15*) .

.....

CK :Peki öğrencilerinizden beden eğitimi dersinde neler bekliyorsunuz?

ÖĞRT :Beden eğitimi ile ilgili hiçbir şey beklemiyorum. Yani aracım çünkü o benim. Çıkarır çıkarmaz, yapar yapmaz hiç önemli değil. Çünkü ben onun yaptığı her şeyi takdir edeceğim. Yaptığı her davranışı takdir ediyorum. Güzel yaptın diyorum. Eee o onu hayata hazırlasın. Yani hayata ilgi duysun. O benim için bir araç olduğundan dolayı. Yani kendine güvensin ya. Bak ben bunu da başardım, yapamam diyordum yaptım diyebilirsin yeter ki. Yani başka bir şey değil hedefim. Yani onların bu duyguyu yaşamaları, kendine güvenen bir çocuk olmaları hedefim (*Okul B, Öğretmen, sf.8, 9-16*).

Okul B beden eğitimi öğretmeni, beden eğitimini bir amaçtan daha çok öğrencilerin olumlu kişilik özellikleri kazanmalarında bir araç olarak görmektedir. Öğrencilerin birbirlerine çok acımasızca davrandıklarını ifade ederken "...hilebazlık, arkadaşlarını dövmek, alay etmek, acımasızlık...yani elindeki raketi diklemesine kafasına indirebiliyor. Ötekisi onun saçını sonuna kadar çekebiliyor, kimisi gözünü oyuyor." Beden eğitimi dersinin öğrencilerin bu tür davranışlarının azalmasında önemli olduğunu ileri sürüyor.

Yapılan veri analizi sonucunda egemen söylemlerin dışında beden eğitimi ve spor alanında egemen olan ikili sistemler de ortaya çıkmıştır:

Zayıf/Güçlü

Kız gibi oynamak/Erkek gibi oynamak

Kız gibi yürümek/Asker gibi yürümek

Becerikli/Beceriksiz

Yetenekli/Yeteneksiz

Spora ilgili/Derse ilgili

Beden/Zihin

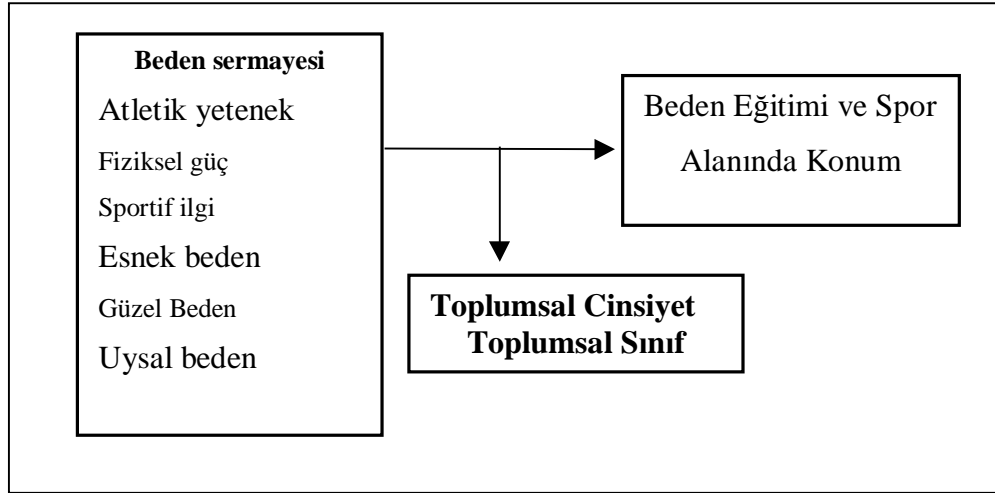
Bu ikili sistemlerin önemi, bir sınıflandırma sistemi olarak iş görmesidir. Bu sınıflandırma sistemi, belirli insanları bir araya getirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin beden eğitimindeki öznellikleri ve konumları da bu sistemler etrafında kurulu olabilmektedir. Örneğin Okul B kızlarıyla yapılan odak grup görüşmesi sonrasında alınan alan notu, beden eğitimi alanında yetenekli/yeteneksiz ve beden/zihin ikiliklerinin birbiriyle dinamik olarak işlediğine yönelik bir bilgi sağlayabilir görünmektedir:

Öğrencilerin görüşmesinde, beden eğitiminde “yetenek” kavramının çok belirleyici olduğu, beden eğitiminde başarılı olmak için yetenekli olmak gerektiği düşüncesi baskın olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanına ve beden eğitimi öğretmenine çok sert tepkileri vardır. Bunu “beden eğitimi yetenek gerektirir” kabulü ile birleştirdiklerinde, tepki olarak derse ve yapılan hareketlere karşı bir isteksizlik, ilgisizlik ve beceriksizlik gösteriyorlar. Aslında ders gözlemlerine bakıldığında, yapılan hareketlerin üst düzeyde bir beceri gerektiren hareketler olduğunu söylemek doğru değil. Fakat bazı kızlar hareketleri yapmamakta ve yapmama nedeni olarak da yeteneklerinin olmadığını bu yüzden de zorla yapıldığında anlamsız olduğunu ortaya koyuyorlar. Bu öğrenciler, özellikle akademik başarıya önem veren öğrenciler ve onlarda şu düşünce var: iki tip öğrenci vardır: beden/resim/müzikte yetenekli olanlar ve diğer ana derslerde yetenekli olanlar (*Okul B, Alan notu, 13 Ekim 2004*).

Okul B örneğinde yetenek, beden eğitimi alanında işleyen bir doxa görünümündedir. Bu doxa “beden eğitimi dersi yetenekli olmayı gerektirir” durağan kabulüyle birlikte bazı öğrencilerin beden eğitimi alanında ayrıcalıksız konumda yer almalarını sağlayabilmektedir. Bu ikili sistemler beden eğitimi alanında öğrenci konumları adlı alt temada da sunulmuştur.

Beden Eğitimi ve Spor Alanında Egemen Sermaye Biçimleri

Bourdieu'nun toplumsal kuramı ve öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda bu çalışmada, beden eğitimi alanında öğrenci konumlarının, beden eğitimi alanındaki farklı pratiklerle beraber öğrencilerin sahip oldukları ve alanda değerli olan sermayeler tarafından belirlendiği ileri sürülmüştür.



Şekil 4.4. Beden sermayesi ve beden eğitimi ve spor alanında konum.

Bourdieu'nun toplumsal alanında belirli aktörler ve aktörler arası ilişkiler vardır. Beden eğitimi ve spor alanındaki aktörler, öğretmenler ve farklı öznelliklere sahip öğrencilerdir. Aktörler arası ilişkileri ve aktörlerin alan içindeki konumlarını belirleyen de çeşitli sermaye biçimleridir. Yani beden eğitimi ve spor alanında aktörlerin belirli bir konum elde edebilmeleri ve bu konumlarını devam ettirebilmeleri için çeşitli sermaye biçimlerine sahip olmaları gerekmektedir. Beden eğitimi ve spor alanında en fazla değer gören sermaye biçimi beden sermayesidir (Şekil 4.4.). Aynı zamanda genel olarak bakıldığında, hem öğretmenler açısından hem de öğrenciler açısından her üç okulun beden eğitimi alanında egemen olan söylemler ağırlıklı olarak beden ile ilişkili söylemlerdir: Yetenek, disiplin, düzen, spor, beden yapısı gibi. Beden sermayesi, farklı hacimlerde ve önemde olmakla birlikte, her üç okulun beden eğitimi alanında genel olarak şunları içermektedir: Atletik yetenek, fiziksel güç, sportif ilgi, esnek beden, güzel beden ve uysal bedendir.

Beden sermayesinin içeriği kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Örneğin, esnek beden, güzel beden ve uysal beden kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanındaki konumlarının belirlenmesinde daha çok öne çıkan sermaye biçimleri olmaktadır. Özellikle uysallık daha çok Okul C beden eğitimi ve spor alanında belirginleşmektedir. Uysallıktan kastedilen disiplin edilmiş, boyun eğen bir bedensel duruştur. Uysallık aynı zamanda egemen beden eğitimi ve spor söylemlerinin de kapsamında yer almaktadır. Okul C'de yapılan bir ders gözleminde alınan alan notu,

uysallığın beden eğitimi öğretmeni tarafından nasıl ödüllendirildiğini gösterirken, ikinci alan notu, beden disiplinine işaret etmektedir: Beden eğitimi öğretmenine duyulan saygı, korku ve öğretmenin ve belki de okul sisteminin öğrenciler üzerinde uyguladığı beden disiplini edilmesi yöntemine bir örnek.

Erkekler bahçede futbol oynuyorlar, kızlardan bazıları ön bahçede halay çekiyorlar. Fakat ön bahçede halay çekmek yasak olduğu için öğretmen onları cezalandırdı. Tek ayak zil çalasıya kadar bekliyorlar. Halay çekmeyenleri (CBURC ve CGÜL) saçlarını örerek ödüllendirdi. Bana da cezalandırdıklarını göstererek: “Çek çek onları kameraya çek, bak bunlar da uslu duranlar. Siz kızsınız daha çok söz dinlemelisiniz” dedi (*Okul C, Alan notu, 24 Aralık 2004*).

Şu anda sınıfta yoklama alınıyor. Öğretmen defteri öğretmen odasından almaya gitti. Öğrencilere “otur” komutu vermediği için öğrenciler ayakta duruyorlar. Sınıfta sadece ben olunca erkek öğrencilerden CERD: Hocam bizi oturtun. Dedi. Yani komut gelmeden oturamıyorlardı. Öğretmen geldi, “otur” komutu verdi ve öğrenciler oturdular. Ders sonrasında öğretmene her dersde böyle midirler diye sorduğumda, “Bedenden ve benden korkuyorlar. Bir de düzen alıştırmalarında komut almaya alıştıkları için” dedi (*Okul C, Alan notu, 5 Kasım 2004*).

Bu örnek, sadece beden eğitimi ve spor alanına özgü olarak görülmeyip genel eğitim sistemi içinde öğretmenin ve okul sisteminin öğrenciler üzerinde uyguladığı beden disiplini edilmesi yöntemine bir örnek olarak da ele alınabilir. Fakat burada bu kadar öne çıkmasının nedeni, beden eğitiminin okul kültürüne özgü olarak hedeflerinin biraz daha farklılaşmasıdır. Okul C beden eğitimi alanında egemen olan söylemleri hatırlarsak, öğretmen açısından beden eğitiminde öğrenci davranışlarının değişmesi, daha iyi bir insan olmasıdır. Disiplin söylemi, Okul C için olduğu kadar Okul A için de geçerli bir söylemdir ve her iki okulda da sadece beden eğitimi ve spor alanında değil, genel olarak okul kültürü içinde kabul edilen bir egemen söylemdir.

Erkeklerin beden eğitimi ve spor alanındaki konumlarının belirlenmesinde etkili olan beden sermayesinin daha çok atletik yetenek, sportif ilgi ve fiziksel güç olduğu görünmektedir. Atletik yeteneği ve fiziksel gücü yüksek olan erkek öğrenciler beden eğitimi dersinde daha etkin olurlarken aynı zamanda öğretmenle daha çok etkileşim halinde oldukları da gözlenmektedir. Fiziksel gücü yüksek olan erkek öğrenciler, derste kendilerini daha çok gösterebilmekte ve arkadaşları arasında daha

çok saygınlık kazanmaktadırlar. İleride sunulan öğrenci konumları alt temasında, beden eğitimi dersinde, fiziksel gücü yüksek olan öğrencilerin belirli mekanlara nasıl hakim olabildiklerini ve bu özelliklerin dışında kalan öğrencileri nasıl dışarıda bırakabildiklerini göstermektedir.

Fakat geçerli olan beden sermayesi biçimlerinin ve hacimlerinin okullara göre farklılaştığı da gözlenmiştir. Okul C erkek öğrencileri için fiziksel gücün geçerli olduğu bir sermaye biçimi egemen iken, Okul B erkek öğrencileri için fiziksel güç ile birlikte atletik yeteneğin ve sportif ilginin geçerli olduğu, Okul A öğrencileri için ise atletik yeteneğin ve sportif ilginin geçerli sermaye biçimleri olduğu gözlenmiştir. Örneğin Okul C beden eğitimi dersinde, fiziksel gücü yüksek olan öğrenciler derste futbol oynamayı tercih ettiklerinde kızları ve fiziksel olarak yeterli olmadıklarını düşündükleri erkekleri aralarına almamaktalar, futbol maçı yaparken, fiziksel güce başvurarak maçları kendi lehlerine dönüştürmeye çalışmaktadırlar. Okul B’de ise 5-6 kişilik basketbolu iyi oynayan bir erkek öğrenci grubu var ve bazı erkek öğrenciler kendilerinin onlar kadar yetenekli olmadıklarını düşündükleri için basketbol oynamadıklarını, maç yapıldığında kenarda oturmayı ya da kendi aralarında oynamayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Yani, Okul C erkek öğrencilerinde fiziksel güç daha görünür iken, Okul B erkek öğrencilerinde bununla birlikte atletik yetenek ve sportif ilgi de görünürleşmektedir. Fakat Okul A erkek öğrencilerinde fiziksel gücün belirleyiciliğinden söz etmek çok zordur.

Fiziksel gücün toplumsal güvene çevrilebilirliği, Bourdieu (24)’ye göre beden sermayesinin toplumsal sermayeye dönüşümüdür. Bu dönüşüm de öğrencinin beden eğitimi ve spor alanındaki konumunun belirlenmesinde etkilidir. Örneğin Okul B’de bir grup erkek öğrenci atletik yeterliklerinin fazla olması, iyi basketbol oynayabiliyor olmaları ve bazı erkeklere nazaran daha fazla fiziksel güce ve bunu gösterme becerisine sahip olmalarından dolayı, beden eğitimi ve spor alanında diğer öğrencilerden daha farklı bir konuma sahiptirler. Beden eğitimi öğretmenleri derslerde güç ve beceri gerektiren bazı hareketleri onların örnek göstermelerini istemekte, basketbol maçlarında takımları seçme işlevini onlar üstlenmektedirler. Bu da onların kendilerine güvenmelerine yol açabilmektedir. Bu öğrenciler, beden eğitimi öğretmenleri ve bazı erkek arkadaşları tarafından saygı görebilmektedir. Bu durumun etkilediği “öteki” öğrenciler ise bu sermaye biçimlerine sahip olmadığı için kendisini

yetersiz görebilmektedir. Aşağıda örnek verilen konuşma Okul B öğrencisi ile yapılan bir görüşmeden alınmıştır:

- BKER:Basketçi olmayı da düşündüm. Biraz daha uzun olsam olurum.
CK :Derste boyunun kısa olmasının bir dezavantajı oluyor mu?
BKER:Evet oluyor. Mesela baskette havaya çıkarken alamıyorum topları. Futbolda kafa atamıyorum fazla uzun olmadığım için. Baskette top kaptırır diye bazen topu atmıyorlar.
CK : Peki sen ne yapıyorsun bu durumda?
BKER:Kendim oynuyorum ayrı olarak. Onlar daha iyi oynadıkları için onlarla oynamıyorum. Ben kendi boyumdakilerle oynuyorum.
CK :Seni diğerleri aralarına alırlar mı?
BKER:İyi olmadığım için almazlar. Aslında ben kendimi basketbolda pek yetenekli de görmüyorum. Belki alırlar da ben girmem (*Okul B, BKER, sf.8, 28-35*).

BKER'in söyledikleri, beden eğitimi ve spor alanında egemen olan beden sermayesini işaret etmekle beraber, bu imgenin yer aldığı beden sermayesine sahip erkek öğrencilerin alanda kendilerine özgün bir alan yarattıklarını ve sermaye sahibi olmayanların da kendilerini bu alanın dışına çektiklerini göstermektedir. Bu bulgu, hegemonik erkeklik söylemiyle de örtüştüğü için “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri” adlı temada sunulmuştur.

Beden sermayesinin toplumsal sermayeye dönüşümünde tersi bir örnek, Okul A'dan AAZR için verilebilir. Kızlar için beden eğitimi alanında geçerli olan beden sermayelerden birisi zayıf ve ince olmaktır. AAZR, şişman olmasından dolayı derste okul arkadaşlarının önünde bir hareket yapmayı tercih etmemekte, her ders öncesinde derse girmemek için bir bahane bulmaktadır. Dolayısıyla AAZR için beden eğitimi yaşantısı tam bir korku ve kaygı durumudur. Yaklaşık iki dönem süren beden eğitimi derslerinin hiç birine AAZR katılmamıştır. Bütün ders boyunca banklarda oturup dersi izlemiş veya başka derslerinin ödevlerini yapmıştır. AAZR şişman olduğu için beden eğitimi dersinde alay konusu olacağını düşünmekte ve bundan korkmaktadır. Bu da onda bir güvensizlik yaratmaktadır:

Yani bir filin orada bir hareket yapması ayrı bir ABEN gibi birinin hareket yapması ayrı. Aslında şu anki arkadaşlarım beni hiç bir zaman görünüşümle değil, içimle değerlendirirler. Beraber büyüdüm be onlarla kardeş gibiyim. Yani öyle içimde bir his var, kötü bir his. Beden eğitimi dersinde milletin ortasına geçip hareket yapmayı hiç

sevmem, hiç sevmedim. Aşağılarlar, yok şöyle yaparlar filan (*Okul A, AAZR, sf.4, 17-22*).

Aslında kendi sınıfında böyle bir şeyin olmayacağını düşünüyor ama yine de kendini geri çekiyor. Kendini engelliyor. Bu noktada beden eğitimi ve spor alanındaki egemen söylemler ve egemen sermaye biçimlerinde gömülü olan toplumsal cinsiyet ideolojisinin öğrencinin toplumsal cinsiyetin belirgin olabildiği bu alandan kendisini geri çekmesinde ne kadar etkili olduğunu söylemek mümkün olabilir.

AAZR bu nedenlerden dolayı beden eğitimi dersinden nefret ediyor. Bir toplumsal alan olarak beden eğitimi dersinden nefret ediyor. Örneğin spora veya bedensel etkinliğe önem veriyor, kendisi için yararlı olduğunu düşünüyor. Aile olarak Atlı Spor Kulübüne üyeler, annesi, babası ve dedesi tenis oynuyor. Yani hayatında sporun yeri var. Fakat bu okuldaki beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemler ve sermaye biçimleri olarak, beden kullanımından daha çok beden sunumunun ön planda olması, yeteneğin vurgulanması, beden eğitiminde yaşadığı olumsuz geçmiş yaşantılar ve beden eğitimi öğretmenlerinin ona göre duyarlı olmamaları (höd höd, duyarsız, yap et zıpla atla koş, yapamayanlara psikolojik baskı yapmaları), AAZR'nın beden eğitimi dersinde izleyen ve direnen konumunda yer almasına neden olmaktadır.

Geçerli beden sermayesine sahip olmadığını düşünen Okul A'den başka bir kız öğrencinin söyledikleri, beden eğitimi ve spor alanında egemen sermaye biçimlerinin toplumsal cinsiyete özgü farklılaşabileceğini ve bu farklılığın nasıl sonuçlanabileceğini göstermektedir. Ayrıca, AÖZG'nin söyledikleri basketbola yeteneğin erkeklik ile özdeşleşen bir durağan kabulün varlığına da işaret etmektedir:

CK :Beden eğitimi dersinde yapamadığımı düşündüğün hareketler var mı?

AÖZG: Basketbol. Çok zooor.

CK : Neden zor geliyor?

AÖZG:Bilmiyorum. Ama yapamıyorum. Bazı insanların basketbola yeteneği var. ama ben basketbol oynayamıyorum. Ya sanırım erkekler daha yetenekli basketbolda...Çocukken yapmıştım. Ama şimdi yapamayacağıma dair bir his var. Bu yüzden oynamayı tercih etmiyorum (*Okul A, AÖZG, sf. 6, 1-9*).

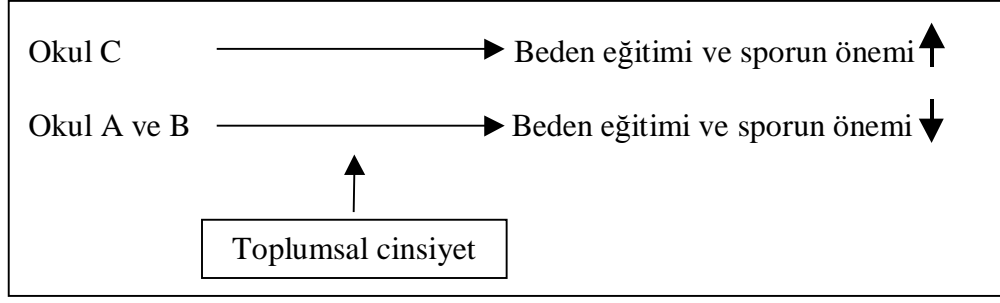
Aynı okuldan ABEN için ise, durum tam tersidir. ABEN cimnastikçi olduğu için, beden eğitimi dersinde en etkin olan kız öğrencidir. Beden eğitimi öğretmeni özellikle cimnastik ile ilgili konularda hareketleri ABEN'e yaptırmaktadır. Yani ABEN, geçerli sermaye biçimlerine (esnek beden, sportif ilgi, atletik yetenek) sahiptir ve beden eğitimindeki pratiklerle bu sermayesini toplumsal sermayeye çevirme imkanına sahip olmaktadır. Aşağıda sunulan alan notu beden sermayesinin nasıl toplumsal sermayeye dönüşebildiğini göstermektedir:

Ders öncesi: 4 kız hariç bütün kızlar banklarda oturuyorlar. ABEN salonda cimnastik hareketleri yapıyor. Etrafında 3 kız arkadaşı var ve o her hareketi yaptığında onu alkışlıyorlar. ABEN seri bir hareket yaptı. Diğer kızlar da onun yanında koşarak ona eşlik ettiler (*Okul A, Alan notu, 31 Kasım 2004*).

Bugün dersin konusu denge. Öğretmen ABEN'in denge tahtasında yürümesini ve bir kaç hareket göstermesini istedi. ABEN biraz nazlandı ama arkadaşları "ABEN ABEN" diye tempo tuttular, ABEN hareketi bitirdi, arkadaşlarına selam verdi ve öpücük gönderdi. Yapamayan kızlara sınıf güldü. Yapamayan kızlardan biri arkadaşına "rezil oldum" dedi, bir diğeri "ölmeden bitti ya şükür" dedi (*Okul A, Alan notu, 24 Kasım, 2004*).

4.2.2. Alt Tema 2: Beden Eğitimi ve Spora Verilen Önem

Beden eğitimi ve spor alanında egemen olan söylemler ve sermaye biçimlerinin öğrencilerin duyu ve davranışlarında (habitus) yapabileceği olası etkiler ağırlıklı olarak onların beden eğitimi ve spora verdikleri önem alt temasını belirginleştirmiştir. Ayrıca, özellikle beden eğitimini sevmeyen kız öğrencilerle yapılan görüşmelerde, beden eğitime yönelik olumsuz tavırlar çok baskın olarak ortaya çıkmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerle yapılan görüşmelerde, Okul A ve Okul B ile Okul C öğrencilerinin beden eğitimi ve spor alanına verdikleri önemin ve değerin farklılaştığı gözlemlenmiştir (Şekil 4.5.). Öğrenciler için beden eğitimi dersinin ilk ders saati ile ikinci ders saati arasında belirgin bir farklılık söz konusu olmakla beraber, bu çalışmada beden eğitimi ve sporun önemi kapsamında her iki ders saati düşünülmüştür.



Şekil 4.5. Beden eğitimi önemi ve okul/toplumsal cinsiyet bağlamı.

Örneğin, Okul A ve Okul B öğrencileri beden eğitimi dışındaki derslere daha çok önem verdiklerini ve LGS' ye hazırlandıkları için beden eğitiminin bu dönemde çok gerekli olmadığını düşünmektedirler. Okul C öğrencileri ise beden eğitiminin önemli ve gerekli bir ders olduğu konusunda hem fikirdirler. Bu nedenle Okul A ve Okul B öğrencilerinden elde edilen veriler, Okul C öğrencilerinin verilerinden ayrı sunulmuştur.

Okul A ve Okul B

Okul A ve Okul B öğrencilerinde bir ders olarak beden eğitime yönelik olumsuz bir yatkınlık söz konusu iken bu yatkınlık, kız öğrencilerde çok daha belirginleşmektedir. Okul A öğrencilerinden 10 kişi, beden eğitimi dersini sevdiğini belirtirken, bunlardan bir erkek öğrenci askeri eğitimi sevdiği, iki kız öğrenci de disiplini, düzeni sevdiğini ve rahatladıkları için beden eğitimi dersini sevdiğini söylemişlerdir. Bu öğrencilerden yedisi ise, sadece ikinci saati (serbest ders) sevdiğini söylemişlerdir. Kalan sekiz öğrenciden bir erkek öğrenci, hareket etmeyi ve yorulmayı sevmediği ve beceremediği için beden eğitimi dersini sevmediğini ifade ederken, kalan yedi kız öğrenci de beden eğitimi dersinden nefret ettiklerini belirtmişlerdir.

Okul B'de 11 öğrenci, beden eğitimi dersini sevdiğini belirtirken, bunlardan yedisi sadece ikinci ders saatini (serbest ders) sevdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, beden eğitimi dersini kendilerini rahatlattığı, streslerini azalttığı, eğlenceli olduğu ve vücutlarını çalıştırdığı için gerekli olduğunu ve bu nedenle dersi sevdiğini söylemekle beraber, derste her zaman bu amaçların gerçekleşmediğini de eklemişlerdir. Beden eğitimi dersini sevmeyen öğrencilerin (10 kişi), dersi

sevmeme nedenleri aşağıda daha ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu ğrencilerin sundukları sebepler, dersi seven öğrencilerin de kabul ettiği sebepler olabilmekte ama bu öğrenciler için daha önemli olduğu için derse yönelik bir olumsuz yatkınlık ortaya çıkmaktadır.

Özellikle kız öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde, beden eğitimi dersine yönelik olumsuz görüşler belirginleşmiştir. Okul A ve B kızlarının büyük çoğunluğu, genel olarak sporun önemli bir etkinlik olduğunu kabul etmelerine rağmen, beden eğitimi dersinin önemine ve okul programındaki varlığına ilişkin mantıklı bir neden bulamamaktadırlar. Onlar için beden eğitiminin tek bir amacı vardır: Rahatlamak, diğer derslerin verdiği yorgunluğu gidermek. Aşağıda kız odak grup görüşmesine katılan Okul A ve Okul B kız ğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik ifadeleri verilmiştir:

Çok saçma hareketler.
Çok aptalca hareketler.
Aşırı derecede gereksiz.
Anadolu Lisesi sınavında bunlar çıkmayacak.
Bu saati evde ders çalışarak geçirsek.
Yeteneği olanlar alsın bu dersi.
Bu hareketleri normal zamanda da yapıyoruz, toplanmaya ne gerek var.
Bu da ders mi yani.
Ders olması saçma, sınav olması saçma.
Nefret ediyorum bu dersten.

Öğrencilerin beden eğitimine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla beden eğitimi ğretmenliği hakkında da sorular sorulmuştur. Örneğin, Okul B kız öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesinde ifade edilen görüşlerden beden eğitimi öğretmenine yönelik olanlar da aslında beden eğitimi ve spor alanına yönelik görüşlerini yansıtmaktadır:

Beden dersinin amacını öğretmenler de bilmiyor.
Onlar iş bulamadıkları için yapıyorlar.
Öğretmen kendini kanıtlamak istiyor.
Bir şey olamamışlar işte.

Aşağıda verilen ifadeler de Okul A kız öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesinden alınmıştır:

Yani beden eğitimi işte. Diğer dersler gibi değil ki. Bir ders gibi değil yani.

Çok aptalca geliyor bu ders.

Bence zaman kaybından başka bir şey değil.

Bu zaman başka derslere verilse bizim için daha yararlı olur.

Nefret ediyorum bu dersten.

Sanki LGS' de ya da üniversite sınavında nasıl takla atacaksın diye mi soracaklar.

Ben avukat olacağım. Avukat olmak için bunlara gerek yok ki.

Örneğin Okul B öğrencisi BSER için beden eğitiminin bir anlamı olmamakla beraber, kendisinde genel beden eğitimi ve spor alanına yönelik bir nefret duygusunun geliştiği de gözlenmiştir:

CK :Beden eğitimi öğretmeni olmak ister misin?

BSER:Yeter yaaa, hayır, asla. Nefreeeeet.

CK :Kimler olur sence?

BSER:Hiçbir şey olamayanlar.

CK :Neden?

BSER:Kolay. Ya hiçbir şey olmasak bile belki de arkadaşlar "bacaklarımızı açıyoruz" diye olurlar (*Okul B, BSER, sf.5, 5-11*).

Aynı nefret duygusu, Okul A'dan APEL ve AAZR için de söz konusudur. Örneğin APEL'e göre, beden eğitiminden nefret edenler, beden eğitimi öğretmenin sevmedikleri, yapamayanlar, sporcu olmayanlardır. Bu sözler, beden eğitimi alanında egemen olan sermaye biçimlerinin (atletik yetenek, esnek beden, sportif ilgi vb) ve egemen söylemlerin (yetenek, sportif ilgi, spor, vb) beden eğitimi alanındaki pratiklerde nasıl yansıma bulduğunu da göstermektedir.

Bu öğrencilerin beden eğitime yönelik olumsuz yatkınlıkları, beden eğitimi ve spor alanının yapısından da kaynaklanmaktadır. Beden eğitimi ve spor alanının yapısı olarak, dersin hedefi, etkinlik seçimi, öğretmen yaklaşımları ve egemen söylemler kastedilmektedir. Derslerin yapısını anlamada öğrencilerin söyledikleri yardımcı olabilir:

Beden eğitiminde çok fazla kural var. Konuşma, yürüme, koşma, oturma falan falan. İstedığımızı yapma şansımız yok. Dersler çok sıkıcı. Öğretmenler de çok ciddiye alıyorlar (*Okul A, AAZR, sf.5, 28-30*).

Böyle kıyafetliyken sahaya inmemize izin vermiyorlar. Yani köşede filan oynamamıza da izin vermiyorlar. Oturacakmız diye... Ama ne

bileyim garip oluyor. Oturuyoruz, sıramız geldiğinde kalkıyoruz. Hareketli olmadığımız için sıkılıyoruz otur otur (*Okul A, AECEH, sf.2/3, 30-32/2-3*).

Beden eğitimini...orta seviyorum. Ne bileyim, biz eskiden okulda yakan top falan daha eğlenceli olurdu. Ne bileyim, daha eğlenceli, kuralı olmayan olmalı. Tabi kural olacak ta her ders gibi. Yani o kadar fazla bağlı olmayız. Çünkü bir çocuğa sorduğunuzda en çok sevdiğin ders diye hep beden eğitimi denir. Çünkü beden eğitiminde daha rahat olur falan ne bileyim. Daha insan daha mutlu hisseder. Diğer derslere göre. Çünkü diğer derslerde çalışma...dinleme (*Okul A, AÖZG, sf. 5, 23-27*).

Görüldüğü gibi öğrenciler, daha rahat, daha eğlenceli, oyun içerikli, fazla kuralı olmayan bir beden eğitimi dersi istediklerini belirtmektedirler. Okul A'da, çalışmanın yürütüldüğü dönemde, 23 beden eğitimi dersinin bir dersi Cumhuriyet Bayramı tatili nedeniyle yapılmaz iken, bir ders okulda yapılacak Yılbaşı etkinliği nedeniyle yapılamamıştır. İlk dört hafta sadece düzen alıştırmaları yapılmıştır. Derslerde işlenen konular; basketbol, kuvvet, sıçrama, denge, voleybol, merdiven tırmanma, basketbol ve 19 Mayıs çalışmasıdır. Okul A beden eğitimi dersleri, diğer iki okula göre daha farklı bir yapıya sahiptir. 80 dakikalık beden eğitimi derslerinin ilk 15 dakikasında, mutlaka düzen alıştırmaları yapılmaktadır. Ders esnasında gerek beden eğitimi dersine ait kurallar (eşofmanlarla gelmek, gelince banklarda oturmak ve salonda dolaşmamak, teneffüste spor salonunda bulunmamak gibi) ve genel okul sistemine ait kurallar (teneffüslerde merdivenlerde koşmamak, törenlerde konuşmamak, Okul A kültürüne yaraşır bir öğrenci olmak) beden eğitimi öğretmenleri tarafından hatırlatılmaktadır. Özel okul olmasından kaynaklanan farklı bir yapısı vardır. Bu farklılık, beden eğitimi öğretmenin de ifadelerinden anlaşılmaktadır:

Türkiye askeri mentalitesi yüksek bir ülke olduğu için, bu konularımızın içine bile girmiş. Tek tip. İlk 10 dk düzen. Konuların içine bakıyorsun, hep bir askeri yöntem var aslında. Burada da öyle. Bir saat düzen alıştırmaları yaptığımız da oluyor. Gerekçe de düzen alıştırmaları şart, olmazsa da öğrenci disipline olmaz. Yönetim istiyor. Öğrenciler sırayla girsinler, sırayla çıksınlar. İşte bir konuk geldiğinde sussunlar. Bayrak töreninde ip gibi olsunlar. İdarenin isteği bu olunca bizim de otomatikman yüklenmemiz gereken tek konu düzen alıştırmaları oluyor (*Okul A, Öğretmen, sf 3, 9-13/18-21*).

Devlette beden eğitimi öğretmeninin tek hedefi okul takımı kurduysa maçlara götürmek. Özelde bu değişiyor. Çünkü özelde törenler vitrin. Ondan sonra kulüp, takımlar vitrin. Ankara üçüncüsü olduk, birinci olduk. 23 Nisan, 19 Mayıs. Bunlar velilerin çok görmek istediği şeyler. Otomatikman beden eğitimi ön plana çıkıyor. Devlete göre burada işin iki üç misli daha fazla (*Okul A, Öğretmen, sf 4, 9-14*).

Aşağıda verilen alan notları da, Okul A beden eğitimi ve spor alanının bu anlamdaki yapısına işaret etmektedir:

Ders öncesi: Salonda dolanmaları, herhangi bir etkinlikte bulunmaları (top almak, oynamak, koşmak, mindere çıkmak) yasak. Öğretmen gelip yoklama alması kadar banklarda oturup beklemek zorundalar (*Okul A, Alan Notu, 13 Eylül 2004*).

Zil çaldığında öğrenciler salonu boşaltmak zorundalar. Öğretmen: “Zil boyunca salonda durmamalısınız ama siz salondaydınız. Bir direniş mi söz konusu? Kuralların nedenini sormayın böyle” dedi (*Okul A, Alan Notu, 6 Eylül 2004*).

Öğretmen: “Biz bunları yaptırmaktan bıkmayız. Siz ne zaman düzene gerseniz düzen alıştırmalarını o zaman bırakırız” (*Okul A, Alan notu, 30 Eylül 2004*).

Toplumsal alanın farklı özellikler tarafından oluşturulduğu düşüncesi dikkate alındığında, beden eğitimi ve spora yönelik farklı görüşlerin de olabileceği görülmektedir. Örneğin, Okul A'dan ABUS beden eğitimi ve spordan daha çok derslerine önem verdiğini belirtmekle beraber, beden eğitiminin de kendileri için önemli olduğunu düşünmekte:

CK :Beden eğitimi seviyor musun?

ABUS:Beden eğitimi çok seviyorum. Çünkü haftada iki saat de olsa benim rahatlamamı sağlıyor. Ayy ama hoca çok sıkıyor bizi ya. Hiç konuşturumuyor. Bence beden eğitimi bana disiplin de veriyor. Bu çoğu zaman iyi.

CK :Mesela?

ABUS:Bazı şeylerin şakaya gelmediğini öğrenmek, ciddiye alınması gereken şeyler olduğunu öğrenmek

CK :Beden eğitimi dersinin amacı ne sence?

ABUS:Bu kadar sıkı derslerin arasında bize bir boş zaman vermek olabilir. Ama bu boş zaman ortada hoplayıp zıplayarak değil de daha sağlıklı aktiviteler yaparak. Bir de bunu şımarmadan disiplinli olarak düzgün yapmayı sağlamak bence (*Okul A, ABUS, sf.4, 19-30*).

Aynı şekilde Okul B'den BİLKS de beden eğitiminin kendileri için önemli olduğunu düşünüyor. Diğer arkadaşları gibi beden eğitiminin amacının oyun oynamak, vücudumuzu rahatlatmak, zihnimizi rahatlatmak, boş zamanlarımızı değerlendirmek ve sporu öğretmek olduğunu düşünüyor. Fakat bu amaçlarından dolayı, bazılarının hayatında beden eğitimi ve sporun yeri yok ve gereksiz iken, tam da bu nedenlerden dolayı BİLKS beden eğitiminin önemli ve gerekli bir ders olduğunu düşünmektedir:

Beden eğitimi dersini seviyorum çünkü, vücudumuz rahatlıyor, zihnimiz rahatlıyor. Bu aktiviteyi yaparak ne duruma gelineceğini yani hani onu yaparken zihnimizin boşaldığını hissediyoruz ya ilerde de bunu yaparak stresimizi atabileceğimizi öğretiyor” (Okul B, BİLKS, sf.5, 10-18).

Okul B'de çalışmanın yürütüldüğü dönemde, 24 beden eğitimi dersinin dördünde ders saatinde diğer alan derslerinin sınavları yapıldığı için ders işlenmemiştir. Ders içeriğinde ise, düzen alıştırmaları, temel duruşlar, temel cimnastik hareketleri, oyunlar, gülle atma, koşular, basketbol ve voleybol konuları yer almıştır. Spor branşları da daha çok oyun formatında işlenmiştir. Bu yapı, bazı öğrenciler için olumlu algılanıyor iken, bazı öğrenciler için olumsuz algılanabilmekte bu da, onların beden eğitimine yönelik görüşlerini etkilemektedir. Örneğin Okul B'den BİLKS beden eğitiminin bu durumundan memnun görünmektedir:

Burada mesela vücut hareketlerine de ağırlık veriyoruz. Ama eski okulda hiç öğrenmedik. Orada voleybol, basketbol, hentbol gibi şeylere ağırlık veriliyordu. Mesela temel duruşu da öğrenmemiz lazım, voleybolu da basketbolu da. Mesela eski okulda bunların hepsi birarada değildi. Sadece spor branşlarına eğilim vardı. Ama burada hepsi var. Bence beden eğitimi dersi buradaki gibi olmalı. Oyun gibi olmalı (Okul B, BİLKS, sf.5/6, 31-34/2-5).

Okul A ve Okul B erkek öğrencileri de aynı kız öğrenciler gibi beden eğitimi dersinin genellikle ikinci ders saatini (serbest) seviyorlar. Erkek öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler, aslında beden eğitimi dersi kendilerine rahatlık, dinlenme ve spor yapma imkanı verdiği için güzel bir ders olduğunu fakat, çok fazla kuralları olduğu, çok etkin olmadıkları,

hareketleri yapmak için çok bekledikleri ve her şeyin yasak olması nedeniyle de çok fazla sevilmemekte olduğunu göstermektedir.

Okul C

Okul A ve Okul B kızlarının büyük çoğunluğu beden eğitimi dersini kendileri ve gelecek yaşamları için anlamlı bulmuyorlar. Varolan beden eğitimi derslerine eleştirel bir bakış yöneltiyorlar. Okul C’de ise tam tersi bir durum söz konusudur: Kızların hemen hepsi beden eğitimi dersini anlamlı bulmaktadırlar. Çok eleştirel bir bakışla baktıklarını söylemek zor ama, bu sevginin altında, kendilerine sunulan imkanların kıymetini bilmek gibi bir mantığın yattığı söylenebilir. Örneğin,

Beden eğitimi serbest olmasın. Mesela geçen hafta disk atmayı öğretti bize. Öğrenmezsek belki maça katılacağız, onu bilmeden nasıl katılacağız yani. Ders işlenmeli. Ama buraya çim halı serseniz durur mu burada hemen alırlar (*Okul C, CCAN, sf.5, 6-10*).

Yapılan yer iyi değil. Burada (sınıfta) takla açtığımız günler oldu öğretmenim. Altımıza hemen bir yastık koyuyorduk. Ya belimize bir şey olsa. Bildiğiniz yastık öğretmenim. Sünger, ama burada sert bir sünger olsa öğretmenim o zaman bir şey olmazdı öğretmenim. Bir de top oynayacağız, para topladık, 2.5 milyona file aldık. Onunla zar zor oynuyoruz. Herkes istiyor oynamak. Öğretmen hareketler yaptırıyor ama alan yoktu, alan küçük. Bir de okulumuz yeterli değil bu konuda öğretmenim. Ama yine de spor yapma imkanımız oluyor burada öğretmenim. Başka bir yere gidemiyoruz ki (*Okul C, CBURC, sf. 6, 30-36*).

Okul C kız öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesinde Beden eğitimi seviyor musunuz? Beden eğitimi dersinin sevdiğiniz yönleri nelerdir? sorularına verilen cevaplar:

Oyun oynamak.
Beden eğitimi kıyafeti giymek.
Koşmak.
Öğretmenle konuşmak.
Öğretmeni sevmek.
Sporu sevmek.
Kızlar odasında giyinmeyi sevmek.

Okul C kızlarının “Beden eğitiminde başarılı olmak için ne yapmak gerekiyor?” sorusuna verdikleri cevaplar Okul B kızlarının verdikleri cevaplardan bir

kaçı benzer olmakla beraber farklıdır. Okul B’de belirgin olan söylem yetenektir. Diğer iki okuldan farklı olarak, Okul C kız öğrencilerinde çalışmak ve öğretmeni dinlemek çabası söz konusudur:

Esnek olmak.
Yeteneğe gerek yok.
Çalışmak yeter.
Öğretmeni iyi dinlemek.
Evde hareketleri tekrar etmek.

Okul C erkek öğrencilerinin hepsi bazı küçük sevilmeyen yönlerle beraber, genel olarak beden eğitimi dersini sevdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan ders gözlemlerinde, özellikle erkek öğrencilerin, bir grup olarak beden eğitimi dersine girmeye özen gösterdikleri gözlenmiştir. Aşağıda Okul C öğrencisiyle yapılan bireysel görüşmede öğrencinin söyledikleri, bu gözlemin bilinçli bir seçim olduğuna da işaret etmektedir:

Beden dersine niçin böyle özen gösteriyoruz? Biz beden dersini seviyoruz, o yüzden özen gösteriyoruz (*Okul C, CEFET, sf.3, 11-12*).

Erkek öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme nedenlerine bakıldığında, kız öğrencilerden farklı olarak askerlik ile ilgili konuların ve okul bahçesinde maç yapmanın (futbol) ağırlıklı olarak vurgulandığı görülmektedir. Farklı bir öznellik olarak, CERDM de beden eğitimini maç yapmanın ötesinde, spor yapma ve eğlenme imkanı olduğu için seviyor fakat eşofman giymeyi sevmiyor: “Bizim sınıf biraz pis. Erkekler filan. Giyinirken çok kötü hareketler yapıyorlar.” CERDM futbol oynamayı tercih etmediği ve derste daha çok kızlarla birlikte olduğu için, sınıftaki erkek arkadaşlarının olumsuz tavırlarına maruz kalmaktadır. Bir erkek öğrenci dışında, beden eğitimi dersinde bütün erkek öğrenciler futbol maçı yapıyorlar ve CERDM bu pratiğin kaldığı için, bir takım sorunlar yaşamaktadır. Bu durum, Okul C beden eğitimi ve alanında özellikle erkek öğrenciler arasında erkekliğin egemen söylem ve bir anlamda sermaye biçimi olduğunu göstermektedir.

Okul C’de çalışmanın yürütüldüğü dönemde, 17 beden eğitimi dersinden bir ders Cumhuriyet Bayramı tatili olması, bir ders de beden eğitimi öğretmenin olmaması nedeniyle yapılmamıştır (Ek 6). Fakat diğer iki okuldan farklı olarak serbest ders olarak geçen ders sayısı daha fazladır. İlk haftalar düzen alıştırmaları

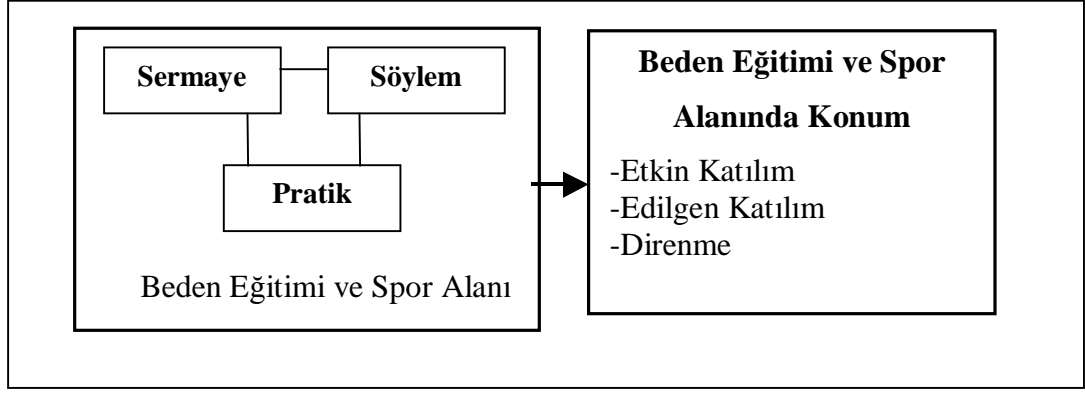
yapılmış, daha sonraki derslerde ise voleybol, disk, takla atma ve temel duruşlar işlenmiştir. Bir ders muntaka temizliği yapılmıştır. Okul C beden eğitimi derslerinin sadece takla atma ve bir düzen alıştırma dersi olmak üzere iki ders judo salonunda yapılmıştır. Düzen alıştırma (iki ders), voleybol, disk ve temel duruşlar konuları derslikte yapılmıştır. Dolayısıyla konular öğrenci uygulamalarından daha çok beden eğitimi öğretmenin konu anlatımları şeklinde işlenmiştir. Diğer okullarda olduğu gibi, buradaki beden eğitimi derslerinin ilk saati konu işlenmekte, ikinci saati öğrenciler serbest bırakılmaktadır. Serbest saatlerde öğrenciler okul bahçesinde bulunmaktadır. Erkek öğrencilerin büyük çoğunluğu futbol oynarken, kızların büyük çoğunluğu bahçede gezmeyi ve beden eğitimi öğretmenleriyle sohbet etmeyi tercih etmektedirler.

Okul C kız ve erkek öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinde belirleyici olabilen önemli bir nokta gözlenmiştir. Beden eğitimi dersi öncesinde erkek öğrenciler derslikte giyinirken, kız öğrenciler ayrı bir odada giyinmektedirler. Yaşanan sorunları CFAD yapılan görüşmede dile getirmiştir:

Öğretmenim soyunmak çok büyük sorun öğretmenim. 3. saat beden eğitimi dersi. Zil çalıyor ya öğretmenim, bütün erkekler yanımızda soyunuyor ya öğretmenim çıldırıyorum. Biz bütün kızlar hemen çıkıyoruz öğretmenim. Yani bu kadar sıkıyor erkekler. Öğretmenin yanında da soyunuyorlar. Biz eşofmanlarımızı topluyoruz, tam çıkarken başlıyorlar soyunmaya öğretmenim (*Okul C, CFAD, sf.5/6, 35-37/1-2*).

4.2.3. Alt Tema 3: Beden Eğitimi ve Spor Alanında Öğrenci Konumları

Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, her üç okul beden eğitimi dersinde öğrenci konumları olarak üç konum belirlenmiştir. Konumlar belirlenirken, beden eğitimi ve spor alanında egemen olan söylemlerin, sermaye biçimlerinin ve bunların yansıdığı pratiklerin önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Şekil 4.6.). Bu konumlar; (1) etkin katılım, (2) edilgen katılım ve (3) direnme. Bu konumların alanda kapladığı hacimler (öğrenci sayısı ve görünürlüğü bakımından) ve konumları görünürleştiren pratikler, her üç okula göre farklılaşmaktadır. Aşağıda her üç konum ayrı ayrı okullar bağlamında sunulmuştur:



Şekil 4.6. Beden eğitimi ve spor alanında öğrenci konumlarında belirleyici olan beden eğitimi ve spor alan yapısı.

Etkin Katılım: Beden eğitimi dersine etkin katılım olarak, öğrencilerin çalışma süresince hemen her derse girmeleri, 40 dakikalık ilk derste yaptırılan öğretme-öğrenme etkinliklerini ve 40 dakikalık serbest saatlik ikinci ders boyunca istedikleri bedensel etkinlikleri yapmaları yani etkin olmaları kastedilmektedir. Okullar bağlamında düşündüğümüzde, hem kız hem erkek öğrencilerin genel olarak etkin katılımında buldukları beden eğitimi dersi, Okul C beden eğitimi dersleridir. Beden eğitimi dersine verdikleri önemle paralel olarak, öğrencilerin hemen hepsi özellikle ilk derste yapılan bütün etkinliklere etkin olarak katılmaktadırlar. Fakat ikinci saatte yapılan serbest bedensel etkinliklerde, kız öğrencilerin bazı zamanlarda etkin olarak konumlandıkları gözlenmektedir: Beden eğitimi öğretmeniyle beraber voleybol oynama, halay çekme ve bazen erkek öğrencilerle beraber futbol oynama gibi. Dolayısıyla Okul C beden eğitimi dersinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden özellikle ikinci saatte daha etkin oldukları söylenebilir.

Okul B beden eğitimi dersinde etkin konumda olan öğrenciler çoğunlukla erkek öğrenciler ve sporla ilgilenen bir kız öğrencidir (BALM). Sporla ilgilendiği için bu kız öğrencinin derste daha etkin bir konumda yer aldığı ileri sürülebilir fakat, Tofaş basketbol takımında oynayan BDİLB için aynı şey söz konusu olmamaktadır. BDİLB basketbolu sevmesine ve yapabiliyor olmasına rağmen, sınıfta kızların beceremedikleri için basketbolu oynamadıklarını ve erkeklerle de birlikte oynayamadığını söylemektedir. BDİLB'nin etkin bir konumda olmamasının nedeninin daha çok toplumsal cinsiyet ekseninde anlamlı olduğu söylenebilir. Erkek

öğrencilerden ise, bu okulun beden eğitimi ve spor alanında egemen söylem ve bu doğrultuda egemen pratik olarak beliren uzun boya, fiziksel güce sahip olan ve basketbol oynayabilen öğrenciler daha çok etkin konumda yer almaktadırlar. Aşağıda örnek olarak sunulan alan notunda belirtilenler, hemen her ders öncesi ve serbest saatte gözlenmiştir:

Ders öncesi salonda tamamen erkekler var. Özellikle daha uzun boylu ve basketbolu oynayabilenler (BİSM, BOZA, BATA). Diğer erkek öğrenciler ise (daha küçük boylu olanlar ve diğerleriyle basketbol oynayamayanlar, BKER, BİLK ve arkadaşları) kenarda dizilip onları izlediler (*Okul B, Alan notu, 8 Mart 2005*).

Okul A beden eğitimi dersinde, öğrencilerin bir çoğunun hemen her derse girmeye özen gösterdikleri fakat, yine bu öğrencilerin bir çoğunun özellikle ilk saatte etkin konumda yer alamadıkları gözlenmiştir. Bunun nedeni, etkinliklerin yapılma biçimi (haretler tek tek ve sırayla yapılıyor, örneğin denge tahtasında yürüme konusunun olduğu derste bir öğrenci 2 defa engel tahtasında yürüyebilmektedir) ve bunun öğrenciler üzerinde yarattığı sıkıntı ve bıkkınlık olabilir. Bu durum bazı öğrencilerin edilgen ve direnen konumunda olmalarına neden olabilese de, bu yapı içerisinde etkin konumda yer alan öğrenciler de vardır. Genellikle beden eğitimi ve spora verilen önemle paralel, olarak erkek öğrenciler kızlara nazaran biraz daha etkin konumdadırlar. Erkek öğrencilerin etkin konumda olduğu dersler, çoğunlukla basketbol, merdiven tırmanma, bank taşıma, bayrak yarışı gibi fiziksel güç, yarışma becerisi, atletik yeterlik gibi bedensel sermaye biçimlerinin ön planda olduğu konuların işlendiği derslerdir. Kız öğrencilerden cimnastikçi kız (ABEN) ile erkekler gibi spor yapabileceklerini düşünen ve beden eğitimi dersinde her türlü etkinliğe severek katılan AECE ve ABUS'dur.

Edilgen katılım: Bu konumda gözlenen pratikler, çalışma süresince izlenen beden eğitimi derslerine ara sıra girme, derse girildiğinde ilk ders yapılan öğretme-öğrenme etkinliklerine etkin olarak katılmama, hareketlerin gerisinde kalmayı tercih etme, kenarda oturma, ikinci saatte herhangi bir etkinlikte bulunmama, kenardan etkinlik yapan öğrencileri izleme.

Okul bağlamında baktığımızda, Okul C'de yer alan üç erkek öğrencinin beden eğitimi dersinde bu tür pratikler sergiledikleri gözlenmiştir. Örneğin CERDM

daha çok kızlarla beraber olmayı tercih ettiği ya da erkek öğrencilerle futbol oynamayı tercih etmediği için kızlarla bahçede gezmekte ya da kenarda izleyen konumunda olmaktadır. Ayrıca iki öğrenci, CHÜS ve CONU da erkek öğrencilerle futbol oynamayı tercih etmedikleri zaman (Sadece iki ders futbol oynadıkları gözlenmiştir.) basketbol potasında asılmakta ya da herhangi bir etkinlik yapmamaktadırlar.

Okul B’de ise, özellikle BBAR, BARD, BKER ve BİLK izleyen rolünde edilgen katılım konumunda bulunmaktadır. Aşağıdaki alan notunda izleyen olarak ifade edilenler bu erkek öğrencilerdir:

Ders Öncesi: Öğretmen gelesiye kadar öğrenciler serbestler. Genelde erkeklerin büyük çoğunluğu salonda basketbol, bazıları da futbol oynuyorlar. Birkaç öğrenci ise (kendilerine bu gruplar arasında yer bulamayanlar) kenarda oturup oynayanları izliyorlar (*Okul B, Alan notu, 15 Mart 2005*).

CK :Serbest saatte ne yapıyorsun? Nasıl vakit geçiriyorsun?

BARD:Konuşuruz, dolaşırız, futbol oynatmadıkları için biz daha çok maratonculuk yapıyoruz:”evet evet, şut, goal, kaleci kapandı..”

CK :Neden oynatmıyorlar futbol?

BARD:Hocam ayağımız alışmamış ki. Topa vuruyoruz, bizim vurduğumuz yönden başka yöne gidiyor ya..(gülüşmeler). Sokakta oynuyorum, herkes benden kaçıyor hocam faul yapıyorum diye. Ama sokakta güzel oluyor, sokakta herkes oynatıyor. Diyorlar ki “BARD dikme topu, dikme topu” (*Okul B, BARD, sf.3, 11-18*).

Okul B’de yapılan ders gözlemlerinde, ders öncesi BKER ve onun boyunda iki arkadaşı ya sahnede oturup basketbol oynayanları seyrediyor, ya omuz omuza geziyorlar ya da top ve pota bulabildikleri zaman basketbol oynuyorlar. Fakat toplar ve potalar her zaman daha uzun boylular, basketbolla uğraşan öğrenciler tarafından kapılmış oluyor. Dolayısıyla içerik beden kullanımının ön planda olduğu bir konu olduğunda, ders anında değil de öğrenciler kendi aralarında oynadıklarında da beden bakımından ayrıcalıksız konumda olan bu erkek öğrenciler kıyısallaştırılmış oluyorlar ve yeri geliyor büyük grubun dışında kendi başlarına oynayan konumda ya da edilgen konumunda oluyorlar. Burada yeniden üretim süreci bakımından önemli olan bir nokta vardır: Öğrencinin bunu içselleştirmesi ya da kabul etmesi. Yani,

arkadaşları onu yanlarına alsalar bile onun onlarla oynamaması. Varolan kabul görmüş söylemler (güçlü olmak, bedenin uygunluğu, yapabilmek, becerikli olmak), ayrıcalıklı ve ayrıcalıksız kişiler tarafından da sorgulanmadan kabul ediliyor ve ortada bir sorun yokmuş, bunlar normal şeylermiş izlenimi yaratarak süreç devam ediyor.

Kız öğrencilere bakıldığında ise, edilgen katılımında bulunan öğrencilerin daha çok sporla ilişkisi olmayan, yani geçmişinde veya şu anda düzenli olarak spor yapmayan, fakat beden eğitimi dersini zihnini boşalttıkları, rahatladıkları bir ders olarak gören ve bu nedenden ötürü seven kızlar olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin Okul B'den BİLKS, spordan daha çok dersleriyle ilgili olan, fakat biraz önce sözü edilen nedenlerden dolayı beden eğitimi dersine düzenli katılan bir öğrencidir. Fakat bu düzenli katılım daha çok edilgen katılım olarak görünmektedir. Zevk alarak katıldığı bir ders (basketbol) dışında, birinci ve ikinci saatlerde genellikle arkadaşlarıyla konuşmayı, dertleşmeyi tercih ettiğini belirtmektedir. BİLKS ile aynı görüşte olan bir kaç kız öğrenci de derslerde genellikle kenardan yapılan etkinlikleri izlemekte, ara sıra birbirleriyle konuşmakta, cimnastik hareketleri yapan kızları izlemekte ya da beceremediklerini düşündükleri için isteksiz olarak öğretmenin gösterdiği hareketleri yapmaktadırlar.

Okul A'ya bakıldığında ise, futbol oynamayı bilmeyen, futbol oynamayı beceremeyen, fazla hareket emeyi sevmeyen bir kaç erkek öğrencinin beden eğitimi dersinde edilgen konumda oldukları söylenebilir. Bu konumda olan iki öğrenci, derse girmediklerinde bankta oturup kendi aralarında kart oyunu oynuyorlar ya da ders çalışıyorlar. Derse girdiklerinde ise daha çok kenarda sessiz durmayı tercih ediyorlar. Yapılan bir ders gözleminde ikinci ders saatinde diğer erkek öğrenciler basketbol oynarlarken, bu iki öğrencinin cimnastik minderinde ara sıra oturup ara sıra minderin üstünde zıpladıkları gözlenmiştir. Bu iki öğrenci de spor yapmayan ya da sporda kendini yeterli görmeyen kişiler olmakla beraber, spor oyunu oynamak, takım tutmak düzeyinde sporla ilgilenmektedirler.

Direnme: Bu konumda gözlenen pratikler, bir dönem boyunca derslerin büyük bir bölümüne girmeme, kenarda oturma, dersi izleme, dersi anlamsız ve saçma bulma, ders esnasında başka derslerin ödevini yapma, başka şeylerle ilgilenmedir (Çanta karıştırma, cep telefonu ile oynama, arkadaşlarla konuşma gibi). Okullar

bağlamında ele aldığımızda Okul C öğrencilerinden hiç birinin direnme konumunda yer almadığı gözlenmiştir. Okul B ve Okul A öğrencileri düşünüldüğünde özellikle kız öğrencilerin direnme konumunda yer aldıkları gözlenmiştir. Okul B kızlarında, birkaç kız öğrenci hariç, isteksizlikle karışık bir direnme söz konusu olmakla birlikte bu pratiklerin hemen hepsi görünmektedir:

Derse biraz erken geldim. Erkek öğrencilerin hemen hepsi her iki potada basketbol oynuyorlar. Kızlar, sohbet ediyorlar, cep telefonu ile oynuyorlar, walkmen dinliyorlar, benimle konuşuyorlar, yatıyorlar (minderde) (*Okul B, Alan notu, 15 Aralık 2004*).

Okul B'den BSER, beden eğitimi dersini ve beden eğitimi öğretmenini sevmiyor ve derste hep kenarda oturmayı tercih ediyor. Bu yaklaşımının altında beden eğitimi alanında egemen olan beden sermayesinin öğretmen tarafından değerli görülmesinin yattığı ileri sürülebilir.

CK :Beden eğitimi dersinde başarılı olabilmek için ne gerekiyor sence?

BSER:Daha önce cimnastiğe gitmek, yetenekli olmak. Hoca sadece cimnastikçileri yani bedeni esnek olanları başarılı buluyor. Aferin kızım bendensin, al sana 100. Mesela ben hiç cimnastiğe gitmediğim için fazla yapamıyorum. “Benden değilsin sana 60” (*Okul B, BSER, sf3, 8-9-14*).

Okul A'da direnen konumda olan kızlar, bedeninden hoşnut olmayan, beden eğitimi dersinde yapılanları çocukça ve gülünç bulan ve bu dersi gereksiz gören öğrencilerdir (AAZR, APEL, ASIL, AÖZG). Direnen konum içinde yer alan pratiklerden özellikle dersi anlamsız bulma, bir dönem boyunca derse girmeme, cep telefonu ile oynama, çanta karıştırma ve arkadaşlarla konuşma pratikleri daha çok kızlar tarafından uygulanmaktadır. Bu pratiklerin içinde olan APEL, beden eğitimi dersine girmeme mazeretlerini şöyle sıralamıştır: Midem bulanıyor, ayağım ağrıyor, çantamı unuttum. Derse girdiğinde ise etkin katılmamak için şu pratikleri uygulamaktadır: Ortada koşuşturma, tuvalete gitme, sırayı geçiştirme. APEL, beden eğitimi dersinden nefret ettiğini belirtirken, öğretmenden de nefret ettiğini belirtmektedir. APEL'in söyledikleri, belirli biçimlerdeki beden sermayesinin beden eğitimi dersinde değer görülmesinin ve bu değerın beden eğitimi öğretmenin

pratiklerine yansımalarının, bu sermayeye sahip olmadığı için ayrıcalıksız bir konumda olan öğrencilerde bir direnme biçimine yol açabildiğini göstermektedir:

Öğretmenden nefret ediyorum. Ben de derse girmiyorum. Öğretmenin spor yapan arkadaşlara ayrı bir şeyi vardı. Ya da beceremeyenleri alkışlatıyordu arkadaşlara. Bakın işte yapamadı diyordu. Ben de bundan hoşlanmıyordum. Artık alıştılar hoca söylemeden yapamayanları alkışlıyorlar, dalga geçiyorlar (*Okul A, APEL, sf 4,6-10*).

Okul A beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemler olarak, beden kullanımından daha çok beden sunumunun ön planda olması, yeteneğin vurgulanması, beden eğitiminde yaşadığı olumsuz geçmiş yaşantılar ve beden eğitimi öğretmenlerinin ona göre duyarlı (höd höd, duyarsız, yap et zıpla atla koş, yapamayanlara psikolojik baskı yapmaları) olmamaları, AAZR'nın da beden eğitimi dersinde direnen konumunda yer almasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, her üç okulun beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemler ağırlıklı olarak beden ve beden düzenlenmesi ile ilişkili söylemlerdir: yetenek, disiplin, düzen, spor, beden yapısı gibi. Dolayısıyla beden eğitimi alanında egemen sermaye biçimi de beden sermayesidir. Beden sermayesi farklı hacimlerde ve önemde olmakla birlikte her üç okulun beden eğitimi ve spor alanında genel olarak şunları içermektedir: atletik yetenek, fiziksel güç, sportif ilgi, esnek beden, güzel beden ve uysal bedendir. Beden sermayesinin içeriği kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Kız öğrenciler için esnek, güzel ve uysal beden söz konusu iken, erkek öğrenciler için atletik yetenek, sportif ilgi, fiziksel güç belirleyici olmaktadır. Beden sermayesinin bu içeriği toplumsal sınıflara göre de değişmektedir. Alt sınıf olarak kabul edilen Okul C erkeklerinde fiziksel gücün değerli olduğu bir beden sermayesi daha görünür iken, özellikle orta ve üst-orta sınıf kabul edilen Okul A erkek öğrencilerinde atletik yetenek ve sportif ilgi ön planda olmaktadır.

Ayrıca, öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanındaki konumlarının belirlenmesinde alandaki egemen söylemler ve sermaye biçimleri kadar, öğrencilerin toplumsal cinsiyet habitusları da belirleyici olabilmektedir. Öğrenci sporcu olduğu için daha etkin bir konumda yer alabilecek iken toplumsal cinsiyet habitusundan kaynaklı olarak edilgen bir konumu tercih edebilmektedir. Erkekler için fiziksel güç, beden yapısı (uzun boy) ve fiziksel güç egemen beden sermayesi biçimleri olarak bu

sermayeye sahip olmayan erkek öğrencilerin edilgen (kenarda izleyen) konumunda yer almaları sonucunu ortaya çıkarabilmektedir. Bourdieu'ye göre öznel seçimler nesnel olasılıklar tarafından çevrelenirler ve bu noktada habitus söz konusu olmaktadır. Yani bireyler bu genel yapılara göre ya da bu yapılarda egemen olan söylemlere ve pratiklere göre kendi potansiyellerini ve isteklerini sınırlayabilirler. Bu süreç, beden eğitimi ve spor alanında, kendi bedensel yeterliklerinin ve atletik yeteneklerinin farkında olmayan ya da genelin altında olduğunu düşünen öğrencilerin kendilerini beden eğitimi ve spor alanından uzak tutmaları, kendilerini yetersiz görmelerini kapsamaktadır.

4.3. Tema 3: Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri

Bu tema altında sunulan veriler, çalışmanın ikinci problemine yanıt verecek niteliktedir: Farklı toplumsal sınıflarda yer alan üç İlköğretim Okulunun bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spor alanında, toplumsal cinsiyet yeniden üretim süreci nasıl gerçekleşmektedir?

Her üç okulun kız ve erkek öğrencileriyle yapılan grup ve bireysel görüşmelerde en belirgin ortaya çıkan tema toplumsal cinsiyet olmuştur. Toplumsal cinsiyet ve beden eğitimi ve spora katılım, ilk iki temada belirtilen egemen söylemlerin, egemen sermaye biçimleri ve bunların belirlediği beden eğitimi alanındaki öğrenci konumlarının merkezinde yer almaktadır. Bu temanın altında dört alt tema toplanmıştır: (1) kadınlık ve erkeklik yapılanması, (2) toplumsal cinsiyet ve spor (3) hegemonik erkeklik, (4) kız-erkek birlikte ve kız-erkek ayrı beden eğitimi ve (5) öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında uyguladıkları toplumsal cinsiyet stratejileri.

4.3.1. Alt Tema 1: Kadınlık ve Erkeklik Yapılanması

Öğrenci görüşmelerinde kadınlık ve erkeklik algılarına ilişkin sorular ve konular geniş bir yelpazede yer almıştır. Bu yelpazede en fazla yer tutan, okul ve beden eğitimi ders ortamındaki toplumsal cinsiyet yaşantıları ve spor ve toplumsal cinsiyet ilişkisine ilişkin görüşler olmuştur. Bu kapsamdaki görüşler daha sonraki alt temalarda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Fakat bunlara bir arka plan oluşturduğu

gerekçesiyle, kısa da olsa, öğrencilerin genel olarak yaşamlarındaki kadınlık ve erkeklik kurgularına yer verilmeye çalışılmıştır.

Kadınlık ve erkeklik yapılanması alt temasında toplanan veriler, öncelikle kızlar ve erkekler ayrı olarak ele alınırken, her üç okulun kızları ve erkekleri arasında (cinsiyet içinde) da incelenmiştir.

Kız Öğrenciler

Okul C kızlarının diğer iki okulun kızlarının kadınlık kurgularından farklılıkları ilk olarak kendilerini tanımlamalarında görünmektedir. Özellikle bireysel görüşmelerde gündelik yaşamlarıyla ilgili sorulara, kız öğrencilerin verdikleri cevaplar ev ile olan ilişkileri üzerinde odaklanmaktadır. Örneğin,

Çalışkanlar mahallesinde oturuyorum. Kendi halinde biriyim. Temizlik yapmayı çok seviyorum. Evi temizlemeyi. En çok toz almayı seviyorum. Makineyi takmayı. Bir de temizlik yaparken muhakkak müzik olmalı (*Okul C, CCAN, sf.1, 3-6*).

Okul C kız öğrencilerin yaşamları erkeklere kıyasla okul ve ev arasında daha çok yoğunlaşmıştır. Birinci temada sunulduğu gibi, kızların serbest zamanlarının büyük bir bölümü ev içi alanda, geleneksel olarak kadına ait olan rolleri ve sorumlulukları kapsamaktadır. Yani en önemli toplumsallaşma aracı olarak aileyi kabul ediliyorsak, Okul C kızlarının ve erkeklerinin toplumsallaşması arasında büyük farklılıklar göze çarpmaktadır. Annelerin büyük çoğunluğu ev kadınıdır. Okul C kız öğrencilerinin daha çok ev ile ilişkili olmalarından, okulda erkek arkadaşlarıyla aralarında iyi bir iletişim olmamasından ve onlar tarafından sözel ve fiziksel tacize uğramalarından olsa gerek, diğer iki okuldan farklı olarak, kadının ve erkeğin nasıl olması gerektiğine yönelik konuşmalar ağırlıklı olmuştur. Aşağıda bu konuşmalarda yer alan kız öğrenci yorumlarına yer verilmiştir:

Bence evine bağlı olmalı, mesela sürekli dışarda gezmesi gerekiyorsa öğretmenim, işini bitirip çıkmalı öğretmenim. Yemeklerini yapıp, çocuğu olduğunda ona bakmalı, başkasının başına atmamalı öğretmenim. Eee nasıl diyeyim hiç bir şey yapmadı ve gidiyor, yani keyfine gitmemeli, işi varsa gitmeli öğretmenim (*Okul C, CÖZG, sf.5, 22-26*).

Kadın iyi olmalı, kötü olmamalı, mesela çocuğu var, çocuğuna vurmamalı (*Okul C, CBÜŞ, sf. 7, 10*).

Çalışan bir bayan olacak. İlk başta oturaklı olacak, mert olacak, sert olacak, ezilmeyecek erkeklere. Ama ailesine de düşkün olacak. Mesela nasıl desem burada çalışıp da evde oturmayacak, yemeğini yapacak idare edecek. Ben de öyle olmak istiyorum (*Okul C, CCAN, sf.6, 17-21*).

Öğretmenim kadın dediğin hem sert hem yumuşak olmalı. Sert olduğu için, erkeklere karşı olmalı, yumuşak da işte kendine göre. Kendine iyi davrananlara iyi davranacaksın, kötü davrananlara kötü (*Okul C, CYAĞ, sf. 5, 14-16*).

Okul C kızlarının sahip oldukları kadınlık kurgusunda, iyi olmak, çocuklarına ve evine bakmak, evine ve çocuklarına bağlı olmak, saygılı olmak, yerine göre yumuşak ve sert olmak var. Özellikle CCAN ve CYAĞ'ın tariflerinde, kadının erkeğe karşı sert olması gerekliliği ve kendini erkeğe ezdirmemesi göze çarpmaktadır.

Okul C'de yapılan kız öğrenci görüşmelerinde, toplumsal cinsiyet ilişkileri çok görünürdür. Ayrıca ders gözlemlerinde de kızların ve erkeklerin bir karşıtlık içinde kendilerini konumladıkları gözlenmektedir. Kızların yaşadıkları bölgeye, okula ve beden eğitimi ve spora alanına yönelik tek memnuniyetsizlikleri erkeklere ilişkindir. Örneğin bir kız öğrenciye, burada yaşamaktan memnun musun sorusu sorulduğunda verdiği cevap: “Burada pek mutlu değilim öğretmenim. Erkekler yüzünden. Öğretmenim terbiyesizler, kızların inadına giden şeyleri yapıyorlar” (*Okul C, CÖZG, sf.1, 11-13*). Beden eğitimi ve spor alanına özgü yapılan konuşmalarda, Beden eğitimi dersinde herhangi bir sorun yaşanıyor mu? sorusuna verilen aşağıdaki cevaplar da bu duruma örnektir:

Erkekler bizi kışkırtmaya çalışıyorlar öğretmenim. Mesela biz önde erkekler arkada olunca, çabuk yürüyün diyorlar, bağıriyorlar, vuruyorlar. İşte bazen rahatsız ediyorlar, küfür ediyorlar... Görmemeye çalışıyorum. Ama bir şekilde hocaya aktarmak istiyorum ama, biraz da arkadaşlarla aramı bozmamak adına. Bazen de söyleyince o zaman arkadaşlık kalmıyor (*Okul C, CGÜL, sf.5, 3-9*).

Çok terbiyesiz şeyler yapıyorlar öğretmenim. Öpüyorlar, alıyorlar şöyle muck muck filan yapıyorlar öğretmenim. Pis pis şeyler yapıyorlar öğretmenim. Korkuyorum öğretmenim. Sıkıştırıyorlar, dövüyorlar. Aslan diye bir oğlan var ona dövüyorlar... Üstlerini değiştirirken öğretmenim bir yerlerini devamlı kızlara gösteriyorlar.'ı sınıfa sokmuşlar, kapıyı da kapatmışlar. Açık açık göstermişler. Durduk yerde dövüyorlar o da bir şey yapamıyor. Annesine söylese bela çıkar. O da katlanıyor (*Okul C, CBURC, sf.5/6, 22-33/5-7*).

Yani tehdit ediyorlar beni öğretmenim. Yani sevdiğim kişinin arkadaşları geliyorlar bu okula. Sınıf da biliyor onu. Anneme babama söylerler diye korkuyorum öğretmenim. Tehdit ediyorlar öğretmenim, bütün ödevlerini bana yaptırıyorlar öğretmenim. Erkekler yapıyor öğretmenim (*Okul C, CFAD, sf.6, 7-19*).

Kızlarla yapılan odak grup görüşmesinde kızların söylediği aşağıdaki sözler, bir dönemlik ders gözlemleriyle birlikte ele alındığında basit bir ifade olmadığı, toplumsal cinsiyet ayrışmasında bir tarafı belirttiği için önemli görünmektedir:

Daha sonra salona geçildi. İkinci saat kızlarla görüşme yaptım. Çok sevindiler. Erkekler birkaç defa rahatsız ettiler. Bir keresinde kapıyı açıp içeri girmek istediler. Kızlardan birisi: Kadın dayanışması yapıyoruz, sizin burada yeriniz yok dedi (*Okul C, Alan Notu, 5 Ekim 2004*).

Aynı karşıtlık, erkek öğrencilerin tarafında da belirgindir. Örneğin, Okul C erkek öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesinde, kız öğrenciler ile ilgili kullandıkları ifadeler kızları nasıl ötekileştirdiklerine güzel bir örnektir: “Hocam bizim sınıfın kızlarının hepsi feminist, onlardan korkulur”, “Erkek düşmanı hepsi, sevmiyoruz hocam feministleri”, “Ölsün feministler”. Okul C’de diğer iki okuldan farklı olarak kadınlık ve erkeklik yapılanmalarında ortaklaşalık daha ön planda görünmektedir. Yani her iki cinsiyet de bir grup olarak hareket etmektedir, dolayısıyla farklı öznelliklerin görünme olasılığı daha düşüktür. Bu özellikle kızlar için daha çok geçerlidir.

Toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesinde, kız ve erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet farklılığını bir şekilde kabullenip, herhangi bir direnme ya da karşı çıkma eğiliminde olmamaları da önemli bir süreç olarak görünmektedir. Kızların söylediklerine bakıldığında, erkeklerden gelen tacizlere yönelik bir tepki gösterdiklerinde karşı taraftan daha sert bir tepki geleceği korkusu yaşanmakta ve bu da tepkilerin yok olmasına neden olmaktadır. Genel olarak, okulda ve bölgede yüksek olan şiddet eğilimi burada da kendini göstermekte ve kızlar ve erkeklerin ilişkilerinde önemli bir belirleyen olarak görünmektedir. Örneğin Okul C’den bir kız öğrenciyle yapılan bir konuşma sürecin nasıl işlediğine işaret eder niteliktedir:

CCAN:Öğretmenim tepki gösteremiyoruz ki. Onlar vuruyor ki. Şaka da olsa acıtarak vuruyorlar. Sirtımıza yumrukla vuruyorlar o da acıtıyor.

CK :Siz de vuruyor musunuz?

CCAN:Biz vuruyoruz da onlar bizi hocaya şikayet ediyorlar, hoca gidince yine vuruyorlar. Biz gidemiyoruz hocaya, onlar gidebiliyorlar.

CK :Öğretmenleriniz bunun farkında mı?

CCAN:Farkındalar. Anca onları dövüyorlar, onlar da bizi dövüyorlar (*Okul C, CCAN, sf.2, 14-20*).

Okul B kızlarıyla yapılan görüşmelerde, toplumsal cinsiyet ilişkileri beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni bağlamlarında daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. İkinci temada Okul B kızlarının beden eğitimi dersini sevmeme nedenlerinden birisi, beden eğitimi öğretmenini sevmemedir. Bu arka planla birlikte ele alındığında, Okul B kızlarında genel olarak beden eğitimi öğretmeninini kendilerini sevmediği, ekeklere daha ayrıcalıklı davrandığına yönelik bir anlayış hakimdir. Bir yıl öncesinde bu nedenden ötürü beden eğitimi öğretmenlerini okul yönetimine şikayet etmişlerdir. Beden eğitimi öğretmeni ise bu görüşe katılmamaktadır. Fakat söyledikleri okulda kız ve erkek öğrencilere yapılan olası farklı muamelelere işaret etmesi bakımından önemli görünmektedir:

Öğretmenle bazı resmi olmayan söyleşiler yaptım. Bu sınıfın okulun en kötü sınıfı olduğunu, beden eğitimi dersinde de çok şımarık, ilgisiz ve kapasitelerinin çok düşük olduğunu düşünüyor. Sınıfta kızların ve erkeklerin hep ayrı hareket ettiklerini, kızların erkeklere karşı bir tepkileri olduğunu söylüyor: “Ben her iki cinse de eşit davranmama rağmen geçen sene kızlar beni müdüre şikayet ettiler. Erkekleri seviyormuşum, onları sevmiyormuşum. Müdür de bana: Kızlarımı üzmeyeceksin dedi. Aslında bunların sınıf öğretmenleri kızları çok şımartmış ve ben kızlara davrandığım gibi erkeklere davransam onlara ayrımcılık yaptığımı düşünüyorlar. Halbuki herkese eşit davranıyorum. Kızlar algılayamıyorlar, biraz sorunları var (*Alan notu, Okul B, 13 Ekim 2004*).

Okul C kızlarından farklı olarak, Okul A ve Okul B kızları arasında toplumsal cinsiyete ilişkin farklı öznellikler söz konusudur. Örneğin AECE, sınıfındaki diğer kız arkadaşlarından (yumuşak kızlardan) farklı bir kadınlık algısına sahiptir. En yakın arkadaşı ABUS da aynı özelliklere sahiptir. Aşağıda AECE'nin kendisini tanımlarken kullandığı sıfatlar “öteki” kızlardan farklılığını göstermesi bakımından anlamlıdır:

AECE:Arkadaşlarım arasında bana inek ya da Zuzu derler. Bir reklamda bir çocuk vardı. İşte saçlarım kıvrıkcık olduğu için. Erkek Fatma da diyorlar. Bazı kızlar çok yumuşak oluyorlar, ay filan gibisinden. Ben öyle değilim. Ben biraz sertim. Tavırlarım daha sert olduğu için diyorlar arkadaşlarım. Ben öyle yumuşak kızlarla oynamayı tercih etmediğim için erkeklerle oynarım. Ama neyse ki çevremde benim gibi kızlar da var (*Okul A, AECE, sf.1, 3-9*).

.....
AECE:Eskiden Eminem manyağı idim. Artık kimse dinlemiyor. Ben öyle dergi filan okumuyorum. Yani Girl Mirl diye dergiler var. Banane kim ne yapıyor kiminle ise. Ben okumuyorum öyle şeyleri.. Makyaj yapmayı ve yapanları da sevmem. Annem de yapmaz. Annem Adana'lı benim, Özel Okulda okumuş, o hiç süse püse düşkün değildir yani.

CK :Sence bu Erkek Fatma'lık böyle bir şey mi?

AECE:Evet evet. Mesela hiç makyaj yapmazlar, erkekler gibi sert olabilirler. Açıkçası birisi size küfrettiğinde sen cevabını verirsen o Erkek Fatma'lık oluyor. Kızlar da erkekler de söylüyor böyle.

CK :Sen bu durumdan rahatsız oluyor musun?

AECE:Yok. Mesela servisçi bazen diyor sen yapma böyle şeyler, sen hanım hanımcık kızsın diyor. Ama bu tür şeyler beni rahatsız ediyor. Bir de insanların beni kendileriyle karşılaştırmalarını hiç sevmem (*Okul A, AECE, sf.2/3, 25-34/1-3*).

CK :Erkek Fatma nasıl oluyor?

ABUS:Erkeksi davranış, karşılığını vermek demek. Başka daha sert, kaba olabilir. Kadınsı daha narin daha akıllı. Davranışlarında mantık kullanmayı bilen.

CK :Sen kabul ediyor musun bunları?

ABUS:Tabii. Ben zaten kendim böyleyim. bunları bütün sınıfa yani. Sert olduğunda kimse bir şey diyemiyor. Ben bir yarım narin küçük bir kız diğer yarım tam bir erkek. Erkek Fatma bile değil direk erkek (*Okul A, ABUS, sf. 6/7, 31-33/1-4*).

Bu iki kız öğrencinin aynı zamanda beden eğitimi dersinde etkin katılımında bulunan öğrenciler olması, beden eğitimi ve toplumsal cinsiyet ilişkisi bakımından önemli görünmektedir. Yani, "Erkek Fatma" olarak görülen kız öğrenciler, diğer kız öğrencilere kıyasla beden eğitimi dersine daha etkin katılabilmektedirler. Bu durum çalışmanın kuramsal çatısının merkezinde duran öznel tercihin, toplumsal yapıdaki etkisi konusunda önemli bir ipucu sağlayabilir. Çünkü her iki öğrenci de bilinçli olarak beden eğitimi dersine etkin katılmayı ve diğer kız öğrencilerin tercih etmediği basketbol ve futbolu erkek arkadaşlarıyla oynamayı tercih etmektedirler. Beden

eğitimi dersinde kız öğrencileri için değerli görölen bedensel sermaye biçimlerinden erkeklikle eşdeğer olanları sahiplenmeleri de, alanın kendi özgün mantığını gözler önüne sermektedir.

Okul B’de bu iki kız öğrenci ile benzer özelliklere sahip olan bir kız öğrenci vardır. BDİLB’nin söyledikleri erkekliğin nasıl bir şey olduğuna yönelik bir kız öğrencinin algısını ve nasıl değerli göröldüğünü göstermektedir:

CK : Neden basketbol?

BDİLB: Ya boy uzatıyor. Değişik bir spor. Voleybol filan çok sıradan. Basketbol zaten erkek sporu. Yani daha çok erkekler yapıyor. O bakımdan yani. Basketbol farklı yani. Bana Erkek Fatma da diyorlar. Gerçi ben Eminem’i sevdiğim için Erkek Emine diyorlar.

CK : Bundan rahatsız olur musun?

BDİLB: Yo yani ne bileyim hoşuma gidiyor aslında. Yani erkek gibi olmak ne bileyim öyle güçlü filan. Bir şey deseler şak diye vururum filan. Aaa deyip geri çekilirler (*Okul B, BDİLB, sf.2, 19-27*).

BDİLB de arkadaşları tarafından basketbol oynadığı için “Erkek Fatma” olarak tanımlanmaktadır. Fakat yukarıdaki iki kızdan farklı olarak BDİLB, beden eğitimi dersinde edilgen katılan konumundadır çünkü, Okul B erkekleri onu aralarına almamakta ve o da onlarla birlikte oynamayı tercih etmemektedir. Farklı iki okuldaki aynı özelliklere sahip (beden sermayesi) kızların beden eğitimi ve spor alanındaki konumlarının farklılaşması, beden eğitimi alanının her okulda kendine özgü bir yapısının (Öğretmenin davranışları, işlenen konular, sınıftaki erkek ve kız öğrencilerin yaklaşımları vb.) olmasıyla açıklanabilir.

Geleneksel kadınlığın biraz da olsa dışında kalabilen bu üç öğrencinin söylediklerinden kadınlığın kendi içinde bir ikiliğe sahip olduğu sonucu çıkmaktadır: Erkek Fatma/Öteki kızlar. Bu ikilik daha çok kendilerini Erkek Fatma olarak gören ve bunu kabullenen kız öğrenciler tarafında görünür olduğu için onların karşılarındaki kadınlık “öteki” olarak adlandırılmıştır (Tablo 4.12).

Tablo 4.12. Kız öğrencilere göre “Erkek Fatma” ve “Öteki” kızlar arasındaki farklılıklar.

Erkek Fatma	“Öteki” kızlar
Erkeksi	Kadınsı
Sert	Yumuşak (ay, may diyen), narin
Basketbol, futbol oynayan	Basketbol, futbol oynamayan
Erkeklerle oynamayı tercih eden	Kızlarla oynamayı tercih eden
Girl Mirl diye dergi okumayanlar	Girl Mirl diye dergi okuyanlar
Makyaj yapmayan	Makyaj yapan

Erkek Öğrenciler

Okul C kız görüşmelerinde olduğu gibi, erkeklerin görüşmelerinde de kızlar ve erkekler arasında bir karşıtlığın olduğu ortaya çıkmaktadır. Aşağıda Okul C bazı erkek öğrencilerin kızlar hakkında söyledikleri sunulmuştur:

Kızlarla anlaşamıyoruz. Kızlar böyle sanki karşısındakini düşman zannediyor. En ufak bir şeyde bile erkekliğine yönelik bir şeyler söylüyorlar ve ona göre hemen şikayet ediyorlar (*Okul C, CFET, sf.4, 7-9*).

Okul C’de erkeklik daha çok fiziksel güç ve şiddet ile bağlantılı olarak yapılanmaktadır. Çinçin bölgesinin yapısı düşünüldüğünde bu süreç daha anlaşılır olmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının ailesinde ya da yakın çevresinde şiddet söz konusudur: Komşu kadını kocası dövmüştür, babası kendisini dövmüştür, babası annesine vurmuştur gibi.

Şiddet ve erkeklik ilişkisi kız ve erkek öğrencilerin birbirlerine karşı kullandıkları kelimelere de yansımıştır. Erkek öğrenciler sıklıkla döverim, kırarım, vururum gibi şiddet eylemini işaret eden kelimeleri ağırlıklı olarak kullanmaktalar. Görüşmelerden de bu tür eylemlerin gerçekleştirildiği de anlaşılmaktadır. Aşağıda ders gözlemlerinde tutulan iki alan notu bu durumu göstermektedir:

Sınıfta öğretmeni bekliyorlar. CBAR’a Güllü diye hitap ediyorlar. Kim olduğunu sordum. Kurtlar Vadisinde bir mafya babası olduğunu söylediler. Kendilerine o diziden lakaplar takmışlar ve birbirlerine öyle sesleniyorlar. Bir mafya babasının bir önceki bölümde bir adamı nasıl öldürdüğünü hep bir ağızdan büyük bir heyecanla anlattılar. Adamı

boynunun arkasından vurmuşlar. Gösterdiler de (*Okul C, Alan Notu, 3 Kasım 2004*).

CBÜŞ: Sen hep kızları yazıyorsun.

CBAR: Döverim kız, öldürürüm seni.

CBÜŞ: Yaaa, dövüyor hocam işte.

CBAR: Tekme tokat girerim öldürürüm seni (*Okul C, Alan Notu, 17 Aralık 2004*).

Çoook kavga ederiz hocam. Kavga yaparak gücümüzü ölçeriz hocam. Hocam bir öğle arası CEMR arkadaşımız var hocam. Şimdi ben ona yumruk atmak istemedim hocam. Benim tekmem güçlü de hocam. O bana ensemden sarıldı hocam. Sonra arkadaşlar Emrah seni dövdü dediler. Şimdi beden dersindeydik hocam bile bile vurdu. Sus lan dedi şimdi dövdü ya beni. Ben de çok sinirlendim. Hiç arkadaşım filan demedim, bir tekme attım öldürdüm hocam. Kendine gelemedi hocam. Normalde bana hiç şey yapamıyordu, karşılık veremiyordu hocam. O günden sonra vermeye başladı ya ben onu dövabiliyorum diye hocam. Ama şimdi karşılık veremiyor hocam (*Okul C, CERD, sf.7, 18-26*).

Yukarıda CERD'in söyledikleri, okul ortamında erkekliğin nasıl yapılandığını da göstermektedir. Erkekler fiziksel güçlerini ölçüyorlar ve bunun sonucunda birbirlerine karşı davranışlarını belirliyorlar. Bu tür güç gösterileri biraz daha hafif olmakla beraber Okul B erkek öğrencileri arasında da gözlenmiştir:

Ders öncesinde iki öğrenci sahneye uzanıp bilek güreşi yaptılar. Öğrencilerden biri daha iri iken, diğeri zayıftı. Zayıf olan benim solum iyidir dedi kendine güvenen bir edayla ama, yenildi. Yenilince, bileğini biraz ovuşturdu ve hay Allah solla hep yenerim dedi. Sağ-sol farklı kollarla 3-4 kez denediler. Daha sonra yenen öğren de gel yavrum dedi ve biraz dikleşerek oradan ayrılırken, yenilen gülmeyi tercih etti (*Okul B, Alan notu, 8 Mart 2005*).

Okul B beden eğitimi ders öncesinde kız ve erkek öğrencilerin zamanlarını nasıl geçirdikleri arasında da büyük bir farklılık vardır. Kız öğrencilerden bazıları ders başlamadan önce kenarda oturup birbirleriyle konuşuyorlar, cep telefonlarıyla oynuyorlar, dans ediyorlar ve cimnastik hareketleri yapıyorlar. Bazı kız öğrenciler ise ders başladığında koşarak salona geliyorlar. Bazı erkekler ise ders öncesinde iki kişilik ya da gruplar arası yarışmacı etkinlikler yapıyorlar: Uzak mesafeden basketbol atışı yapmak, en ileriye sıçramak, ağır nesnelere taşımak gibi.

Farklı toplumsal sınıfların habitusları olduğu kadar toplumsal cinsiyet habituslarının da farklılaştığını, Okul C erkek çocuklarının erkeklik ve Çinçin

Bağları'ndan olmak arasında kurdukları ilişkide gözlemlemek mümkündür. Alt toplumsal sınıftan olan erkek çocukları kendilerini daha sert, yeri geldiğinde kaba kuvvet kullanmaktan kaçınmayan (ki onlara göre Çinçin Bağları'nda yaşamının zorunluluğudur bu), yanındaki kız arkadaşına, ablasına ve annesine sahip çıkan, light olmayan olarak tanımlarlarken, diğer iki okuldaki erkek çocukları ise kendilerini yerine göre erkeksi özellikleri yerine göre de kadınsı özellikleri taşıyan, kariyerine ve geleceğine önem veren bir erkeklik söylemiyle tanımlamaktadırlar. Bourdieu'nun belirttiği gibi alt sınıflar kendilerini kaba kuvvet üzerinden üst sınıflardan ayırırlarken, üst sınıflar ise bu kaba kuvvetin dışında, iş, başarı, kariyer, gelecek, para gibi söylemlerle kendi erkekliklerini tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla habitus, sınıfsal bağlamla doğrudan ilgili olduğu için, farklı toplumsal sınıflarda farklı erkeklik habitusları görünmektedir.

Okullar ve buralarda oluşturulan arkadaş grupları, akranlar, erkek çocuklarının erkekliklerini yapılandırmalarına yardımcı olan kurumların başında gelmektedir. Bu ortamlarda erkek çocuğunun kendi erkekliğini yapılandırması sadece bireysel değil, çok da ortaklaşa bir süreçte gerçekleşmektedir. Örneğin Okul C'de egemen erkeklik normlarının dışında kalan bir erkek çocuğunun, erkeklik normlarına uymaya zorlanmasının nedenini bir öğrenci şöyle açıklamaktadır:

Erkekliğe leke sürüyor hocam. Niye gidip kızlarla oynuyor ki biz dururken? Sonra diğer sınıfların erkekleri bizimle dalga geçiyor. Biz de bazen zorla maça sokuyoruz onu (*Okul C, CMUR, sf.5, 24-26*).

Yok hocam hiç görmedim de. Hocam bizim sınıfta yani erkek arkadaşlar çok küfürlü. Ben nasıl kaptırdıysam hocam, aslında ben ailede ve mahallede hiç küfür etmem hocam. İşte burada arkadaşlarla alışkanlık olmuş hocam. Kaptırmışız. Benim küfürüm hocam salak, manyaktır. Hocam CERDM'e küfür ederler (*Okul C, CERD, sf.7, 9-12*).

CERD'in yukarıda söyledikleri de okulda oluşturulan erkek arkadaş gruplarında erkekliğin ortaklaşa olarak yapılandırıldığı, bir erkek öğrenci tarafından nasıl algılandığı ve normleştirildiğine bir örnektir.

Görüşmelerden elde edilen bu veriler, gözlem sonuçlarıyla da tutarlık göstermektedir. Özellikle Okul B ve Okul C' de yapılan ders gözlemlerinde bazı erkek öğrencilerin diğer erkek öğrenciler tarafından sözel ve fiziksel olarak taciz

edildiği gözlemlenmiştir. Bu gözlem sonuçları Connell (50)'ın erkekliğin ortaklaşalık boyutunu; bazı egemen erkeklik biçimlerinin arkadaşlık grupları içinde çok yaygın olduğu ve desteklendiği yaklaşımını doğrulamaktadır. Dolayısıyla, erkekler arasında ortaya çıkan bu tür baskın/baskılama davranışlarının ortaklaşalık boyutuyla tartışılması anlamlı görünmektedir.

Bugün dersin yarısında öğretmen yanıma geldi ve “Bu sınıftan diğer hocalar hiç memnun değiller. Biraz önce rehberlik hocalarıyla görüştük ama onlar da bir çözüm bulamıyorlar. Çok fazla şiddet var aralarında. Mesela bir çocuk var henüz cinsel kimliğini bulamamış, onu çok taciz ediyorlar. Cinsel organını filan elliyorlar. Çok fazla saldırganlar” dedi (*Okul B, Alan Notu, 8 Aralık 2004*).

Kızlar çabuk ağlıyor, biz ağlamıyoruz. Kızlar öğretmene söylüyorlar biz söylemiyoruz. Kızlar şarkı söylüyor biz söylemiyoruz. Kızlar daha çok sorun çıkarıyor (*Okul B, BİSM, sf. 7, 1-3*).

Herhalde bütün erkekler öyle ya. Onlar da erkek oldukları için öyle davranmaları gerektiğini düşünüyorlar (*Okul B, BİLK, sf.9, 12-13*).

Her üç okulda kız ve erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun verdiği cevaplarda var olan toplumsal cinsiyet ikilikleri aşağıda Tablo 4.13’de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinde var olan toplumsal cinsiyet ikilikleri

Kız öğrenciler	Erkek öğrenciler
Ev içi	Ev dışı
Zayıf	Güçlü
Duygusal	Duygusal olmayan
Yumuşak	Sert
Anlayışlı	Saldırgan
Kurallara uyan	Kurallara uymayan /şımarık

Toplumsal cinsiyet ikilikleri, beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinde de söz konusudur. Bu ikilikler, öğrencilerin yönlendirildikleri etkinliklerde ve öğretmenin öğrencilere yaklaşımında görünürleşmektedir. Örneğin Okul B beden

eğitimi retmeninin düzen alıştırmaları konusunda kız öğrencilere bu ikilikleri işaret etmektedir:

Düzen alıştırmalarında dörderli yürümeye başlandığı an öğrenciler yüksek sesle sağ sol demeye başladılar. İkişerli yrndğnde ise ses çıkarmıyorlar ya da kendi aralarında konuşuyorlar. Fakat dörderli olduklarında bir asker taburu görüntüsünde marş söyler gibi kendi komutlarını veriyorlar. Komutlar hep birlikte sylendike ve sesler yükseldikçe, ayaklar dizden daha çok bükülüyor, kollar daha çok ne arkaya salınıyor. Bu noktada ğretmen kız öğrencileri uyardı: “Siz niye asker gibi rap rap yürüyorsunuz? Siz daha kibar, kız gibi yürüyeceksiniz” dedi. Bu söz üzerine iki kız ğrenci salına salına örnek yürüdüler ve güldüler (*Okul B, Alan notu, 6 Ekim 2004*).

Her c okulda yapılan kız ve erkek görüşmeleri ve ders gözlemleri sonrasında ortaya çıkan farklı erkeklik pratikleri Tablo 4.14.’de sunulmuştur. Bu pratikler erkeklik ile ilgili egemen söylemlerin (yeniden) retilmesine katkıda bulunmaktadır.

Tablo 4.14. Okullarda erkek öğrenciler tarafından sergilenen erkeklik pratikleri.

Okul C	Okul B	Okul A
Kızlara sarılmak		Kızlarla dalga geçmek
Kötü laflar etmek	Kötü laflar etmek	
Yapamayanlarla dalga geçmek	Yapamayanlarla dalga geçmek	Yapamayanlarla dalga geçmek
Grup olarak hareket etmek (büyük grup)	Grup olarak hareket etmek (kk gruplar)	
Bağırarak konuşmak		
Futbol oynamak	Basketbol ve futbol oynamak	Basketbol ve futbol oynamak
Kaba kuvvet kullanmak	Kaba kuvvet kullanmak	
Tehdit etmek	Tehdit etmek	
şıarmak		şıarmak
Sinirli olma		
Sözel ve fiziksel taciz		

4.3.2. Alt Tema 2: Spor ve Toplumsal Cinsiyet Uygunluğu

Toplumsal cinsiyet ve spor ilişkisi, kız ve erkek öğrencilerin kadınlık ve erkekliliği nasıl algıladıklarıyla (bir anlamda öznellikleriyle) yakından ilişkili görünmektedir. Beden eğitimi ve spor alanındaki toplumsal cinsiyet ilişkilerinin anlaşılmasında, yani kız ve erkek öğrencilerin bu alandaki konumlarının nasıl belirlendiğini ve kız ve erkek öğrenciler tarafından herhangi bir toplumsal cinsiyet stratejisinin uygulanıp uygulanmadığının anlaşılmasında, spor ve toplumsal cinsiyet uygunluğu alt teması önemli görünmektedir.

Her üç okulda hem kız hem erkek öğrenciler için genel bir spor-toplumsal cinsiyet uygunluğu söz konusudur. Her üç okuldaki öğrencilere spor ve toplumsal cinsiyet uygunluğu hakkında sorular sorulduğunda (Size göre kadınlar ve erkeklerin yaptıkları spor branşları farklı mıdır? Farklı olmalı mıdır?) hem kız hem erkek öğrencilerin büyük çoğunluğu, bireylerin sporları kendi toplumsal cinsiyetlerine uygunluğuna göre tercih etmeleri gerektiğidir. Bu bağlamda, kadınlara cimnastik, voleybol, yüzme, buz pateni ve tenis daha çok uygun iken, futbol, basketbol, boks, güreş ve halter erkeklere daha uygun sporlardır. Özellikle halter, güreş ve boks gibi geleneksel olarak daha çok erkeklikle özdeşleştirilen spor branşlarında bu daha çok belirginleşmektedir. Aşağıda bazı kız ve erkek öğrencilerin kadınların halter yapmaları ile ilgili düşündüklerine yer verilmiştir:

Yapmamalılar işte. Ya ne bileyim bir kadın yapar mı? Halter kaldırır mı hiç? Olacak şey değil. Yok ama ya kim yapar öyle sporları. Bence diğer sporlar hakkında çok fikirleri olmadığı için bunları yapıyorlar (*Okul A, AECEH, sf.5, 8-10*).

Öğretmenim mesela Türkiye’de halterci bir bayan vardı öğretmenim, Türkiye’yi temsil eden çok çirkindi öğretmenim. Çok kaslı oluyorlar. Hiç yakışmıyor kızlara, bayanlara (*Okul C, CÖZG, sf. 5, 13-15*).

Hiç izlemedim ki sevmediğim için halteri. Sevmiyorum yani. Bence kadın için gerekli değil halter. Erkek yapması gerekli (*Okul C, CGIZ, sf.5, 21-22*).

Basketbol, voleybol ya da futbol oynamaları iyi de boks, halter tarzı şeyler ya yani. Erkeklerle kadınlar ayrı değil diyorlar ama bence ayrı ve bunlar birer erkek sporu. Onları yapınca kaslar falan oluyor, bir kadında hoş durmuyor (*Okul A, APEL, sf. 6, 19-22*).

ABUS: Halteri kadınların nasıl yaptığını ben hala çözemedim. Hadi erkekler filan kaslıdır maslıdır. Yani zaten var olan özelliktir. Ama bir kadının bir Nurcan Taylanı gördüğümde ben bu ne?

CK : Ne düşündün o an?

ABUS: Bu ne, ben böyle filan Allahım o ağırlığın altında kalırsa ne olur? Ya ben kadına pek halterin yakıştığını düşünmüyorum.

CK : Peki neler yakışıyor?

ABUS: Kadınlara bence voleybol ve basketbol çok yakışıyor da fazla uzun olması pek yakışmıyor bir kadına. Sonra at gibi filan derler ya kadına.

CK : Peki erkekler?

ABUS: Erkeklerle yakışır yani. Voleybolu pek erkeklere yakıştıramam. Ama onun dışında her şey olur yani (*Okul A, ABUS, sf.7, 6-17*).

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.

CK :Nurcan Taylanı hatırlıyor musun?

AMEL : Evet. Bir kadın olarak o kadar ağırlığı kaldırabiliyorsa çok hırslıymış diye düşünmüştüm (*Okul A, AMEL, sf. 8, 4-10*).

CK : Nurcan Taylan vardı, hatırlıyor musun?

BATA: Bence hiç yakışmıyor zaten.

CK : Neden?

BATA:Ya bilmiyorum. Erkeklerin yaptıkları sporlar kadınlara, kadınların yaptıkları sporlar erkeklere yakışmıyor.

CK : Erkeklerle yakışmayan neler olabilir?

BATA:Mesela voleybol (*Okul B, BATA, sf. 6, 5-12*).

CK :Mesela halterci kadın sporcular var. Nurcan Taylanı gördün mü?

BALM:Iyyyy. Çok böyle oluyorlar, kaslı, çirkinler. Ne bileyim bir kadının kaslı olması garip geliyor bana. Bir kadın zarif olmalı en azından.

CK :Cimnastikçiler öyle mi?

BALM:Evet. Kesinlikle çok zarifler. Mesela Ruslara bayılıyorum. Sırf o yüzden Rusyaya gittim. Japonya, Çin filan da öyle. Çinliler zaten cimnastik dalında bayağı iyiler (*Okul B, BALM, sf. 6, 1-6*).

Cimnastik ve dans ile ilgilenen BALM'ın söyledikleri daha kadınsı olarak görülebilen cimnastik sporu ile halter sporu arasındaki farklılığa işaret etmektedir.

BALM, basketbol, futbol, boks ve halteri erkek sporu olarak görmekle beraber, halteri ve boksu sevdiğini de belirtiyor (Ben halteri çok seviyorum, boksu çok seviyorum. Yine de eğlenceli bir şey bence). Fakat kendi ilgilendiği spor branşı ile karşılaştığında halter ile ilgilenen kadınları kadınlık normlarının dışında görüyor.

Ayrıca beden eğitimi ders ortamındaki toplumsal cinsiyet ilişkilerini anlayabilmek için sorulan bazı sorulara (Beden eğitimi dersinde iki konu işlenecek. Biri futbol, biri cimnastik. Hangisini tercih edersiniz?) öğrencilerin verdikleri cevaplar, spor ve toplumsal cinsiyet uygunluğuna dair ipuçları vermektedir. Bu cevaplar her üç okulda benzer olmakla birlikte, farklı öznellikler de mevcuttur. Bu soru ile ilgili veriler, bir sonraki alt temalarda da ele alındığı için burada kısaca değinilmiştir. Aşağıda beden eğitimi ve toplumsal cinsiyet ilişkisi ile ilgili olan soruya Okul A öğrencilerinden ASIL'ın verdiği yanıt, öğrencilerin spor ve toplumsal cinsiyet uygunluğuna dair düşüncelerinin beden eğitimi dersindeki etkinlik seçimlerinde etkili olabileceğini göstermektedir:

CK :Erkekler?

ASIL :Futbol yada basketbol

CK :Erkeklerden voleybolu seçen olur mu?

ASIL :Evet, belki olabilir. Ama mesela cimnastiği seçen olmaz. Çünkü onlar işte böyle hareketli, kıvrıma filan, ben kızmıyım düşüncesi

CK :Seçen olursa sen ne düşünürsün?

ASIL :Ha ha gülerim. Aslında çok normal bir şey ama bir erkeğe yakıştıramıyorum (*Okul A, ASIL, sf. 5, 16-23*).

Bu temanın birinci alt temasında söz edilen farklı öznellikler, burada da söz konusu olmaktadır. Örneğin Okul A' dan AECE geleneksel kadınlığa bir karşı duruş sergilerken, bunu toplumsal cinsiyet ve spor ilişkisine de yansıtmaktadır. Kadınların erkek sporu olarak görülen sporlarda yer alması gerektiği, spor ortamında da kadının erkeğe eşit konumun olması gerekliliğinden yana.

CK :Bazı sporlar kadınlar için çok yeni. Halter, güreş. Bu konuda ne düşünüyorsun?

AECE:Gurur duydum. Ülkemizde erkekler kadından daha üstün diye bir şey var. Ama ben buna inanmıyorum. Hatta bu yüzden büyüyünce bir kadın derneğine başta bulunacağım. Erkeklerle bizim haklarımızın eşit tutulmasından yanayım. Belki onların yapabildiği her şeyi yapamayız ama en azından deneyebiliriz. Mesela futbol erkek işi, sen hanım hanımcıksın yapma böyle şeyler. Benim spor yapmamın ya da futbol oynamamın en

temel nedeni de bu. Mesela benim...Kızları var. Akrabalarım. Hadi futbol oynayalım dediğimde aa AECE neden böyle söylüyorsun? Sen tenise devam et, güzel güzel sporunu yap, hanım hanımcık kız sporu dediler. Mesela tüm kızlar badminton, voleybol oynuyorlar. Ama mesela ben voleybol hiç sevmem. Basketbol oynarım. Erkeklerin arasında tek basketbol oynayan ben vardım. Ama yine de oynuyorum (*Okul A, AECE, sf.3/4:24-34/1-3*).

Okul B'den BARZ da bu konuda aynı görüşe sahiptir. BARZ da AECE gibi, geleneksel kadınlığa bir karşı duruş sergilemekte, beden eğitimi dersinde erkeklerle birlikte futbol oynamaya çalışmakta, bu yüzden bazı erkek arkadaşları tarafından inatçı olarak da adlandırılmaktadır. Aşağıda BARZ' ın halter sporuyla ilgilenen kadınlar hakkında görüşleri verilmiştir:

Bence çok güzel. Kendilerini göstermişler, bizim de güçlü olduğumuzu. Bence erkek işi değil halter, ben güreş bile yapıyorum. Kızlar hep böyle kendini yapamayacağım yapamayacağım diye yönlendiriyorlar. Mesela takla atmak. Dünyanın en basit şeyi ama yapamayacağım diyorlar ve yapamıyorlar. Sevmiyorum denmemeli, çaba göstermeli (*Okul B, BARZ, sf.5, 25-28*).

Aşağıda Okul C'den bir erkek öğrencinin halter ile kadınların ilgilenmesi konusunda söyledikleri, farklı bir yorum olarak görünmektedir. TERD'in söyledikleri, yaşanan bölgenin ve toplumsal ortamın bireylerin ilgilendikleri sporda belirleyi olabileceği düşüncesini doğrulamaktadır.

CK :Mesela bir kadının halter yapmasını nasıl buluyorsun?

CERD:Bilmiyorum hocam. Ama bu çevrede oturuyorsa kendini koruması için gerekir hocam. Bu çevrede kendini koruması gerekiyor kızın hocam (*Okul C, CERD, sf.9, 2-3*).

Her üç okulda erkeklerle yapılan görüşmelerde ve ders gözlemlerinde, ağırlıkları farklı olmakla birlikte bütün erkeklerin yaşamında ortak etkinlik futboldur. Bazıları etkin olarak katılırlarken, bazıları izleyici ve taraftar olarak ilgilenmektedirler. Öğrenciler arasında kavga çıkma ve bir yerlerin kırılması olasılığı yüzünden, Okul A' da futbol yasak iken, Okul C öğrencilerinin sadece beden eğitimi dersi değil, tenefüsler ve serbest zamanları da futbol oynayarak geçmektedir. Okul B'de ise basketbol beden eğitimi dersi ve ders dışı zamanlarda

daha etkili olarak görülmesine rağmen, erkek öğrencilerin bir çoğu geçmişlerinde futbol ile ilgilenmişler, bazıları da etkin olarak ya da sadece izleyici olarak ilgilenmeye devam etmektedirler. Futbolun her üç okulda bu kadar görünür olmasının ardında futbol ve erkeklik ilişkisinin yattığı ileri sürülebilir. Sadece erkeklerle değil, kızlarla yapılan görüşmelerde de bu ilişki belirgindir.

Okul C’de iki öğrenci hariç bütün erkek öğrenciler, beden eğitimi dersinin özellikle ikinci ders saatinde okul bahçesinde futbol oynuyorlar. Hemen her futbol maçında kavga oluyor. Kavgaların nedenini ve belki de futbolda kavga çıkma olasılığının yüksek olmasını CBUR şu şekilde anlatmaktadır:

CK :Okuldaki maçlarda hiç sorun yaşanır mı?

CBUR:Yaşanıyor. Ooooo bayağı yaşanıyor. Mesela ofsayt olur saymazlar. Ofsayt ama başka bir şeyde. Biz onu kullanmıyoruz da bazen oluyor hakemler olduğu zaman. El olur mesela birisini eline değer yok el değildi. Yok işte faul olur yok faul değildi.

CK :Bu itirazlar nasıl olur?

CBUR:Bazen küfür edilir. Bazen kavga edilir. Bazen sinirlendiğimiz zaman ayak topuklarımızla giriyoruz hocam. Direk giriyoruz böyle.

CK : O ne demek?

CBUR:Topa mesela ayağımızı direk kaldırarak giriyoruz.

CK : O zaman daha mı sert oluyor?

CBUR:Tabi daha sert hareket. O zaman daha iyi alabiliyorsunuz topu. Karşı takımdaki de ona tahammül edemiyor. Sert giriyoruz, faul diyor. Biz de faul değil diyoruz. Ondan kavgalar falan çıkıyor.

CK :Böyle bir şey senin başına geldi mi?

CBUR:Yaptım. Defansta yaptım.’de TÖZK diye bir futbolcu öğrenci var. İşte o hep geliyordu forvette oynuyordu. Hep ayağına basarak alıyordum. Gıcığıma gidiyordu. Dövüşmeye falan kalkıyordu. Ondan sonra, aynı boyumuz neredeyse o da dövüşmeye falan kalkıyordu. Bir, iki, üç dövüştük falan. Fazla dövüşmedik ama iki, üç dövüştük (*Okul C, TBUR, sf6, 3-19*).

Bu genel ortaklığın yanında, her üç okulda sayısı az olmakla beraber futbol ile bu tür bir ilişki kurmayan erkek öğrenciler de vardır. Örneğin, AMEL ve ASER futbol oynayamadıklarını düşünüyorlar ama, beden eğitimi dersine girmediklerinde banklarda oturup kartlarla futbol oynuyorlar. Ya da AONU örneğinde olduğu gibi, bazı öğrenciler futbolda meydana gelen, kavgalar ve sertlikler yüzünden futbolla ilgilenemebiliyor:

Futbolu seçmem. Çok koşmak gerekiyor. Kavga oluyor, çok kayma oluyor, birbirimizi itebiliyoruz, o yüzden. Çok koşmak gerekiyor, çok yoruluyorsun, çok koşma oluyor. Futbolun kuralları daha sert (*Okul A, AONU, sf.9, 30-34*).

Okul B’de de futbolla ilişkili farklı öznellikler söz konusudur. Bazı öğrenciler, hegemonik erkeklik alt temasında sözü geçen, sınıfta ayrıcalıklı konumda olan öğrencilerle birlikte futbol oynamayı tercih etmiyorlar. Fakat daha çok kadınlıkla örtüşen bir spor branşıyla futbol arasında seçim yapmak durumunda kaldıklarında futbolu tercih ediyorlar. Burada görünür olan, erkeklik normlarının –bu her zaman kadını ve kadının yaptıklarını ötekileştirir- diğer öğrencileri nasıl sınırlandırdığı ve zorunlu tercihlere sürüklediğidir. Bunun nedenlerini BARD çok güzel anlatmıştır:

CK :Peki son soru. Öğretmeniniz dedi ki bugün derste iki konu işleyeceğiz; biri cimnastik diğeri futbol. Sen hangisini seçersin?

BARD:(Sessizlik). Ben futbolu seçerdim de şimdi bu adamlarla futbolu seçeyim ne yapayım artık, cimnastiğe gidecek kadar da light değiliz..

CK :Erkeklerden cimnastiği seçen olur mu?

BARD:BEFE olsaydı BEFE seçerdi.

CK :Ne düşünürdünüz?

BARD:Balet, Türk Sanat Müziği çocuğu. Derste Türk Sanat Müziği söylüyor: “Bir şarkısın seen”

CK :Kızlar neyi seçer?

BARD:Hocam kızlar futbolu seçse dünyanın sonu gelir hocam..İntihar ederiz. Belki BARZ seçer. Mesela geçen sene geldi futbol topu aldı oynadı, ama düştü yere sonra...

CK :Erkekler alır mıydı BARZ’ı?

BARD:Ha ha ha şimdi seçim yapıyorlar: “Ahmet, BARZ... ha ha ha ha ha Hocam BARZ’ı sucu olarak seçerler: “Su getir BARZ”.... (*Okul B, BARD, sf. 4, 1-14*).

Fakat BEFE de futbol ve toplumsal cinsiyet konusunda BARD ile aynı görüştedir:

CK :Kızlarla futbol oynadınız mı hiç?

BEFE:Kız futbol oynar mı? Kız futboldan ne anlar? Kızın olduğu yerde ben oynamam. Kız futboldan ne anlar?

CK :Neden?

BEFE:Erkek oyunudur. Sert oyundur. Erkek vurdu mu gider ağlar, zırlar (*Okul B, BEFE, sf.4, 12-16*).

4.3.3. Alt Tema 3: Hegemonik Erkeklik

Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet ilişkileri temasının bir alt teması olarak sunulan hegemonik erkeklik, özellikle Okul C ve Okul B’de belirgin olarak gözlenmiştir. Hegemonik erkeklik, kadınlarla olduğu kadar, ikincil konuma itilmiş çeşitli erkeklik biçimleriyle ilgili olarak da yapılanmaktadır. Sadece erkeklerin kadınlar üzerindeki egemenliğine değil, aynı zamanda erkeklerin erkekler üzerindeki egemenliğine de dayanan hegemonik erkeklik, fiziksel gücü ve heteroseksüelliği güçlendiren egemen ideolojinin biraz daha ayrıştırılmış bir biçimi olarak bir çok toplumsal pratikte işlemektedir.

Okul B beden eğitimi ders gözlemlerinde ve öğrenci görüşmelerinde, bazı erkek öğrencilerin daha ayrıcalıklı bazılarının ise daha az ayrıcalıklı bir konumda oldukları gözlenmiştir. Ayrıcalıklı konumdaki erkek öğrenciler, beden eğitimi dersinde daha etkin olan, diğer erkeklere saldırgan davranışlar gösteren, atletik becerisi yüksek, bazı durumlarda kararları veren, yarışmacı ortamda kendini sergilemeyi tercih eden öğrencilerdir. Sınıfta yaklaşık dört beş erkek öğrenciden oluşan, bu tür özelliklere sahip olan bir öğrenci grubu vardır. Beden eğitimi ders öncesinde, genelde bir potada kendi başlarına basketbol oynuyorlar, başkalarını aralarına almıyorlar, küçük çocukların toplarını alıyorlar, kendi gruplarının dışındakilerle çok fazla iletişimde bulunmuyorlar. Aşağıda bu öğrencilerden biri olan BİSM ile ilgili veriler sunulmuştur. BİSM bu tür davranışları sergileyen bir öğrencidir. Küçük çocuklar kendisinin topunu aldıkları için onları dövmüş ve bu nedenle 3-4 kez hakkında tutanak tutulmuş.

Bugün ders öncesi zamanda biraz BİSM’i gözlemledim. Salona girince montunu ve çantasını yere fırlattı. Basketbol oynayan 5.sınıf erkek çocuklarının arasına fırladı hemen ve bir top kaptı. Bir iki arkadaşını yanına aldı ve diğer çocukların maçını sabote ettiler. Kendi sınıfından küçük boylu bir oğlan çocuğu yanına geldi ve BİSM’e bir şey söyledi. BİSM de onun yanağına vurdu. Biraz basketbol oynadıktan sonra platformda mindere atlayış yapan 5.sınıf oğlan çocuklarının yanına geldi koşarak. Sıranın önüne geçti ve “çekilin lan sıra bende” dedi ve havada takla attı. Sonra fırlayıp kenara oturdu ve diğer yapanları izledi. Birkaç çocuk onun gibi yapmaya çalıştılar ama yapamadılar (*Okul B, Alan notu, 29 Mart 2005*).

BİSM:Bazen böyle yürüyoruz filan ya da vuruyoruz birilerine, çelme takarız düşürürüz.

CK :Üzülmez misin?

BISM:Yoo üzülmem. Düşmeseydi.

CK :Ama sen çelme taktın?

BISM:Hocam ayağım takıldı derim (*Okul B, BISM, sf.7, 19-24*).

Bu öğrenci grubunun dışında kalan öğrenciler ise, onların tehlikeli, herkesi döven, dengesiz kişiler olduğunu düşünmektedirler. Okul B'den BYUS, gücün erkekliğin yapılanmasında belirleyiciliğine işaret ederken, bu öğrencilerin bu ayrıcalıklı konumu nasıl elde ettiklerini de anlatmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin davranışları sadece kendilerinden küçüklere yapmadıklarını aynı zamanda yaptıklarına karşı çıkanlara da kötü davrandıklarını söylemektedir:

Sınıfın en güçlülere onlar. Ya ben de güçlüyüm de yani fazla yani. Bilmiyorum. Onlar çok daha güçlerini göstermişler. Sınıftaki herkesi dövmüşler. Herkes de teker teker onlara boyun eğmiş. Ama okul bitecek eninde sonunda. Elbet onlardan da güçlü birileri çıkacak. O zaman neler olacak (*Okul B, BYUS, sf.5, 21-27*).

Dolayısıyla, Okul B'de hegemonik erkekliğin yapılanmasında güç belirleyici görünmektedir. BYUS, kötü çocuk olarak tanımladığı BATA'nın aslında kimse tarafından sevilmediğini fakat, özellikle beden eğitimi dersinde diğer çocuklarla birarada gezmeyi tercih ettiğini belirtirken, önemli olan güçlü olmak değil gücün gösterilmesi olduğuna işaret ediyor:

Evet. Mesela bazı çocuklar var. Kendilerini büyük zannediyorlar. Onlar vuruyorlar işte. Küçük çocuklara da vuruyorlar. Ben görünce üzülüyorum. Ama bir şey yapamıyorum. Yapma filan diyorum ama bana vuruyorlar o zaman. Yani küçük olanları, boyu küçük olanları eziyorlar. Hoş bir şey değil insanları ezmek. İnsanları ezmek kendini ezmektir (*Okul B, BYUS, sf. 1, 23-26*).

Aşağıda bu grubun dışında kalan BBAR ve BARD ile birlikte yapılan görüşmede, sözü geçen erkek öğrenci grubunun kendileri tarafından nasıl algılandığına yönelik bilgiler yer almaktadır:

CK :BEFE vardı sizin sınıfta. Ayrılmış galiba, nedenini biliyor musunuz?

BARD:Haaa haa (gülüşmeler). Durun bir dakika söyleyeyim ben. Efeye sınıfta biz zeytin diyorduk, kara zeytin, zeytin çekirdeği gibi her türlü lakaplardan bahsediyorduk ve BEFE kardeşimiz

bu sınıftan gitmek zorunda kaldı. Dövülüyordu kardeşimiz napsın? O da bizden birisi...

CK :Kimler ya da nasıl tipler dövüyordu?

BARD:Adlarını söylemeyeyim, baş harflerini söyleyeyim.. OİİA

CK :Neden dövüyorlar sence?

BARD:Hocam biz bunları devlet sırrı gibi saklarız. Hocam bilmiyorum. Hocam o çocuklar dengesiz, denge yok çocuklarda. Hocam BİSM geliyor, bir çocuğu çöp kutusuna sokmaya çalışıyor hahahahaha (gülüşmeler).

CK :Kimlere yapıyorlar bu davranışları?

BARD:Bizim sınıfta. Adlarını söylemeyeyim ama...Hocam sakın onlara söylemeyin haaa yoksa onlar bizi. BCAN, BOĞUZ, Bazen BKER. En çok BCAN'ı dövüyorlar, minik boylu Japon. Hani Asimov tipli

CK :Niye? Minik boylu olduğu için mi?

BBAR:Evet hocam,

BARD:Hayır ya. Hocam gücü ona yetiyor değil ki, bize de yetiyor...

CK :Sana bir şey yaptı mı mesela?

BARD:Hocam vuruyor hocam..

BBAR:Hocam BSİM çok kötü vuruyor.

BARD:BOZA lider, BİSM asker, BATA da yalakası. Er yani. O onların dediklerini yapıyor.. Çünkü hiç arkadaşı yok da onun için.

CK :BBAR sana bir şeyler yaptılar mı?

BARD:Bana işte vuruyorlar. Öğretmenler bakmayınca falan vuruyorlar..

CK :Ne yapıyorsun bu durumda?

BBAR:Bir şey yapamıyorum hocam.

BARD:Been yani cevap veriyorum da son zamanlarda cevap veriyorum. Yani onlar biraz daha bizden korkmaya başladılar gittikçe büyüyoruz ya. Bizim de kalıplarımız katladı artık..
(Okul B, BBAR ve BARD, sf.1, 2-33).

Sınıfta toplumsal konumu düşük olan bu erkek öğrenciler, diğerlerine göre daha az saldırgan davranışlar göstermekte, daha az atletik beceriye sahip olmaktadır ve bunun sonucunda da daha yüksek statülü erkek çocuklar tarafından da fiziksel olarak bir tehdit altında yer almaktadırlar. Okul B'de bu durumda olan altı öğrenci vardır. Her öğrencinin "hegemonik erkeklik" olarak adlandırılan erkeklik davranışlarına nasıl maruz kaldıkları, bu davranışları nasıl algıladıkları ve nasıl bir sonuç doğurduğu, öğrencilerin yukarıda söylediklerinden anlaşılmaktadır.

BKER, daha çok derslerine ve geleceğine önem veren fakat, basketbol oynamayı da seven bir çocuk. Beden eğitimi derslerinde ders öncesinde sınıfta daha uzun boylu ve biraz daha baskın erkek çocuklarla basketbol oynamak yerine

kendisine bedenen benzeyen arkadaşlarıyla basketbol oynayanları izlemeyi tercih ediyor. Serbest zamanda da yine aynı arkadaşları ile eğer boş basketbol potası bulurlar ise kendi aralarında oynuyorlar. Bunun nedenini BKER şöyle açıklıyor:

BKER: Ben de kendim oynuyorum. Ayrı olarak. Onlar daha iyi oynadıkları için onlarla oynamıyorum. Ben kendi boyumdakilerle oynuyorum. Daha zevkli geçiyor.

CK : Onlarla oynadığını bir düşün, neler olabilir?

BKER: Hiç basket atamam, çünkü çok uzun boylular...öyle..

CK : Onlar seni aralarına alırlar mı?

BKER: Alırlar da ben girmem (*Okul B, BKER, sf. 8/9, 34-35/1-4*).

Bu örneğin biraz farklısını Okul A'da görebiliyoruz. Örneğin Okul A'da, AMEL ve ASER, futbolu çok seviyorlar fakat, oynamayı beceremediklerini söylüyorlar. Ayrıca ASER hareket etmeyi pek sevmiyor daha çok oturmayı ve sessiz durmayı seviyor. Bu öğrenciler beden eğitimi derslerinde kenarda oturup futbol oyuncularının fotoğraflarının bulunduğu kartlarla pişti oynamayı tercih ediyor. Derse girdikleri zamanlarda da kenardan basketbol oynayanları izlemeyi ya da badminton oynamayı tercih ediyorlar. Fakat bu okulda diğer erkek öğrenciler tarafından uygulanan bir hegemonik erkeklik pratiği gözlenmemiştir.

Özellikle Okul B ve Okul C'de hegemonik erkekliğin bir göstergesi olarak düşünülebilecek bir davranış gözlenmektedir: Kızlara karşı fiziksel saldırganlık. Ders başlangıcında sıraya geçtiklerinde daha baskın olan bazı erkek çocuklar, kızların sırasını bozmakta, kızların olduğu yerden sıraya geçmekte ve kendilerine yer açmak için fiziksel güçlerini kullanmaktadırlar. Örneğin Okul B'de bedenen iri olan ve sert bir duruşa sahip olan BATA bazı derslerde sınıfta kızlar arasında popüler olan ve kızlarla erkeklere karşı bir dayanışma ağı yaratma çabasında olan AAZR'a bu şekilde davranmıştır. Okul C'de ise fiziksel saldırganlığın yanında fiziksel tacizinde yaşandığı kızların görüşmelerinde ortaya çıkmıştır.

Okul C'de erkekliğin ortaklaşa yapılandığına dair çok fazla işaret bulunmaktadır:

Bayanla erkeğin arasında bir sürü özellik var. Kadırğa sokağında bir tane bayan var hocam. Bayan değil de genç. Erkek gibi ayağına kot pantolon giyer, şapka takıyor, üstüne erkek şeyleri giyiyor, erkek ayakkabısı giyiyor, top oynuyor. Biz görünce dalga geçiyoruz hocam. Kızdan dönme diyoz hocam. Bunlara fazla bir şey olmuyor da bizim

sınıfımızda olunca bizim sinirimize gidiyor hocam (*Okul C, CMUR, sf.7, 14-19*).

CMUR'un söylediği bu düşünce, erkeklerin evin reisi gibi sınıflarını sahiplenip bir grup olarak nasıl tavır aldıklarını göstermektedir. Aynı düşünceler, ortaklaşa kendi sınıflarında oluşturdukları erkeklik kurgusuna uymadığı için bir erkek öğrenci için de düşünülmektedir. Bu düşüncede haklı olduklarını ve kendi erkekliklerinin normal olan olduğunu kabul ettikleri için o öğrenciye acımasız davranışlarda bulunabilmektedirler. Aşağıda bu davranışı ve nedenlerini gösterdiği düşünülen Okul C'den CMUR ve CKOR ile yapılan söyleşilerden birer alıntı sunulmuştur. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde ve ilk üç-dört haftalık ders gözlemlerinde kız ve erkekler arasında belirgin bir toplumsal cinsiyet-spor bağlantısı gözlenmiştir: Kızlar voleybol ve cimnastik ile ilgilenirler, erkekler futbol ve basketbol. Bu bağlantıdan yola çıkarak bireysel görüşmelerde, karşı cinsiyet ile eşleştirilen sporlarla ilgilenen kendi cinslerinden bir arkadaşlarına toleranslarının olup olmadığının anlaşılabilmesi için bir senaryo oluşturularak ilgili sorular sorulmuştur:

CK :Beden eğitimi dersinde öğretmeninizin iki konudan birini tercih etmenizi istediğini varsayın. Birisi futbol ve diğeri voleybol/cimnastik. Hangisini ve neden seçerdiniz?

CMUR :Tabii ki futbol.

CK :Neden?

CMUR :Futbolu sevdiğim için. Arkadaşlarla oynayınca zevkli geçiyor.

CK :Sınıftaki erkekler hangisini seçer?

CMUR :Tabii ki bazıları var. Bir tane arkadaşımız var. Nasıl desem erkekten dönme kız gibi, hep kızlarla oynuyor, ip atlar, voleybol oynar, kızlar ne yaparsa o da onu yapar. Hiç bizimle futbol oynamayı sevmez, vuramaz bile topa. Onun için o cimnastiği seçer.

CK : Bu durumda ne düşünürdün?

CMUR:Yani, sinirleniyoruz hocam. Hep kızlarla oynuyor hocam. Şey erkekliğin yüz karası diyoz. Sinirleniyoz hocam...Bazı arkadaşlarımız döver sinirden. Ağlatırız. Benim fazla dövdüğüm olmadı.

CK :Neden dövüyorsunuz?

CMUR:Erkekliği, nasıl desem hep bizim sınıfla dalga geçer bazı sınıflar. Erkeğe bak kızlarla oynuyor der biz de bunlara sinirlenip döveriz o da ağlar gider.

CK : O hiç size karşı koymaz mı?

CMUR:Koyar da bazen hocaya gider der ama biz gene aldirmayiz.Onun için üzücü de bizim için de eğlenceli geliyor bazen. Herkesin kendine göre bazı şeyleri var. o ondan sevmez, o ondan gıcık kapar, onun için bilemeyiz yani (*Okul C, CMUR, sf.5, 11-34*).

CK :Erkeklerden cimnastiği seçen olur mu?

CKOR: CERDM arkadaşımız seçer.

CK :Neden?

CKOR:Onun kızlarla arası çok iyi. Bizimle değil de hep kızlarla oynuyor. Galiba bizim sınıfın erkekleri kaba geliyor.

CK :Nasıl kaba ?

CKOR:Hocam mesela 7 A'dan bir çocuğun kafasına sifonu çekmiştik. CERDM kavgadan hiç hoşlanmıyor hocam.

CK :Peki sen ne düşünüyorsun CERDM hakkında?

CKOR:Arkasından top diye bağıyorlar.

CK :Biraz önce sen de bağıyordun?

CKOR:Ama ben sinirlenince bağıyorum. Erkek arkadaşlarımız mesela sen erkek değil misin şöyle yap böyle yap diyorlar. Gaza getiriyorlar hocam. Sen hiç bir kıza vuramazsın diyorlar. O da gidip vurursa kızlarla arası bozular. Bunu hiç yapmadığı için herkes top diyor hocam. Bir kere derste hoca sormuştu evde ne işler yapıyorsunuz diye. CERDM de ben halama yardım ediyorum dedi. Erkekler de hemen aaa erkek adam yapar mı kadın olmuş filan dediler. Hoca kızdı CBAR arkadaşımıza. Ama onlar da bir keresinde hocanın gözüne girmek için nasıl camları sildiler hocam (*Okul C, CKOR, sf. 6, 17-24*).

Beden eğitimi dersi öncesinde erkek öğrencilerin sınıfta giyindikleri önceden belirtilmişti. Yukarıda adı geçen CERDM'in bu giyinme anına ilişkin söyledikleri, beden eğitimi ve spor alanının bir parçası olan soyunma odalarında, hegemonik erkeğin nasıl uygulandığını göstermesi bakımından önemlidir:

Beden eğitimi dersini seviyordum da eşofman giymeyi sevmiyorum. Bizim sınıf biraz pis. Erkekler filan. Giyinirken çok kötü hareketler yapıyorlar. Yok bana hiç yapmadılar kendi aralarında yapıyorlar. Çünkü bana yaptıklarında ben hemen öğretmene gidiyorum onu biliyorlar. O yüzden de sadece dalga geçiyorlar. Giyinirken dalga geçiyorlar hep. Küfür etmemi istiyorlar. Gel bizimle maç yap diyorlar. Ama ben de yapmıyorum. Onlar da dalga geçiyorlar (*Okul C, CERDM, sf.3, 25-32*).

Öğrenci görüşmeleri ve ders gözlemlerinde tutulan alan notlarından elde edilen verilerde ortaya çıkan, her üç okulda sergilenen hegemonik erkeklik pratikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 4.15).

Tablo 4.15. Okullarda erkek öğrenciler tarafından sergilenen hegemonik erkeklik özellikleri.

Okul C	Okul B	Okul A
Heteroseksüellik	Heteroseksüellik	Dalga geçmek
Fiziksel güç	Fiziksel güç	
Saldırganlık	Saldırganlık	
Kaba kuvvet kullanmak	Kaba kuvvet kullanmak	
Tehdit etmek	Tehdit etmek	
Sözel ve fiziksel taciz (erkeklerle ve kızlara)	Sözel ve fiziksel taciz (erkeklerle fazla)	

4.3.4. Alt Tema 4: Kız/Erkek Birlikte ve Kız/Erkek Ayrı Beden Eğitimi ve Spor Ortamı

Çalışmanın kuramsal çerçevesi ve okul beden eğitimi ortamları dikkate alındığında, toplumsal cinsiyet teması altında yer alan verilerin bazıları kız erkek birlikte ve kız erkek ayrı beden eğitimi ve spor ortamı teması altında toplanmıştır. Her üç okulda yer alan öğrencilerin, kız erkek birlikte ve kız erkek ayrı beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerine ait veriler Ek 10'da gösterilmiştir. Alt tema altındaki veriler her üç okul ayrı ele alınıp sunulmuştur.

Okul C

CVZV ve CGİZ hariç, Okul C kızları beden eğitimi dersinin kız ve erkek ayrı yapılmasını istiyorlar. Aşağıda kız ve erkek birlikte beden eğitimi dersini tercih eden kızların öne sürdükleri nedenlerden bazılarına yer verilmiştir:

Kız erkek ayrı tercih ederim öğretmenim. Erkekler hemen sataşır. Şu sınıfta bir çarpsak bile öğretmenim. Mesela bir voleybol maçı yapmıştık. Yanlışlıkla bir erkeğe çarpsak hemen bağıryorlar. Topu alıp sırtımıza vuruyorlar. Ama mesela ben'la çok çarpışıyoruz hiç

böyle kavga olmuyor. Özür dileyip geçiyoruz. Kaba kuvvet kullanmıyoruz (*Okul C, CBURC, sf.7, 5-10*).

Erkekler futbola daha yatkın tabii. Mesela kafa atarken vücudumuzun başka yerine geliyor, göğsümüze geliyor, acıyor filan. Sonra bacaklarımıza filan geliyor. O yüzden korkuyorlar bizimle maç yapmaktan hocaya söyleriz diye. Erkekler daha vurdu duymaz bu konuda. Oynayabiliyorlar, rahatlar yani. Biz kasılıyor, rahat değil ama seviyoruz da oynamayı. Ben voleybola daha yatkınım ama. Kızlarla birlikte oynuyoruz. Futbolda erkekler kızabiliyorlar bazen. Daha rahat oluyoruz voleybol oynarken (*Okul C, CGÜL, sf.2, 27-31*).

Şu sınıfla gerçekten ayrı olmasını isterdim öğretmenim. Öğretmenim çok küfür ediyorlar, şımarıyorlar, dersi tamamen yapmıyorlar. Dersi yapmamalarının sebebi de öğretmenim, maç oynuyorlar. Ama maçı da kuralıyla oynamıyorlar. Küfür... gol atınca küfür ediyorlar karşı takıma... Biz bir kere burada yastık minder vardı. Orada takla açıyorduk. Arkam böyle açılmıştı, ona da güldüler öğretmenim. Öğretmenimiz de kızdı. Oğlan dedi ki sen niye sırtını açıyorsun dedi, bir arkadaşım da güldü ha ha sırtı açıldı, namusu elden gitti dedi öğretmenim. Ben de dedim ki sen ne demek istiyorsun dedim. Öğretmenim işte kötü kötü laflar saydı. Onlar görmüşler ya, namus elden gitmiş (*Okul C, CYAĞ, sf.4, 7-16*).

CVZV de görüşme esnasında erkeklerin olumsuz davranış özelliklerinden söz etmişti: Sarılıyorlar, sırtımıza vuruyorlar, küfür ediyorlar, yapamayınca dalga geçiyorlar. Bu olumsuzluklara rağmen, beden eğitiminin kız erkek ayrı olmasını tercih etmediğini belirtmiştir. Fakat içinde bulunduğu sınıfta, kızlar ve erkekler arasında var olan gerilim ve erkeklerin olumsuz davranışları bilgisiyle cevap veriyor:

Ayırım doğru değil.(öğretmen) yanımızda olduğunda erkekler hiçbir şey yapamazlar (*Okul C, CVZV, sf.5, 32-34*).

Okul C erkeklerinden beş öğrenci, kız erkek ayrı bir beden eğitimi dersini doğru bulduklarını söylerken, sıralanan nedenleri ileri sürmüşlerdir: Yetenekler farklı, kızların canı yanar, birlikte etkinliğimiz yok, kızlar iyi oynayamıyor, bazı erkekler dışarıda kalıyor ve kızlarla rahat olamıyoruz

Okul C erkeklerinden üçü beden eğitimi dersinin karma yapılmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, CMUR kız ve erkeklerin birlikte beden eğitimi dersi işlemlerini herkesin özgürlüğü var diyerek açıklıyor. Fakat bu konuda yaptığı yorumlar aslında kızlara karşı özgürlük toleransı olmadığı yönünde. Beden eğitimi

dersine girmek onların özgürlüğü fakat, futbol oynama onların özgürlüğü kapsamında yer almamakta. Çünkü kızlar kendileriyle birlikte futbol oynamak istediklerinde, oynamalarına izin vermediklerini ve onları aralarına almadıklarını da belirtiyor. Aynı düşüncelere sahip CNUR da kız erkek birlikte ya da ayrı beden eğitimini isteğe bağlı olarak ele alıyor. Bunun yanında, yapılan ders gözlemlerinde olsun, görüşmede olsun kızlarla yaptıkları etkinliklerden ve de kızların davranışlarından olumsuz olarak söz ediyor:

Oynamayı bilmiyorlar, top yerine ayağımıza vuruyorlar. Biz de sinirlenirdik. Dövmezdik. Dövsek Fatoş hocaya şikayet ederlerdi. Sinirden oynatırdık. Erkekler kalsa kızlar beden dersine bile çıkmamalı hocam (*Okul C, CNUR, sf.5, 2*).

Bana göre bayanlarla bizim ayrı oynamamız daha iyi de. Yani mesela, onların bakış açısına göre biz topa hızlı vururuz. Onların bir yerlerine gelir. Mesela suratlarına. Ondan sonra, bir yerlerine gelir bir yerleri acır. Yani onlar bayan oldukları için çok acır mesela. Ama bizim bir yerimize gelse o kadar acımaz. Mesela voleybolu biz onlardan iyi bilemeyiz. Mesela onlarda maçı bizden iyi bilemezler. Ama ayrı olmasını isterim. Ama bir aralarda bayanlarla birlikte maç yapıyorduk. Bazen ayaklarımıza vuruyorlardı. Bir yerlerine top gelirdi, “ay” diyorlardı. Ondan sonra biraz çıkarttık onları. Çünkü onlar canı acıyacak, hocaya gidecekler mesela. Diyecekler ki CBUR bana topu bir vurdu canımı acıttı hocam. Suratıma geldi. Ondan sonra suçlu durumuna biz düşeceğiz. En iyisi oynamasınlar diye bir karar aldık. Şimdi oynamıyorlar (*Okul C, CBUR, sf.10, 1-11*).

Okul A

Okul A beden eğitimi derslerinin kız ve erkek ayrı yapıldığı bir okul. Kızların ikisi hariç bütün öğrenciler, beden eğitiminin bu uygulamasından memnunlar. Beden eğitimi dersinin hem kız ve erkek birlikte hem de ayrı yapılabileceğini düşünenlere göre birlikte bazı sorunlar yaşanabiliyor ama bu şekilde haremlik-selamlık da hoş değil. Kız ve erkek ayrı bir beden eğitimi dersini doğru bulan kız öğrencilerden bazılarıyla yapılan görüşmelerden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Kız erkek ayrı daha rahat. Erkekler bazen dalga geçiyorlar. Yapamadığımız zaman gülüyorlar. Futbol aslında zevkli bir oyun. Ama işte baldırın şişer, o yüzden..aman aman. Yani sırf kızlar oynar katılıyorum ama onun dışında oğlanlarla oynarken gel deseler gitmem. Kendim de yani onların hepsi biliyor ben bilmiyorum (*Okul A, ASIL, sf.1, 3-5*).

Yaa geçen sene APEL diye bir kız vardı. Onu dışlıyorlardı erkekler. APEL'e koşamadığı zaman, atamadığı zaman bağıyorlardı. Niye böyle yapıyorsun, senin yüzünden kaybettik filan. Böyle daha iyi oldu şimdi ayrılınca. Çünkü o zaman APEL oynayamıyordu (*Okul A, AECEH, sf.3, 21-24*).

Ayyyy çok oluyor. Bu sene pek yok ama geçen sene her beden eğitimi dersinde kızlar erkekler savaş yaparlardı. Biz kızlar narin olduğumuz için cimcikler, kulaklarına çılgılık atar ya da böyle çok az döverdük yani, onlar bize çelme takar, sırtımıza vururlardı ama bu sene böyle bir şey yok. Bu sene yok, olmasın da. Bence çok güzel, çünkü erkekler biz bir şey yapamadığımızda bizimle alay ediyorlar, bizi küçük duruma düşürüyorlar böyle. Hem kızlar hem erkekler ayrı olunca daha iyi oluyor bence. Hem kavga eden yok, hem daha sakin geçiyor (*Okul A, ABEN, sf. 11, 5-8*).

Okul A kız öğrencileri arasında farklı öznelliklerin olduğunu özellikle kadınlığın yapılanma sürecinde belirtilmişti. AECE örneğinden yola çıkarsak, AECE geleneksel kadınlık kalıbının dışında yer almayı isteyen ve bu isteğini beden eğitimi alanındaki eril söylemlere karşı çıkararak ve eril pratiklerde bulunarak göstermeye çalışıyor. Bu bağlamda beden eğitimini kız erkek birlikte olmasını isterken daha çok eşitlik vurgusu yapıyor “Bence bu (ayrı) yapılmamalı. Yani fiziksel farklılıklardan dolayı yapılıyor olabilir. Ama bize böyle alıştıırırlarsa toplumda da ayrılıklar yaşanır. Bence birlikte yapılmalı. Toplum içinde birlikte bir şeylerin yapılacağını bilmesi gerekiyor” (*Okul A, AECE, sf. 5, 1-4*). Fakat aynı zamanda içinde bulunduğu beden eğitimi alanındaki öğrenci yaşantılarından yol çıkararak da “...dalga geçme olmasa da bazen doğrudan alınmalar oluyor. Ağlamaya başlar, siner. Belki bu yüzden kız erkek ayrı olması yararlı olabilir.”

AECE gibi “Erkek Fatma” olarak adlandırılan ve kendisini de bu şekilde tanımlayan ABUS’un kız erkek ayrı beden eğitimine yönelik düşünceleri, dersin ayrı yapılması yönünde AECE ile aynı. ABUS basketbol dersinde erkeklerle beraber oynadıklarını söylerken, erkeklerin becerilerinin kendilerinden biraz daha yüksek olmasından dolayı, onlarla birlikte yapınca kendilerini kötü hissettiğini de söylemektedir (*Okul A, ABUS, sf. 5, 28-32*).

Erkek öğrencilerinin hepsi, kız erkek ayrı bir beden eğitimi dersini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedenleri olarak da, kız ve erkeklerin farklı

olduğunu, dolayısıyla ilgilerinin ve becerilerinin de farklı olabileceğine yönelik görüşleri sürmüştür.

CK :Hocanız dedi ki: Serbest zamanda iki potada basketbol oynayacaksınız. Bir potada sadece erkekler, bir potada kızlar ve erkekler karışık. Sen hangisini seçersin?

AART:Erkeklerle oynarım. Kızlarla oynarken bazen top kızlara geliyor ve ağlıyorlar. Erkeklerle daha hareketli oluyor ve ağlayan olmuyor. Aslında kızlarda da çok yok da. Ben görmedim de diğer arkadaşlarım oynarken olmuş. Bir kere oynamıştık, iki erkeğe dört kız. Ama yenildik. Kızlardan biri iyi atıyordu (*Okul A, AART, sf.4, 17-23*).

AART:Mesela hocam korner oluyor. Herkes zıplıyor ve birbirine çarpıp yere düşüyor. Biz de öyle yere düşüyoruz ve sonra kalkıyoruz. Ama kızlar da öyle yere düşse hepsinin bir yeri acır hocam. Hiç oynamadıkları için hocam.onlar hep sınıfta konuşuyorlar bir şey yapıyorlar.

CK :Mesela kızlardan biri futbolu seçse?

AART:Hocam belki 6-6 oynayalım diye alırlar.

CK :10 kişi olsanız onsuz?

AART:Alırlar hocam herhalde. Kolay bir rakip geliyor. Çalım atması kolay. Kaleci olursa gol atması kolay (*Okul A, AART, sf.5, 23-31*).

Okul B

Erkeklerden dördü, kız ve erkek ayrı bir beden eğitimi dersini tercih ederken, üçü konuya göre birlikte ya da ayrı yapılması gerektiğini ileri sürmüştür. Yani futbolda kız ve erkek ayrı yapılabilir ama, cimnastik konusunda birlikte yapılabilir. Zevkli olması, kızların da futbol oynayabileceği gibi nedenlerden dolayı da iki öğrenci, beden eğitimi dersinin karma yapılabilceğini söylemişlerdir. Beden eğitimi dersinin kız ve erkek ayrı yapılmasını isterken ileri sürdükleri nedenlerden bazıları şunlardır: Kızlar agresif, kızlar futbol, basketbol oynayamazlar, kızların boyları yetişmez, erkeklerin güçleri eşit, erkeklerle kavga olmuyor, kızlar hep öne çıkmak istiyor, ayrı olursa bizim hakkımız yenmez, sevgiler, ilgiler farklı.

BİSM de kız erkek birlikte ya da ayrı bir beden eğitimi dersini tercihini “fark etmez” diye ifade ediyor. Fakat kızlarla birlikte basketbol ya da futbol oynar mısın sorusuna “Oynamayız. Çünkü orada bacağına vururuz topu alacağız diye. Onlar da öğretmene söyler. Biraz da hassaslar” olarak cevaplıyor. Aynı yatkınlık, BEFE için de söz konusu olduğu görülmektedir. Ayrı BEFE'nin aşağıda alıntılanan

düşünceleri, kız erkek birlikte ya da ayrı bir beden eğitimi tercihinin etkinliğe göre farklılaşabileceği gibi sınıfa göre de farklılaşabileceğini göstermektedir.

Birlikte yapsın. Yani dersi birlikte yapsın ama, biz futbol oynayınca kızlar otursun. Başka bir şey birlikte olmaz. Yani hareketi, cimmastiği birlikte yapsın. Ama futbol...ya futbolda olmaz. Erkekler bir vurursa ne olur? Kız bir şey yapamaz ki. Zavallı ne yapsın? Kadın zavallı ne yapsın? Bunları bana da yapıyor 7C. 7C sınıfından bahsediyoruz (*Okul B, BEFE, sf. 4/5, 31-34/1-2*).

Postyapısalcı feminizmin temel savlarından biri olan toplumsal gerçekliğin farklı öznelliklerden oluştuğu ve bu nedenle farklı öznelliklerin olabileceği düşüncesinden yola çıkıldığında, beden eğitimi dersinin kız erkek ayrı ya da karma yapılmasını tercih edenler arasında da farklı öznelliklerin olduğu görünürleşmektedir. Örneğin Okul B'den BİLKS, beden eğitiminin karma yapılmasını tercih ediyor. Erkek arkadaşlarını diğer kızlar gibi kaba davranan, onların oynamalarına izin vermeyen olarak nitlendirse de kendini algılaması farklı olduğu için erkeklerle birlikte onlar gibi davranarak oynayabileceğini düşünüyor:

CK :Mesela futbolu seçtin. Derste kız erkek karışık futbol oynuyorsunuz. Bir düşün bakalım nasıl olur?

BİLK:Yani hani topu alır vermezler filan. Ama zaten ben de futbol oynarken kendimi kaybediyorum. Araya girerim, alırım topu. Yani aslında ben güzel de futbol oynuyorum. Çalım da atarım. Ne yaparlarsa ben daha fazlasını yaparım. Mesela ben de onlara çelme takarım. Ben de onların toplarını alırım, bağırırım çağırırım. Ama öğretmene söylemem (*Okul B, BİLKS, SF. 7-8, 30-33/1-24*).

Okul B'den BDİLB Tofaş'ta basketbol oynuyor iki yıldır. Kendisini Erkek Fatma/Emine olarak tanımladıklarını ve bundan da hoşlandığını belirtiyor. Fakat o da, beden eğitimi dersinin örneğin basketbol konusunda ayrı yapılmasını tercih etmektedir. Erkeklerle beraber basketbol oynar mısın sorusunu kendi yaşantısından yola çıkarak yanıtlıyor:

Yok. Almazlar. Ya önceden bir sene filan erkeklerle basketbol antrenmanı yapmıştık. Ama yani onlar hep geliyorlar geliyorlar topu alıyorlar...bağırıyorum heey filan diye. Ama atmıyorlar topu hiç. Geride kalıyorsun oynayamıyorsun. Kafayı yedim.

Bırakma noktasına geldim. Ama hep bırakmayacağım dedim.
Ha gayret filan (*Okul B, BDİLB, sf.3, 17-21*).

Sonuç olarak, kız erkek birlikte beden eğitimi dersini tercih eden kız ve erkek öğrencilerin sayısı kız erkek birlikte beden eğitimi dersini tercih edenlere kıyasla daha fazladır. Fakat ayrı olmasını isteyen öğrencilerin istekleri daha çok futbol konusunda olmuştur. Bir çok öğrenciler bu konuyu sadece takım sporları (futbol ve basketbol) kapsamında düşünürlerken –bazı görüşmeler öğrencilere takım sporları özelinde de sorulmuştur-, çok azı genel ders ortamında düşünüp cevap vermişlerdir. Her üç okulda verilen cevapların ortak noktası, doğal olarak kızlar ve erkekler arasındaki toplumsal cinsiyet farklılıkları olmuştur. Tablo 4.16’da kız erkek birlikte bir beden eğitimi ortamı (örneğin bir futbol dersi işlendiğinde) düşünüldüğünde ortaya çıkan bu farklılıkları yansıtan ikilikler sunulmuştur. Bu ikilikler sadece toplumsal cinsiyete göre beden eğitimi tercihlerinde karşılaşılan ikiliklerdir fakat, birinci alt temanın altından verilen Tablo 4.16’da sunulan kız ve erkek öğrencilerde genel olarak var olan toplumsal cinsiyet ikiliklerinin içinde de yer almaktadır.

Tablo 4.16. Kız erkek ayrı beden eğitimi dersini tercih eden öğrencilerin görüşlerinde var olan toplumsal cinsiyet ikilikleri.

Kız Öğrenciler	Erkek Öğrenciler
Zayıf	Güçlü
Şımarık (civıl civıl)	Ciddi
Yavaş	Hızlı
Yumuşak	Sert
Oynayamıyor	Oynayabiliyor
Beceriksiz	Becerikli
Ağlıyor	Ağlamıyor

4.3.5. Alt Tema 5: Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Alanında Uyguladıkları Toplumsal Cinsiyet Stratejileri

Toplumsal alan, farklı hacim ve biçimde sermaye sahibi olan ve bu sermayelerini arttırarak alanda konum almaya çalışan aktörlerden oluşmaktadır.

Bulguların ikinci temasında, beden eğitimi ve spor alanı, her öğrencinin oyun hissine sahip olduğu bir oyun olarak ele alınmıştır. Bu oyunda her oyuncu kendi konumunu pekiştirmek için bir takım stratejiler uygulamaktadırlar. Ayrıca hiçbir iktidar ilişkisi tek yönlü değildir ve her iki taraf da çeşitli stratejiler ve araçlar kullanarak kendi güçlerini arttırmaya çalışmaktadırlar. Bu alanda, aktörler arasında en belirgin ilişki toplumsal cinsiyet ilişkileri görüldüğü için bu alt temada kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında uyguladıkları toplumsal cinsiyet stratejilerine yer verilmiştir. Başka bir deyişle, beden eğitimi ve spor alanında öğrenciler, toplumsal cinsiyete özgü öznellikleri ile de yer almaktadırlar. Sahip oldukları toplumsal cinsiyet ikilikleri ve yaşam tarzlarındaki toplumsal cinsiyete özgü pratikler düşünüldüğünde, bu toplumsal alana girerken toplumsal cinsiyet habitusları ile girdikleri söylenebilir. Bu toplumsal cinsiyet habitusları, alanda egemen olan toplumsal cinsiyet pratiklerine karşı kendi konumunu belirlemek ya da korumak amacıyla bir takım yollar seçer.

Aşağıda her üç okulun kız ve erkek öğrencilerinin beden eğitimi ve spor alanında uyguladıkları toplumsal cinsiyet stratejileri sunulmuştur (Tablo 4.17). Toplumsal cinsiyete göre bakıldığında Okul C ve Okul B erkekleri ve Okul B ve Okul A kızları arasında kullanılan toplumsal cinsiyet stratejileri bakımından benzerlikler olduğu görülmektedir. Okul C ve Okul B erkekleri beden eğitimi ve spor toplumsal alanında, toplumsal cinsiyete özgün konumlarını pekiştirmek amacıyla büyük oranda kızlara ve bazı erkeklere karşı benzer stratejiler kullanmaktadır: Sözel şiddet, fiziksel şiddet, norm olduğuna inanma, belirli etkinlikleri yaparken erkekleri seçme, cinsel taciz, kolektif uygulama ve bazı erkekleri aralarına almama. Okul C erkeklerinde cinsel taciz daha sık görülmektedir. Kızlar ve erkeklerin söylediklerinden bunun normalleştirildiği anlaşılmaktadır. Bazı kızlar, erkeklerin bu davranışlarına olumsuz bakıyorlar ama, değişeceğini düşünmedikleri için önemsememeye başlamışlar. Bazı kızlar ise, erkeklerin hep böyle olduğunu düşündüğü için normal bir davranışmış gibi görmektedirler. Belki de bu kadar normalleştirildiği için daha sık görülmektedir. Fakat yine de Okul C’de, beden eğitimi öğretmenin uyguladığı yöntemden dolayı erkeklerin beden eğitimi dersinde bu teknikleri uygulama yoğunlukları azalırken, ders dışı zamanlarda çok artmaktadır.

Tablo 4. 17. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor alanında uyguladıkları toplumsal cinsiyet stratejileri.

KIZLAR			ERKEKLER		
OKUL A	OKUL B	OKUL C	OKUL A	OKUL B	OKUL C
Geleneksel kadınlık normlarını vurgulama	Geleneksel kadınlık normlarını vurgulama	Geleneksel kadınlık normlarını vurgulama		Norm olduğuna inanma	Norm olduğuna inanma
Geleneksel kadınlık normlarına direnme	Geleneksel kadınlık normlarına direnme		Erkekleri seçme	Erkekleri seçme	Erkekleri seçme
Kavga etme	Kavga etme	Sorumluluk alma		Aralarına almama	Aralarına almama
	Şikayet etme	Şikayet etme		Sözel şiddet	Sözel şiddet
Direnme	Direnme	Ortak direnme		Fiziksel şiddet	Fiziksel şiddet
Geri çekilme	Geri çekilme	Geri çekilme		Cinsel taciz (Kız)	Cinsel taciz (Kız/Erkek)
Dalga geçme				Ortak uygulama (Küçük gruplar)	Ortak uygulama (Büyük grup)
Küçümseme			Dalga geçme		
Eşitliği savunma	Eşitliği savunma		Güç gösterme		

Okul A beden eğitimi ve spor alanında ise, erkeklerin uyguladıkları stratejilerin diğer iki okula kıyasla daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Şiddet yok denecek kadar azdır. Gözlemlenen ve öğrencilerin belirttiği stratejiler daha çok erkekleri seçme, kendi aralarında güç gösterme ve kızlarla ve bazı erkeklerle dalga geçmedir.

Okul C kızlarının uyguladıkları toplumsal cinsiyet stratejileri, diğer iki okul kızlarından biraz farklıdır. Kızlara uygun görülen davranışları sergileme (sorumluluk alma, öğretmenin her dediğini yapma, derslerine çalışma) ve geleneksel kadınlık normlarını vurgulama (hanım hanımcık olma, ev ile ilgilenme paralelinde sınıfın düzenine ve temizliğine özen gösterme) stratejilerini uygulanmaktadır. Okul C kızlarının kadınlık yapılanmalarının daha geleneksel yapılarla ilişkili olması, bu stratejilerin uygulanma nedenini olarak gösterilebilir. Bir diğer farklılık ise, ortaklaşa olarak erkeklere karşı bir direnmenin olmasıdır. Her ne kadar erkeklerin kendilerine gösterdikleri olumsuz davranışları, öğretmene şikayet etmelerinin sonucunda bir

değişiklik olmayacağını düşünseler de şikayetlerine devam etmektedirler. Herhangi bir sorun yaşandığında bir grup olarak erkeklere tavrı almaktadırlar: konuşmamak, küsmek, birlikte bir etkinlik yapmamak gibi.

Okul B ve Okul A kızlarında ise, Okul C kızlarında vurgulanan geleneksel kadınlık normlarını o kadar keskin bir biçimde öne çıkarma yoktur. Fakat bazı kızlar (küçümseme ve önemsememe stratejilerini kullanan) arasında, geleneksel olarak kızlara uygun görülen bazı davranışları (sorumluluk alma, derslerine çalışma, çalışkanlığı vurgulama, fiziksel gücün erkeklere özgü olduğunu düşünme, duygusallık ve arkadaşlığa önem verme) sahiplenme ve öne çıkarma söz konusu olabilmektedir. Özellikle Okul A kızlarının bazılarında belirgin olarak erkekleri küçük görme, onları önemsememe ve kendilerini olgun görme yaklaşımı vardır. Bu normlardan bazılarını (fiziksel gücün erkeklere özgü olduğunu düşünme, duygusallık ve arkadaşlığa önem verme) direniş ise, daha çok kadın ve erkek arasındaki eşitliği savunan kız öğrenciler tarafından uygulanmaktadır.

Beden eğitimi ve spor alanında öğrencilerin konumlarını belirlemede kullandıkları stratejilerin sahip oldukları sermayeleri kullanma ve sermaye birikimi sağlama bakımından ele alındığında, kültürel sermaye ve beden sermayesinin söz konusu olduğu görülmektedir. Örneğin, Okul B' den BARZ ve Okul A'dan AECE erkeklige direnme stratejileri olarak hem kültürel sermayelerini arttırma (kültürel meta, eğitim, kitap) hem de beden sermayelerini arttırma (becerisini gösterme, erkeklerle futbol, basketbol oynama, onlarla fiziksel becerilerde yarışma) yöneliminde olmaktadır. Aşağıda AECE' nin yorumlarında, beden sermayesini arttırma isteğinin altında yatan düşüncenin, beden eğitimi ve spor alanında kız ve erkeğin eşit konumda olduğunu göstermek olduğu anlaşılmaktadır.

Erkeklerle bizim haklarımızın eşit tutulmasından yanayım. Belki onların yapabildiği her şeyi yapamayız ama en azından deneyebiliriz. Mesela futbol erkek işi sen hanım hanımcıksın yapma böyle şeyler. Benim spor yapmamın ya da futbol oynamamın en temel nedeni de bu. Mesela benim...kızları var. Akrabalarım. Hadi futbol oynayalım dediğimde aa AECE neden böyle söylüyorsun? Sen tenise devam et, güzel güzel sporunu yap, hanım hanımcık kız sporu dediler...mesela tüm kızlar badminton, voleybol oynuyorlar. Ama mesela ben voleybol hiç sevmem. Basketbol oynarım. Erkeklerin arasında tek basketbol oynayan ben vardım. Ama yine de oynuyorum (*Okul A, AECE, sf. 3/4, 28-34/1-3*).

Sonuç olarak, bu temada toplanan veriler, her üç okul kız ve erkek öğrencilerinde kadınlık ve erkeklik yapılanmasının bazı toplumsal cinsiyet ikiliklerini barındırdığını göstermektedir. Bu ikilikler, öğrencilerin spor ve toplumsal cinsiyet uygunluğu hakkındaki düşüncelerine de yansımaktadır. Örneğin, kadınlığı daha çok geleneksel kalıp yargılar etrafında yapılandıran bir öğrenci, bu yapı içinde geçerli olan özellikleri taşıyan bir spor branşını (örneğin jimnastik, voleybol) kadınlara için uygun bulmaktadır. Fakat burada, hem kız hem erkek öğrenciler arasında, toplumsal cinsiyet yapılanması sürecinde farklı öznelliklerin olduğu da gözlenmektedir. Örneğin kendisini daha çok “Erkek Fatma” kimliğinde kabul eden bir kız öğrenci için sporların toplumsal cinsiyete uygunluğu söz konusu olmamaktadır; bir kadın da futbol oynayabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kız erkek birlikte ve kız erkek ayrı beden eğitimi ders ortamı tercihlerinde de sahip oldukları toplumsal cinsiyet ikiliklerinin belirleyici olabildiği ortaya çıkmıştır. Bu tema altında toplanan bir diğer önemli bulgu, özellikle Okul C ve Okul B beden eğitimi ve spor alanında hegemonik erkekliğin varlığıdır. Her iki okulda, ayrıcalıklı konumda yer alan erkek öğrencilerin ayrıcalıklı konumda yer almayan bazı kız ve bazı erkek öğrencilere karşı hegemonik erkekliğin göstergesi sayılabilecek çeşitli uygulamalarda buldukları gözlenmiştir. Beden eğitimi ve spor alanı, kendine özgü söylemleri ve değer gören sermaye biçimlerinin toplumsal cinsiyet içeriğinin yoğun olduğu bir toplumsal alandır. Bu toplumsal alanda kız ve erkek öğrencilerin konumlarını güçlendirmek ya da değiştirmek için uyguladıkları bir takım toplumsal cinsiyet stratejileri bulunmaktadır. Bu stratejilerin tercihinde ise, öğrencilerin sahip oldukları habitus (toplumsal cinsiyet habitusları) kadar, alanda egemen olan sermaye biçimlerinin önemli olduğu da gözlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada birinci amaç, farklı toplumsal sınıflarda yer alan üç İlköğretim Okulunda beden eğitimi ve sporun bir toplumsal alan olarak analizinin yapılarak, toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin nasıl işlediğinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın ikinci amacı, farklı toplumsal sınıflarda yer alan üç İlköğretim Okulunun bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spor alanında, toplumsal cinsiyet yeniden üretim sürecinin nasıl gerçekleştiğinin incelenmesidir.

Çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda öncelikle öğrencilerin içinde buldukları toplumsal sınıfa özgü özellikler ele alınırken, bu özelliklerin onların spor beğenileri ve spor yaşantıları üzerindeki olası etkileri incelenmiştir. Daha sonra, beden eğitimi ve spor alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin anlaşılmasını sağlayacak, alanda egemen söylemler ve değerli sermaye biçimleri ve bunlarda görünür olan toplumsal cinsiyet ideolojileri ortaya çıkarılmıştır. Son olarak, toplumsal cinsiyetten bağımsız olmadığı anlaşılan egemen söylemler ve sermaye biçimlerinin, öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanındaki konumlarını nasıl belirlediğini ve bu süreçte öğrenciler tarafından ne tür toplumsal cinsiyet stratejilerinin uygulandığını gösteren bulgular sunulmuştur.

Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor alanındaki toplumsal ve kültürel yeniden üretim süreci toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet etkileşimini barındıran bir kuramsal yaklaşımla incelenmiştir. Bu yaklaşımda, toplumsal sınıf sadece ekonomik ya da sosyo-ekonomik bir gösterge olarak değil, aynı zamanda gündelik etkinliklerin içinde var olan, beğenileri ve yatkınlıkları biçimlendiren, toplumsal ve kültürel bir gösterge olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda, tartışma bölümünde öncelikle diğer temaların altını doldurabileceği düşünülen “Toplumsal Sınıf ve Spor Beğenisi” teması ele alınmıştır. Daha sonra, sırasıyla “Beden Eğitimi ve Spor Bağlamında Oyun Hissi” ve “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri” temalarında yer alan bulgular tartışılmıştır.

5.1. Tema 1: Toplumsal Sınıf ve Spor Beğenisi

Öğrencilerin toplumsal sınıf özelliklerine ve spor beğenilerine ilişkin bulgular tartışılırken, aşağıda sıralanan ilk iki boyut dikkate alınmaya çalışılmıştır. Geçici boyutta ele alınan toplumsal sınıfların ya da toplumsal grupların tarihsel izlerinin yakalanabilmesi, bu çalışmanın kapsamında olmamakla beraber, daha uzun zamanlı çalışmaları gerektirmektedir.

Bourdieu (23), toplumsal ayrışma ve kültürel beğeniler arasındaki bağlantıyı üç boyutta incelemektedir:

1. Dikey boyut (vertical dimension): Sermaye hacmindeki (ekonomik/kültürel/toplumsal/bedensel) farklılıkları ölçer.
2. Yatay boyut (horizontal dimension): Sermaye türlerini farklılaştırır (ekonomik/kültürel/toplumsal/bedensel).
3. Geçici boyut (temporal dimension): Her bir grubun tarihsel izidir (yükseliş ve düşüş zamanları).

5.1.1. Toplumsal Sınıf Özellikleri

Çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, dikey boyutta ele alınan her üç okul öğrencilerinin toplumsal sınıflarının sermaye hacmindeki farklılıkların, öncelikli olarak ekonomik sermaye bağlamında görünür olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, üst-orta ve orta (Okul A), alt-orta ve orta (Okul B) ve alt sınıf (Okul C) mensubu çocukların ekonomik, toplumsal ve kültürel sermaye hacimleri bakımından ayrılmış olduklarını göstermekte ve alt sınıfın diğer iki gruba nazaran daha ayrıcalıksız grubu oluşturduğunu göstermektedir.

Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin spora katılımlarında ve beğenilerinde toplumsal sınıfla beraber, yaşanan bölgenin de önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın kuramsal çatısındaki toplumsal sınıf yaklaşımıyla bağıntılı olarak, Ankara ilindeki kentleşme sürecinin (bölgesel ayrışmanın) de toplumsal sınıf ilişkilerinden veya toplumsal sınıf ayrışmasından bağımsız olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Ayata (9), gelişmekte olan ülkelerdeki kentleşme sürecinde kentlerin,

sınıflar ve kültürler arasında tahayyül edilen farkların toplumsal ve mekansal sınırlar olarak yerleştiği bir çok yerel muhite nasıl bölündüğünü şu şekilde açıklamaktadır:

“Kent nüfusunun büyük bölümü halen mülkiyet yönünden belirsiz, ruhsatsız, kamu ve belediye hizmetlerinin yetersiz kaldığı bölgelerde yaşamaya devam ediyor... Diğer uçta ise tam donanımlı, tecrit edilmiş ve toplumsal açıdan oldukça türdeş semtlerde yaşayan orta ve üst sınıflar yaşıyor. Maddi durumu iyi olan orta sınıf aileler artan bir hızla kentin dışına, kendilerini daha alt sınıflara mensup insanlardan iyice ayırabilecekleri, onlarla ilişki kurmaktan kaçınabilecekleri, istedikleri kişilerle görüşüp istemediklerini yaşamlarından kolayca çıkarabilecekleri uydu kentlere taşıyorlar.”

Okul A öğrencilerinin büyük çoğunluğu ve Okul B öğrencilerinin bir kısmı, Ayata (9)'ın tarif ettiği uydu kentlerde (Ümitköy, Konutkent, Beysukent ve Bilkent) veya kentin üst gelirli ailelerinin yaşadığı bölgelerde (Çankaya, GOP, Esat, Bahçelievler) yaşamaktadırlar. Bu bölgeler, Güvenç (105)'in çalışmasında belirtilen üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bölgelerdir. Bu yerleşim bölgelerinde yaşayan öğrencilerin büyük bölümü, sitelerde oturmaktadırlar. Site olarak adlandırılan konutların kendine ait yolları, otoparkları, spor tesisleri (tenis kortu, yürüyüş parkuru, basketbol ve futbol alanları ve yüzme havuzu gibi), yeşil alanları ve bazılarının sosyal tesisleri bulunmaktadır. Ayata (9), Konutkent bölgesinde yapmış olduğu çalışmasında, uydu kentte yaşayan yeni orta sınıfın, genellikle taşralı, kaba ve medeniyetten uzak gördükleri kent kalabalığından kendilerini kesin çizgilerle ayırma eğiliminde olduğunu söylemektedir. Yani, belirgin bir toplumsal ayrışma söz konusudur.

Bu çalışmada ele alınan üç farklı okul, bu toplumsal ayrışmanın hakim olduğu bir kentte yer almaktadır. Yerleşim bölgesi, bireyin sahip olduğu toplumsal ve ekonomik kaynakların hacmini de göstermektedir. Örneğin, Okul C Çiçin bölgesinde yer almaktadır ve çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı aynı bölgede oturmaktadır. Çiçin bölgesi, büyük çoğunluğu gecekonduyan oluşan, iş yerlerinin ve rekreatif alanların çok az olduğu, biraz daha kentin dışında kalmış izlenimi yaratan bir yerleşim yeridir. Bu anlamda, Okul A ve Okul B'nin toplumsal ayrışmanın daha ayrıcalıklı bölümünde yer aldığı, Okul C'nin ise ayrıcalıksız bölümünde yer aldığı söylenebilir. Burada önemli olan nokta, mekansal ayrışmanın altında yatan, toplumsal sınıf ayrışmasıdır. Bourdieu'nun toplumsal sınıf yaklaşımı –

toplumsal sınıf kendisini yaşam tarzı, beğenileri ve değerleri ile diğer sınıftan ayırır ve Ayata'nın Ankara ilindeki kentleşme sürecindeki ayrışmaya dair ileri sürdükleri hatırlandığında, bu iki kesim arasında birbirini ötekileştirmenin söz konusu olduğu ileri sürülebilir.

Her üç okulda okuyan öğrencilerin, beden eğitimi ve spora ilişkin yapılandırdıkları öznelliklerindeki sınıfsal farklılıkları anlayabilmek için konuya ilişkisellik içinde bakmak gerekmektedir. Toplumsal sınıf kimlikleri ilişkisellikler içinde kurulurlar. Ve bu ilişkisellik içinde yer alan "öteki"yi de devamlı düşünmek gerekmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin içinde yaşadıkları maddi koşullar kadar, onların bu koşullara ilişkin algıları ve bu koşullardaki hareketlilikleri önemli görünmektedir. Bu noktada Türkiye'nin sınıfsal yapısına bakmak gerekmektedir. Boratav (16)'a göre Türkiye'deki sınıfsal farklılık, köylülük/kentlilik ya da çağdaşlık/geleneksellik etrafında şekillenmektedir. Ayata (9) da çalışmasında, yeni orta sınıf olarak nitelendirdiği kesimde geleneksel değerleri (İslami değerler de kapsamaktadır) reddetme ve bu değerlere sahip kesimlerden kendini ayırma düşüncesinin var olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin toplumsal sınıf özellikleri düşünüldüğünde, özellikle Okul A ve B ile Okul C arasındaki ayrışmanın, çok keskin olmamakla beraber geleneksellik ve çağdaşlık bağlamında ele alınabileceği görülür. Örneğin toplumsal cinsiyet bakımından diğer iki okulun kız öğrencilerine kıyasla, Okul C kız öğrencilerinde, geleneksel değerler (evine bağlı, evini ihmal etmeyen, birinci görevi çocuklarına ve eşine bakmak) daha çok vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bölgede yaşanan şiddete karşı aldıkları önlemlerde ("ben sadece Allah'tan korkarım", "dualarımız kale gibi") dini değerlerin görünür olduğu da gözlenmiştir. Aynı farklılık spor beğenilerinde de görülebilir. Örneğin, Okul A kızlarının bazılarının tenisi seçmelerinin bir nedeni, aileleri tarafından tenisin Avrupa'da yaygın olan daha çağdaş bir spor olmasıdır.

Toplumsal ayrışma sürecinde ötekileştirme ayrıntılı olarak çalışılması gereken bir konu olarak görünmektedir. Bu çalışmanın kapsamında, toplumsal sınıfların birbirlerini ötekileştirmeleri yer almamakla birlikte, öğrencilerin toplumsal sınıflarının, sınıf habituslarının ve beğenilerinin nasıl bir toplumsal bağlamda oluştuğunun anlaşılması için Ankara kentindeki mekansal ve toplumsal ayrışmanın belirtilmesi gerekliliği nedeniyle burada kısaca değinilmiştir.

5.1.2. Spora İlişkin Görüşler ve Spor Yaşantısı

Çalışmanın birinci problemi, beden eğitimi ve spor alanının toplumsal bir alan olarak analizinin yapıp, toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin nasıl gerçekleştirildiği üzerine odaklanmıştır. Bu probleme cevap verebilmek için “beden eğitimi” ve “spor” aynı alan altında kavramlaştırılmıştır. Bunun nedeni, okul beden eğitimi alanında sporun ağırlıklı bir içerik olarak ele alınması, alandaki toplumsal eyleyiciler tarafından (beden eğitimi öğretmenleri ve öğrenciler) alanın ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi ve öğrencilerin alana gelirken getirdikleri habituslarında spor beğenilerinin de yer almasıdır. Bu nedenle, özellikle birinci probleme cevap verebilmek için, öğrencilerin spor yaşantılarına ve spor beğenilerine ilişkin bulgular önemli görünmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin spor beğenilerinin ve spor yaşantılarının toplumsal sınıfa ve toplumsal cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin spor beğenileri ve spor yaşantıları arasında toplumsal sınıfa göre bir farklılaşma olduğu gözlenmekle beraber, bu farklılığın bazı spor branşlarında daha çok belirginleştiği de gözlenmiştir.

Öğrencilerin spor beğenisi ve katılım düzeylerinde ekonomik ve toplumsal koşulların önemli olduğu gözlenmiştir. Örneğin, Okul C’ de öğrencilerin sportif etkinliklere katılamamalarının birinci nedeni, yoksulluk ve yoksulluğun belirlediği aile içi ilişkilerdir. Bir çok öğrenci geçmişlerinde ekonomik nedenlerden dolayı çok kısa süreli olarak sporla ilgilendiklerini ya da ilgilenemediklerini belirtmişlerdir. Özellikle kız öğrenciler için spora katılma olanağı çok söz konusu olmamakta çünkü; ev işlerinde ve çocuk bakımında anneye yardımcı olmaktadır. Wright ve arkadaşlarının (258), Avustralya gençleri üzerinde yaptığı yakın tarihli çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Avustralya’nın batı banliyö bölgesinde, spor yapabilecekleri tesisler ve kaynaklar kısıtlı olduğu için bu bölgede yaşayan gençler için, okul beden eğitimi dersleri spor ve bedensel etkinlik yapma olanağının sağlandığı önemli bir alan olarak görünmektedir. Okul C’de yer alan kız ve erkek öğrencilerin okul beden eğitimi dersini çok sevmelerinin ve çok önemli bulmalarının altında yatan nedenlerden birinin bu olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin yorumları da bunu göstermektedir.

Öğrencilerin görüşmelerde verdikleri cevaplara bakıldığında, her üç okulda okuyan kız ve erkek öğrencilerin spora katılım düzeylerinde ve spor beğenilerinde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Okul A ve Okul B öğrencilerinin büyük çoğunluğu çalışmanın yapıldığı dönemde sporla ilgilenmemelerine rağmen, geçmişlerinde kulüp, okul takımı ve spor kursları düzeyinde sporla ilgilenmişlerdir. Kız öğrenciler atletizm, badminton, voleybol, yüzme, dans, cimnastik, buz pateni ve basketbol sporlarıyla ilgilenmişlerken, erkek öğrenciler basketbol, yüzme, su topu, tenis, futbol, buz pateni ve okçuluk sporlarıyla ilgilenmişlerdir. Öğrencilerin ailelerinde ilgilenilen sporlar, aerobik ve fiziksel uygunluk etkinlikleri, futbol, yüzme, vücut geliştirme, bilardo, basketbol ve masa tenisidir. Okul C öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, diğer iki okul öğrencilerine kıyasla, spor geçmişlerinin azlığı ve sürekli olmayışı belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yarısı çok kısa bir süre de olsa hayatlarında hiç spor yapmamışlardır. Yapan kızlar yüzme ve voleybol, erkekler ise yüzme, futbol, judo, karate ve tekwando sporlarıyla ilgilenmişlerdir. Çalışmanın yapıldığı zamanda ise kızların ve erkeklerin hepsi spor yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ailelerinde de spora katılım söz konusu olmamaktadır.

Ayrıca, Okul A öğrencilerinde aile ile birlikte bir kulübe üye olma söz konusudur. Öğrencilerden dördü aileleriyle birlikte Ankara Tenis Kulübü, bir öğrenci de Atlı Spor Kulübüne üyedirler. Bunun yanında Bilkent Sports International, ODTÜ Mezunlar Derneği, Fitness Kulübü gibi spor merkezlerine üye olan aileler de vardır. Spor kulübüne üye olmak üst-orta sınıfın bir göstergesi olarak görünmektedir. Ailelerin daha esnek bir mesleğe/mesleki kariyere sahip olması ve bunun sonucunda çocuklarını spor kulübüne, antrenmanlara götürüp getirecek hareketliliğe sahip olmaları bunun bir parçasıdır. Benzer şekilde İngiltere’de, gençlerin spor kulüplerine katılımlarının araştırıldığı çalışmalarda, gençlerin sportif etkinliklere katılımlarının sürekliliğini sağlayan önemli bir faktör olarak ailelerin ekonomi, zaman ve ulaşım bakımından iyi bir konumda olması bulgulanmıştır (126).

Öğrencilerin sahip oldukları kültürel sermaye hacimleri arasında da belirgin bir farklılık vardır. Okul A ve Okul B öğrencilerinin kültürel sermayeleri ve bu sermayeyi arttırma olanakları (eğitlimlerini geliştirme olanakları, kültürel materyal sahipliği, kültürel etkinliklere katılım oranı) Okul C öğrencilerinden fazladır.

Kültürel sermaye kazanımında belirleyici olan faktörlerden birisi, okullarda öğrenciye sunulan ders dışı kültürel ve bedensel etkinliklerdir. McNeal (178), ders dışı etkinliklere katılımın toplumsal sermaye (ilişki ağı, arkadaş, öğretmen) ve kültürel sermaye düzeylerinin artırılmasında etkili olduğunu bulgulamıştır. Bu çalışmaya katılan okullar bu boyutla düşünüldüğünde, Okul A ve B'nin öğrencilere sunduğu ders dışı etkinliklerin Okul C'ye kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Orta ve üst orta sınıf çocukları kültürel ve toplumsal sermayelerini artırma olanaklarına sahip iken, alt sınıf çocukları için böyle bir olanak söz konusu olmamaktadır. Okulların bu yapısı, sadece ekonomik boyutta değerlendirilmeyip, kültürel ve toplumsal boyutta da ele alındığında okullar arasında belirgin bir farkın söz konusu olduğu açıktır. Bu farklılık, öğrencilerin spor/beden eğitimi ve kariyer arasında kurdukları ilişkiyi de etkilemektedir. Dolayısıyla okullar, bağımsız kurumlar değildirler ve okul kültürü içinde yer alan bütün etkinlikler, içinde buldukları toplumsal, politik, ideolojik ve ekonomik ortamlar çerçevesinde değerlendirilmelidirler (248).

Yatay boyutta ele alınan sermaye türlerinin farklılaşması boyutunda, Okul A öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ve Okul B'den bazı öğrencilerin, çalışmanın yapıldığı dönem spora katılım düzeyleri ve genel olarak spor beğenilerinde, ekonomik sermayeden daha çok kültürel ve toplumsal sermayenin belirleyici olduğu gözlenmiştir. Örneğin, Okul A öğrencilerinin tenisi tercih etmelerinin nedeni aileleri tarafından tenisin daha çağdaş ve daha seçkin bir spor olarak görülmesi ve bu doğrultuda yapılan yönlendirmedir. Dört öğrenci tenis sporunu tercih etmiştir çünkü, aynı zamanda aile olarak tenis kulüplerine üyediler ve aile olarak orada vakit geçirmeyi tercih etmektedirler. Bir erkek öğrenci, annesi Okçuluk Federasyonu Başkanını tanıdığı için okçuluğu tercih etmiştir. Bu tercihin onların sınıf habitusunu yansıttığı söylenebilir. Yani, toplumsal ve kültürel sermayenin katılımı belirleyici olduğu ve bu sermaye türlerinin egemen olduğu ve biriktirildiği bir seçkin ortam tercih edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular, orta ve üst-orta sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ekonomik ve toplumsal sermaye bakımından spora katılım olanaklarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, Seefeld ve arkadaşları (222) da eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik konumun yaşam tarzı tercihlerinde etkili

olduğunu ve toplumsal ayrıcalıklı olmayan grupların aktif bir yaşam tarzına uyma ve devam ettirme olanaklarının daha az olduğunu belirtmektedirler. Wright ve arkadaşları da çalışmalarında (258), genç insanların bedensel etkinlik girişimlerinde toplumsal, kültürel ve ekonomik bağlamın etkili olduğunu, özellikle sosyo-ekonomik statü ve coğrafyanın önemli belirleyenler olduğunu söylemişlerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, ekonomik sermayesi yüksek olan sınıfların spora katılımlarının ekonomik sermayesi düşük sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu beklenebilir. Fakat burada toplumsal sınıfların kültürel ve toplumsal sermayeleri bu katılımın derecesini ve çeşidini de etkilemektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, ekonomik sermayesi yüksek olan veya toplumsal olarak ayrıcalıklı grupta yer alan öğrencilerin spor tercihlerinin sınırsız olmadığı ya da tercihlerinde bir kısıtlama olabildiği ortaya çıkarılmıştır. Okul C’den farklı olarak tercihlerin belirlenmesinde kısıtlılık, ekonomik sermayeden daha çok kültürel sermayeden kaynaklanmaktadır. Örneğin Okul A’da okuyan bir erkek öğrenci futbolu daha çok sevip futbolla ilgilenmek istiyorken, okulda futboldan daha çok basketbola önem verildiği ve okul içinde futbol oynanması yasaklandığı için futbolu tercih etmiyor. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun hayatında da, basketbol daha ağırlıklı olarak yer almaktadır. Okul B’de okul yönetimi ve kurallar bakımından bu kadar net bir ayrışma olmamasına rağmen, erkek öğrencilerin hemen hepsi basketbolla ilgileniyor ya da okul dışı ve okul içi etkinliklerde basketbolu tercih ediyorlar. Farklı bir örnek olarak; Okul A’dan bir kız öğrenci spor yerine derslerini tercih ettiğini söylerken, spor yapma isteğinin ne kadar büyük olduğunu da eklemektedir: “Keşke her akşam yüzme yapabilsen, keşke babamla basketbol oynayabilsen ama...” Genel olarak, Okul A ve B öğrencileri düşünüldüğünde zaten iki öğrenci dışında öğrencilerin yaşamlarında spor yok ve zamanlarının büyük çoğunluğu LGS hazırlık kurslarında, dersanelerde geçiyor.

Wright ve arkadaşlarının (258) yaptığı çalışmada, ayrıcalıklı sınıftan gelen erkek çocuklarının spor seçeneklerinin, yoksul ailelerin çocuklarına kıyasla daha fazla olduğu, fakat bu seçimlerinin okul kültürü ve okulun belirli tipte vatandaş yetiştirme amacına uygun değerleri tarafından kısıtlandığı gözlenmiştir. Bu öğrencilerin okul dışı zamanları, anne babalarının ya da özel öğretmenlerin gözetimi altında yapılan ders çalışma ve ev ödevi etkinlikleri ile geçmektedir. Ayrıca, daha

çok yönetici/profesyonel mesleklerde yer alan ailelerin çocuklarının okuduğu özel kolej erkek öğrencilerinin örgütlü takım sporlarına katıldıkları, kız öğrencilerin ise dans ve cimnastik ile ilgilendikleri de elde edilen başka bir bulgudur.

Bourdieu'ye göre, sporun da içinde yer aldığı çeşitli serbest zaman pratikleri, toplumsal gruplar arasındaki farklı yaşantıların açıklanmasında, toplumsal ve kültürel sermayenin ekonomik sermaye kadar önemli bir belirleyen olabileceğine yönelik örnektir. Bu çalışmada, öğrencilerin spor beğenilerinin oluşmasında ve spora katılım düzeylerinde, özellikle üst-orta ve orta sınıf öğrenciler için toplumsal ve kültürel sermayenin daha çok belirleyici bir role sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, ekonomik sermayenin daha çok alt sınıfın spora katılımında ve beğeni oluşturmasında etkili olabildiği söylenebilir. Bu noktada, kesin bir yargıya varmaktan kaçınılması gerekmektedir. Çünkü özellikle yaş, yetişkin bireylere kıyasla daha farklı olabildiği gibi değişken de olabilmektedir.

Bourdieu (23), çalışan sınıfın bedeniyle ilgili araçsal bir ilişkiye girdiğini ve daha çok acı, çaba ve enerji içeren ve bazı zamanlarda da başlı başına bedeni tehlikeye atan (boks, halter gibi) sporları tercih ettiklerini söylemiştir. Okul C erkek öğrencileri düşünüldüğünde, katıldıkları, katılmayı planladıkları ya da çevresinde yer alan kişilerin katıldıkları sporların futbol, teakwando, halter ve judo olduğunu, özellikle Okul A öğrencilerinin ise yüzme, tenis, basketbol, su topu ve cimnastik gibi sporlar ile ilgilendiklerini görmekteyiz. Burada okul kültürleri olarak bakıldığında da, erkekler için beden eğitimi derslerinde ve okul takımlarında Okul A sadece basketbol, Okul C futbol, Okul B ise basketbol daha yoğun olmak üzere basketbol ve futbol ağırlıklı olarak vurgulandığı okullardır. Kızlar için ise, Okul A'da badminton, voleybol, tenis ve dans, Okul B'de voleybol, cimnastik ve step-aerobik ve Okul C'de sadece voleybol branşlarına yer verilmiştir. Toplumsal cinsiyet bakımından bir farklılığın olduğunu bir kenara bırakırsak, Okul C kızlarına sunulan spor imkanının diğer iki okula kıyasla daha kısıtlı olduğu açıktır. Erkeklerde, Okul A ve B'de basketbol sporu hem öğretmenler, hem de okul yönetimi tarafından daha çok vurgulanmaktadır. Okul A beden eğitimi öğretmenin söylediği "kolejlerde basketbol devlet okullarında futbol..." bu farkı göstermektedir.

Bourdieu'ye göre, verili spor ve bedensel etkinlik pratiklerinin bireysel ve kurumsal tercih mantığının anlaşılması için bireyin derin boyutlarına –bedenle özel

ilişkilere- ya da bedensel yatkınlıklara inilmelidir. Habitusun en temel yönü olarak bireyin kendi bedeni ile ilişkisi, çalışan sınıfı ayrıcalıklı sınıftan ayırt eder ve bütün evrensel yaşam tarzının böldüğü fraksiyonları da ayırt eder. Bir tarafta bütün pratiklerini bedeni merkez alarak ifade eden çalışan sınıfın bedenle araçsal ilişsi var iken, öte yanda ise bedenini başlı başına bir amaç olarak ele alındığı ayrıcalıklı sınıfın yatkınlığı vardır (22). Bourdieu (22), ayrıcalıklı sınıfların sporu kişisel gelişim araçları olarak gördüğünü ve çalışan sınıfa nazaran kendi bedenlerini fiziksel olarak kullanmaya/sömürmeye daha az eğilimli olduklarını ileri sürmektedir. Bu boyutla bakıldığında, egemen sınıf habitusu estetik, düşünmeyle ilgili, “sağlığa dair” sporları tercih etmektedir; golf, tenis, yatçılık, kayak ya da eskrim gibi (23). Meşru sporlar az yoğunluk içeren, toplumsal mücadele ortamı gerektiren ve oyuncular arasında güçlü bedensel temasın az yer aldığı sporlardır. Bu çalışmada, her üç okulun öğrencilerinin spor beğenilerini ve katılımları düşünüldüğünde, Okul A ve B’de görülen tenis, okçuluk, cimnastik, squash, yüzme, badminton, buz pateni sporları lisanslı olarak ilgilenen bir iki öğrenci dışında öğrencilerin daha çok zevk ve sağlık amacıyla katıldığı sporlardır. Burada belirtilmesi gereken bir nokta var: Bu yaş döneminde öğrencilerde profesyonel olarak bir sporla ilgilenme düzeyi çok az. Okul B’den dört kişi (basketbol, okçuluk ve cimnastik) ve Okul A’dan iki kişi (cimnastik ve su topu). Bu sporcu öğrencilerin dışında sporla ilgilenen öğrenciler ise daha çok zevk ve sağlık amacıyla ilgilenmektedirler. Ayrıca bu iki okulda yer alan sporla az düzeyde ilgilenen ya da ilgilenmeyen öğrenciler, bunun nedeni olarak yorucu olması, zor olması, vakitlerinin olmaması, değerli olmaması ve önemli olmaması gibi nedenler ileri sürmektedirler. Dolayısıyla Bourdieu’nun yaklaşımından bu beğenilerin ve katılma/katılmama nedenlerinin orta ve üst orta sınıfa özgü olduğu söylenebilir.

Okul C öğrencilerinin tekwando, güreş, futbol ve judo gibi sporlarla ilgilenmeleri (spor beğenileri), bedenler ile kurulan ilişkinin önemi bağlamında önemlidir. Çalışan sınıf bedenini araç olarak algılayan, beğenisi kültürel olarak el emeğine benzeyen boks ya da halter gibi ağır/acı içeren, bedenini nesne olarak kullanıldığı sporlara yönelmektedir. Erkek ve kız öğrencilerin spora katılım düzeyi yok denecek kadar az olmakla beraber, özellikle erkek öğrencilerin spor beğenilerinde tehlikeli olarak düşünülen bazı spor branşları yer almaktadır. Ayrıca diğer iki okuldan farklı olarak bu okulda erkek judo takımı bulunmaktadır. Bu sınıf

erkek öğrencilerinden bir kaçı kısa süreli olarak okuldaki judo kurslarına katılmışlardır.

Profesyonel olarak ya da yarışmacı olarak bir spor branşıyla ilgilenmek, Okul C öğrencilerinde görünmemektedir. Öğrencilerin kendileri de bu olanağa sahip olmadıklarını belirten yorumlarda bulunmuşlardır. Okul A ve Okul B öğrencilerinde ise sınırlı sayıda da olsa yarışma sporcusu vardır. Bu çalışmada yarışma sporlarına katılım ve toplumsal sınıf ilişkisi birincil amaç kapsamında ele alınmamakla birlikte, bu ilişki ile ilgili bazı bulgular söz konusu olmuştur. Her iki okuldaki yarışma sporcularının yapmış oldukları sporlar, alt sınıf öğrencilerinin hayatında çok fazla olmayan ve Okul A ve Okul B öğrencilerinin okul kültürleri içinde de yer alan sporlardır. Öğrencilerin bu sporlara katılımında ve belki de profesyonel olarak devam ettirebilmelerinde oradan elde edilen ekonomik, toplumsal ve kültürel sermaye söz konusu olabilmektedir. Ekonomik olarak, katılma ve devam ettirme olanağına, aile ve okul desteğine, özellikle beden eğitimi dersinde daha ayrıcalıklı bir konumda yer alabilme olasılığına sahiptirler.

Laberge ve Kay (142)'e göre, Bourdieu'nun habitus kavramı, spor ve bedensel etkinlik pratikleri ile ilgili farklı beğenilerin kişinin bedeni ile kurduğu farklı ilişkiler ve pratiklerden beklenen farklı kazançlar tarafından yaratıldığının anlaşılmasına yardımcı olur. Spor ve bedensel etkinliklere katılmadan beklenen toplumsal kazançlar da toplumsal sınıfların katılım tercihlerini belirlemekte etkilidir. Golf ve yatçılık gibi etkinliklere katılmada egemen toplumsal sınıflar için bir toplumsal kazanç söz konusudur. Bu bağlamda, spor ve bedensel etkinlik pratiklerine katılım, hiyerarşik toplumsal düzenin yeniden üretilmesine katkıda bulunan bir içirme ve dışlama sürecidir aynı zamanda. Bourdieu (23)' ye göre yaşam tarzı farklılıkları belki de toplumsal sınıflar arasındaki en güçlü bariyerlerdir. Bu çalışmaya katılan Okul A öğrencilerinin, özellikle spor kulüplerine üye olanlar için, böylesi bir kazanç beklentisi söz konusu olabilir. Örneğin, bir Atlı Tenis Kulübüne veya Atlı Spor Kulübüne üye olmak, hem birey olarak hem de aile olarak, orada egemen toplumsal ilişkilerin içinde yer almayı sağlayabilmektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalarda, belirli spor kulüplerinde ve spor takımlarında yer almanın bireylere sağladığı toplumsal sermaye aracılığıyla toplumdaki sınıfsal ayrışmaya nasıl hizmet ettiği araştırılmıştır. Örneğin Light ve

Kirk (157)'ün Brisbane bağımsız okulu rugby takımında yer alan genç erkeklerle yaptığı etnografik çalışmada, genç erkeklerin rugby yaşantıları üzerinden, rugbinin Avustralya toplumundaki toplumsal ve ekonomik ayrıcalığın yeniden üretilmesindeki rolünü incelemiştir. Araştırmacılarından biri 3 ay boyunca rugby takımıyla birlikte antrenmana, oyunlara ve diğer toplumsal etkinliklere katılmıştır. Bourdieu'nun yaklaşımından faydalanan bu çalışma sonucunda, rugby takımına üyeliğin, toplumsal ve ekonomik kaynaklara ayrıcalıklı ulaşımı içinde barındıran bir toplumsal kesimde değerli görülen bedensel ve toplumsal sermayeyi sağladığını ileri sürmüşlerdir.

Toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin ayrılmaz bir parçası, içinde taşıdığı toplumsal sınıflandırma ya da toplumsal ayrışma sürecidir. Bireylerin kendi beğenilerine ya da başkalarının beğenilerine uyguladıkları yargılama bir sınıflandırma eylemidir. Toplumda bunun bir sınıflandırma ilkesi olarak işlemesi yoluyla, insanlar kendi beğenilerine uyan pratikleri ve iyileri seçerler. Dolayısıyla, spor ve bedensel etkinlik sınıflandırılmış bir yaşam tarzının bir parçasıdır ve toplumsal grupların bir belirleyeni ya da bir sembolü olarak işlemektedir.

Beğeni, toplumsal sınıf ilişkilerinin simgesel boyutunun bir dışavurumu olarak görülür. Bourdieu'nun ilişkisel yaklaşımına göre, profesyonellerin golfü, rugbiyi ya da hokeyi seçmeleri aslında, onların diğer sınıflardan sistematik olarak farklılaşmasını ifade etmektedir. Bourdieu'nun ilişkisel yaklaşımı, yaşam tarzları alanının, toplumsal sınıflandırılmış bir simgesel sistemin nesnel sunumu olarak anlaşılmasına izin vermektedir. Bu nedenle beğeni kavramı, spor ve bedensel etkinlik gibi pratiklerin tercihlerinin doğal bir yatkınlık ya da psikolojik bir davranış sonucu olarak değil de, toplumsal gruplar arasındaki iktidar ilişkileri içinde, simgesel düzeyde daha iyi anlaşılmasına izin verir. Örneğin, Sack (216) spor etkinliklerinin çocukluk ve adolesan dönemindeki gelişimini, aile ve arkadaş grupları çerçevesinde araştırdığı çalışmada, Bourdieu'nun beğeni kavramı üzerinden bir inceleme yapmıştır. Sack'a göre beğeni, aynı sporda ya da farklı sporlarda yer alan bireyler arasındaki toplumsal farklılaşma ya da ayrışma için bir açıklama sağlayabilmektedir.

Genel olarak bakıldığında böyle bir tablo olmasına rağmen, özellikle toplumsal cinsiyet yaklaşımıyla bakıldığında, Bourdieu'nun alt sınıfın daha çok ilgilendiği sporlara örnek olabilecek halter, boks ve güreş gibi sporlara kadınların

katılımı konusunda keskin bir ayrım söz konusu olmamaktadır. Örneğin, Okul A ve B’de kadınlarla erkeklerin eşitliği üzerine düşünen, sınıftaki arkadaşları tarafından “Erkek Fatma” olarak adlandırılan bazı kız öğrenciler tarafından halter ne kadar tehlikeli olursa olsun erkekler gibi kadınların da yapabileceği bir spordur. Ya da Okul C’den kız ve erkek öğrencilerin büyük çoğunluğu kadınların halter, boks ve güreş gibi erkeklere özgü sporlarla ilgilenmelerini doğru bulmamaktadırlar. Bu noktada, toplumsal cinsiyet ayrımının keskin olduğu spor branşlarında, toplumsal sınıftan daha çok toplumsal cinsiyetin belirleyici olabildiği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin spor beğenileri ve spor yaşantılarının toplumsal cinsiyete göre de farklılaştığı gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, çalışmanın ikinci problemine cevap verdiği için, “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri” adlı temada daha yoğun olarak tartışılmıştır.

Toplumsal sınıfın gençlerin bedensel etkinlik ve spora katılımlarında belirleyici olmasının en önemli sonuçlarından birisi, bu dönemde belirginleşmeye başlayan bedensel etkinlik ve spora katılım alışkanlığının yetişkinlik yıllarındaki etkisidir. Yazılı kaynaklarda, çocukluk ve adolesanlık döneminde yaşanan sportif yaşantıların daha sonraki yıllarda (yetişkinlikte) sportif katılımı belirleyici olduğu belirtilmektedir (164, 233, 239). Bu çalışmalarda adolesan dönemi, bedensel etkinlik için bir risk faktörü olarak tanımlanmaktadır. Bunun nedeni, adolesan dönemin fiziksel olarak etkin bir yaşam tarzının kazanılmasında kritik bir dönem olması ve adolesanlıktan yetişkinliğe geçişte, bedensel etkinlikte önemli bir azalmanın meydana geliyor olmasıdır. Fakat yine de, bu dönemde gençlerin ve çocukların katıldıkları bedensel etkinlik ve spor yaşantılarının kolaylıkla yetişkinliğe bir alışkanlık olarak taşınabileceğini söylemek çok kolay değildir. Çünkü bu çalışmaya katılan öğrencilerde de görüldüğü gibi, geçmişlerinde bedensel etkinlik ve spora katılım yaşantıları olmasına rağmen, belirli bir dönemde bırakma da yoğundur. Bu Roberts (211)’in tanımladığı değişebilirlik ve durağanlık ile açıklanabilir. Adolesanların serbest zaman etkinlikleri çok değişken ve sabit değildir. Çünkü bu dönemde bu sürece etkide bulunabilecek çok fazla faktör vardır: aile, arkadaş ve okul kültürü gibi. Fakat bütün bu faktörlere rağmen, yaşam boyu spor alışkanlığının kazanılmasında en önemli belirleyenin, çocukların ve gençlerin spor repertuvarlarının genişliği olduğu ileri sürülmektedir (211, 212). Özellikle Roberts

(212), erken spor toplumsallaşmasının zenginliğinin gençlerin yetişkinlikte fiziksel olarak aktif kalabilmelerinde hayati derecede önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bu noktadan bakıldığında, bu çalışmadan elde edilen veriler, toplumsal sınıfın bu boyutta da belirleyici olduğunu göstermektedir. Alt sınıftan gelen öğrencilerin hem okul dışı hem de okul içi yaşamlarında spor ve bedensel etkinlik çeşitliliklerinin orta ve üst-orta sınıf öğrencilerine kıyasla önemli derecede az olduğu görünmektedir. Okulların bu konuda sağladığı/sağlama olasılığının bulunduğu zengin etkinlik olanakları düşünüldüğünde toplumsal eşitsizliğin yeniden üretilmesi sürecinin nasıl işlediği ortaya çıkmaktadır.

5.2. Tema 2: Beden Eğitimi Bağlamında Oyun Hissi

Bu tema altında tartışılacak bulgular, çalışmanın her iki problemine de yanıt verecek niteliktedir. Her iki problemin ele alınacağı çerçevenin temelinde beden eğitimi ve spor alanının bir toplumsal alan olarak analizinin yapılması yatmaktadır. Dolayısıyla, öncelikle beden eğitimi ve spor alanının bir toplumsal alan olarak yapısını gösteren bulgular ele alınmıştır.

5.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Alanında Egemen Söylemler ve Sermaye Biçimleri

Bourdieu'ye göre, toplumsal alan araştırmanın merkezinde olmalıdır. Bireylerin tekilliklerinin, özgünlüklerinin, tikel dünya görüşlerinin ve alana bakış açılarının ne olduğunu daha iyi anlamak için, dahil oldukları alanın bilgisinden yola çıkılmalıdır (31). Dolayısıyla bu çalışmada, beden eğitimi ve spor alanını okul eğitimi/öğretimi çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde tanımlamak önemlidir. Ayrıca alan içindeki bireylerin konumları ve bu konumlar arasındaki bağıntıların ortaya çıkarılması, alanda değer gören sermaye türlerinin bilinmesini de gerekli kılmaktadır. Bourdieu, sermaye ve alan kavramlarının birbirlerine sıkı sıkıya bağımlı olduğunu hatırlatır: “Deneye ve gözleme dayalı çalışmada toplumsal alanın ne olduğunu, sınırlarının ne olduğunu, dolaşımda bulunan sermaye türlerini ve hangi sınırlarda etkili olduklarını saptamak gerekir” (31).

Bourdieu (23)'ye göre bir alanın çözümlenmesinin üç aşaması vardır:

1. Alanın konumu iktidar alanına göre çözümlenmelidir.

2. Alanda rekabet halinde olan eyleyicilerin ya da kurumların işgal ettikleri konumlar arasındaki bağıntıların nesnel yapısı kurulmalıdır.
3. Eyleyicilerin habitusu, yani belirli bir iktisadi ve toplumsal koşul türünün içselleştirilmesi yoluyla edindikleri ve söz konusu alanın içinde tanımlanmış bir yörüngede az ya da çok gerçekleşme fırsatı bulan farklı yatkınlık sistemleri çözümlenmelidir.

Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor alanının konumu yukarıda sıralan üç aşama çerçevesinde ele alınmaya çalışılmıştır. İlk aşamada, beden eğitimi ve spor alanında değer gören, egemen söylemler ve egemen sermaye biçimleri açığa çıkarılırken, aynı zamanda bu söylem ve sermaye biçimlerinin alanda yer alan eyleyiciler için ne anlama geldiği, eyleyicilerin konumunun belirlenmesinde nasıl etkili olduğu incelenmiştir. Bu inceleme aynı zamanda, alandaki iktidarın çözümlenmesi demektir çünkü, egemen sermayeye sahip olan öğrencilerin alandaki konumu daha ayrıcalıklı konumda olmalarının, bu sermayeye sahip olmayan öğrencilerin ayrıcalıksız konumda olmalarının görünür kılınması demektir. Bourdieu'nun habitus kavramının yardımıyla, alanın kendine özgü yapısının dışında öğrencilerin habituslarının da onların alandaki konumlarının belirlenmesinde etkili olduğu gözlenmiştir. Bu gözlem ise beden eğitimi ve spor alanında, toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin nasıl bir ilişkisellik (toplumsal yapı ve toplumsal eyleyici) içinde olduğunun anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi, çalışmada öncelikle beden eğitimi ve spor alanının yapısı anlaşılmaya çalışılmıştır. Alanda egemen olan söylemler ve sermaye biçimlerinin beden eğitiminin amaçları doğrultusunda daha anlamlı olacağı düşünüldüğü için, sırasıyla Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programında (183) geçen genel hedefleri, üç okulun beden eğitimi öğretmenlerine göre beden eğitiminin hedefleri ve uygulamadaki yansımalarına yer verilmiştir. Beden eğitiminin temel hedefinin bireyin bütünlüklü gelişiminin (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) bedensel etkinlikler yoluyla sağlanması olsa da, uygulamada güç, hız, esneklik gibi bireyin fiziksel performansıyla ilgili fiziksel becerilerin gelişimi vurgulanmaktadır. Beden eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında, devinişsel (Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu

sağlama) alan hedeflerinin yanı sıra, bilişsel (Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları edinebilme) ve duyuşsal (Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verme) alan hedeflerine de yer verilmiştir (183). Her üç okulun ders gözlemlerinde ortaya çıktığı gibi, beden eğitimi ve spor alanında düzen alıştırmaları konusuna ağırlık verilmektedir. Bu ağırlık, genel amaçlardan bazılarıyla tutarlı bir yaklaşımdır çünkü, beden eğitimi genel amaçlarında “Atatürk’ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme” ve “Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme” yer almaktadır. Dolayısıyla genel eğitim programımızın temeli olan milli kültür değerlerini kazanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri için beden eğitimi ve spor önemli bir araçtır. Bu tutarlılığın ya da genel amaçlar ile beden eğitimi içerik alanları arasındaki ilişkinin, kendi başına beden eğitimi ve spor alanının toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecindeki işlevine dair bir ipucu sağladığı ileri sürülebilir.

Bu genel hedeflerin her üç okuldaki beden eğitimi dersinde yansımalarının var olduğunu söylemek yanlış olmaz. Özellikle düzen alıştırmalar konusuna farklı nedenler sahiplenilse de, beden eğitimi öğretmenleri, Okul A’da okul yönetimi, buna çok büyük bir özen göstermektedirler. Örneğin, Okul B beden eğitimi öğretmenin temel amacı, olumlu kişilik özellikleri kazandırmak, Okul C öğretmenin karakter gelişimi ve disiplin sağlamak iken, Okul A öğretmenin ise okul yönetiminin de etkisiyle milli değerlere saygılı, düzenli ve disiplinli öğrenciler yetiştirmektir. Egemen söylemlerin de MEB genel amaçlar, beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olduğu amaçlar, okul yönetiminin yaklaşımı veya okul kültürü etrafında biçimlendiği görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri bakımından Okul A’ da disiplin, spor ve beden egemen söylemler olurken, Okul B’de karakter gelişimi, oyun ve beden, Okul C’de ise disiplin, beden ve karakter gelişimi egemen söylemler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler açısından bakıldığında ise, her üç okulda ortak egemen söylemler, beden ve spor ile ilgili söylemler olurken, Okul A’ ve Okul C’de disiplini içeren bir beden söyleminin ağırlığı daha fazladır. Okul C’de biraz farklı olarak, disiplin ve beden ile birlikte, eğlenme, oyun ve birliktelik gibi toplumsal alan ile ilgili söylemler de öne çıkmaktadır. Okul A ve Okul C’de beden ve disiplinin bu

kadar öne çıkması aslında temel söylemin “bedenin disiplini” ya da “bedenin düzenlenmesi” olduğunu göstermektedir.

Toplumsal alan ve sermaye ilişkisini basit olarak ifade etmek gerekirse, toplumsal alanların kendine özgün dinamiği hangi sermayenin ne değerinde olduğunu belirler. Beden eğitimi ve spor alanının kendine özgün dinamiği demek, alanın kendine ait amaçları, bu amaçları gerçekleştirmekte kullandığı yöntemler, söylemler ve etkileşimlerdir. Egemen söylemlerde bedenin bu kadar belirgin olması, beden eğitimi ve spor alanında egemen sermaye biçiminin de doğrudan beden sermayesi olmasını doğurmaktadır. Beden sermayesi farklı hacimlerde ve önemde olmakla birlikte, her üç okulun beden eğitimi ve spor alanında genel olarak şunları içermektedir: Atletik yetenek, fiziksel güç, sportif ilgi, esnek beden, güzel beden ve uysal beden.

Çalışmada elde edilen bulgular, beden eğitimi ve spor alanında egemen sermaye biçimlerinin toplumsal cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir. Başka bir deyişle, beden eğitimi ve spor alanında değerli olan beden sermayesinde belirgin olarak ortaya çıkan, toplumsal cinsiyet farklılıklarıdır. Beden sermayesinin içeriği kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Erkeklerin beden eğitimi ve spor alanında konumlarının belirlenmesinde etkili olan daha çok atletik yetenek, fiziksel güç ve sportif ilgi iken, kızlar için esnek, güzel ve uysal beden daha belirleyici görünmektedir.

Beden eğitimi ve spor toplumsal alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretim süreci ile toplumsal cinsiyet yeniden üretim sürecinin, diğer toplumsal alanlara göre daha farklı ve daha görünür bir boyutu vardır: alanın beden ile ilişkisi ve bedenin yeniden üretim sürecindeki yeri. Bourdieu, sadece kültürün beden üzerinde yazılmadığını, aynı zamanda kültürün üretilmesinde ve yeniden üretilmesinde bedenin merkezi bir araç olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda, bedeni bir beden sermayesi biçimi olarak ve bedenin yönetimini de toplumsal konum kazanımında merkezde görür. Toplumsal yeniden üretim kuramı merkezinde, bir sembolik değer taşıyıcısı olarak beden yer almaktadır ve beden çağdaş toplumda artarak görünürlük kazanmaktadır. (Kadın ve belki de son zamanlarda erkek bedeninin kültürel güçler tarafından bedensel çekicilik boyutuyla kontrol edilmesi). Örneğin, feminist yaklaşıma göre, incelik beklentisi kadının toplumsal cinsiyet

düzenindeki ikincil konumunun devamına ve onun toplumsal, fiziksel ve dışavurumcu potansiyelinin kısıtlanmasına hizmet etmektedir (12, 17). Bu bağlamda, Bourdieu'nun beden sermayesi kavramı toplumsal eşitsizliğin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Bu çalışma çerçevesinde, beden sermayesi toplumsal eşitsizliği ne kadar açıklayabilmektedir? Genel olarak bakıldığında, beden eğitimi ve spor alanında egemen olan beden sermayesinin daha çok erkeklik ile özdeşleşen fiziksel güç ve sportif ilgi gibi özelliklerin daha çok erkek öğrencilerde toplanması, bu sermayeye sahip olmayan kız öğrencilerin alanda ayrıcalıksız bir konumda olmalarını doğurmaktadır. Ayrıca beden sermayesinin toplumsal cinsiyet içerikli olması (kız ve erkeklere göre değişmesi), var olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının beden eğitimi ve spor alanında yeniden üretilmesine neden olabilmektedir. Farklı bir taraftan bakıldığında, spor geçmişi olan, spora ilgisi olan ve beden yapısı spora yatkın olan öğrencilerin alanda bu özelliklere sahip olmayanlara kıyasla daha ayrıcalıklı olmasına da neden olabilmektedir.

Beden eğitimi ve spor alanında, egemen sermaye biçimlerinin toplumsal eşitsizliği nasıl yeniden üretebildiği sorusunun cevabını, beden sermayesinin yarattığı değişim değerinde de aramak gerekmektedir. Toplumsal alanlar, özgün bedensel biçimlere, etkinliklere ya da performansa değer atfettiklerinde, beden sermayesi kategorisi yaratmış olurlarken aynı zamanda bir değişim değeri de yaratırlar. Beden sermayesinin farklı biçimlerinin değerini etkileyen önemli bir nokta var; egemen grupların kendi bedenlerini ve yaşam tarzlarını üstün olarak tanımlama, ödülün değerini biçme becerisi. Beden sermayesinin yaratılması, ona bir değer biçilmesi, değişim sürecine girmesi aslında toplumsal alanda ortaya çıkan ayrışma süreci kapsamında da ele alınabilir. Bu bağlamda, örneğin Okul A'dan ABEN, sportif becerisi yüksek olan bir kız öğrencidir ve alanda değerli olan beden sermayesine sahiptir. Bu sermayesini gerek kendi isteği ile gerek beden eğitimi öğretmenin isteği ile derslerde sergilemesi, onun beden sermayesinin toplumsal sermayeye dönüşümünü de sağlamaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri onu öne çıkarmakta, başarısından söz edilmekte, etrafında onu takdir eden bir grup arkadaşı bulunmaktadır. Fiziksel güç ve uygun beden yapısına sahip erkek öğrencilerin alandaki konumlarının daha ayrıcalıklı olması, korkulan ve gücüne saygı duyulan

kişiler olması da sermayenin değişimine bir örnektir. Aynı bağlamda, bu durum, alandaki değerli sermaye sahibi olmayan bazı gençlerin, kendi yaşamları üzerindeki kontrolün ve yeterlik duygusunun yok edilmesine de hizmet etmekte ve onları bedensel kontrolün daha çok yok edici araçlarına karşı savunmasız bırakabilmektedir (209).

Bütünlüklü olarak bakıldığında, beden eğitimi ve spor alanında toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesinde beden sermayesinin katkısının, toplumsal cinsiyet eşitsizliği alanında daha belirgin olduğu görünmektedir. Fakat toplumsal sınıf bakımından dikkat edilmesi gereken bir nokta daha vardır: Orta ve üst orta sınıf okullarında, beden eğitimi ve spor alanında etkinlik çeşitliliğinin fazla ve alanın içinde kabul edilen ders dışı sportif etkinliklerin daha fazla olması, öğrencilerin beden sermayelerini arttırma olanaklarının alt sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla olmasıyla sonuçlanabilmektedir. Ayrıca bu öğrenciler, sadece okul içinde değil okul dışında da bu özelliklerini geliştirme olanaklarına daha çok sahiptirler.

Pierre Bourdieu'nun kuramı ile beden eğitimi alanını çözümleyen çalışma sayısı az olmakla beraber Hunter (119)'ın yakın tarihli çalışması buna iyi bir örnektir. Hunter çalışmasında, daha çok makro ve mikro alanlardan yola çıkmış iken, bu çalışmada daha çok mikro alandan (sınıf düzeyi) yola çıkılarak alanın çözümlenmesi yapılmıştır. Lisa Hunter (119) çalışmasında, Pierre Bourdieu'nun kavramsal araçlarından alan, habitus, pratik, sermaye, simgesel şiddet ve doxa'yı kullanarak, beden eğitiminin toplumsal alanını incelemiştir. Hunter'ın çalışmasına, ilkokulun 7.sınıfında yer alıp da 8.sınıfa geçen 24 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, görüşmeler, alan gözlemleri, anketler, günlükler, videolar ve fotoğraflar kullanılmıştır. Bu çalışmanın dayandığı kuramsal yaklaşımlar; eleştirel pedagoji, post-yapısalcı feminizm, kültürel çalışmalar ve gençlik çalışmalarıdır. Çalışmada, spor-baskın beden eğitimi alanındaki söylemler olarak; "iyi öğrenci", "hetero/seksizim" ve "beden" belirlenmiştir. Bu söylem alanları aracılığıyla, nasıl bazı öznelliklerin meşru olabildiğini veya beden eğitimi ile ilgili durağan kabuller ve inançlar haline geldiğini incelemek istemiştir.

Hunter (119)'ın çalışmasında, bu çalışmayla benzer olarak beden söylemi belirginleşmiş iken, heteroseksizm de ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuç aslında bu çalışmanın da en görünür sonuçlarından birisidir. Egemen söylem olarak

bakıldığında, Okul B ve Okul C’de erkeklik söylemi yer almakla beraber, derinlemesine bir analiz yapıldığında toplumsal cinsiyetin beden eğitimi ve spor alanında çok görünür olduğu, erkekliğin daha değer gördüğü ve özellikle bu iki okulda hegemonik erkekliğin belirgin olarak ortaya çıktığı gözlenmiştir. Beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemleri araştırdığı çalışmasında Ronholt (213), erkek çocuklarının kullandığı beden eğitimi söylemlerinin daha çok yarışma yaklaşımıyla bağlantılı olduğunu gözlemlerken aynı zamanda, karma beden eğitimi derslerinde toplumsal cinsiyet söylemlerinin daha çok görünür olduğunu söylemektedir. Hegemonik erkeklik kavramının daha görünür olduğu gözlenen Okul B ve Okul C’de beden eğitimi derslerinin karma yapılması, Okul A’da ise ayrı yapılması bu bağlamda önemli görünmektedir.

Ronholt (213) Danimarka’da yapmış olduğu bu çalışmasında, beden eğitiminde kullanılan toplumsal cinsiyet söylemlerini analiz etmiştir. Çalışmasının başlığında kullandığı “Onlar sadece kızlar...” söylemi gibi toplumsal cinsiyet içerikli söylemlerin beden eğitimi etkinliklerinin örgütlenmesinde, etkinlik seçiminde, gruplaşmalarda kullanıldığını ve beden eğitimi öğretmenin de bu söylemlere doğrudan bir müdahalede bulunmadığını gözlemlemiştir. Bunun nedeni olarak, toplumsal cinsiyet söylemlerinin diğer Batı toplumlarında olduğu gibi Danimarka’daki spor kültürünün geleneksel söylemleri vurgulaması ve desteklemesi olduğunu söylemektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin toplumsal cinsiyet içerikli söylemler kullandıkları gözlenmiştir: “Kız gibi koşma”, “Siz kızsınız rap rap yürümeysin”, “Kızlarla erkekleri yarıştıralım mı?”, “Kızlar hanım hanımcık olur” gibi.

Sadece Hunter’ın çalışmasında değil, Bourdieu’nun toplumsal kuramının kullanıldığı diğer çalışmalarda da, beden eğitimi ve sporun bir toplumsal alan olarak nasıl tanımlandığı önemli görünmektedir. Beden eğitimi ve spor alanının doğası, içinde gençlerin cisimleşmiş öznellikleri üzerinde nasıl etkili olduğu ve bir toplumsal alan olarak nasıl deneyimlendiği bu tür çalışmaların alt yapısını oluşturmaktadır. Bir disiplin olarak beden eğitimi, istenilen/arzulanan bedensel pratiklerin bedende cisimleşmesi yoluyla bir seri yöntem ve ilkeler sağlamaktadır (204). Örneğin, Hunter (119)’a göre beden eğitimi ve spor alanı, eğitim otoritesi, beden eğitimi öğretmen yetiştiricileri, beden eğitimi program geliştircileri, program ve pratikler hakkında

etkisi olan sağlık ve spor uzmanları, bireysel okul yöneticileri, beden eğitimi öğretmenleri ve beden eğitimi öğrencileri arasındaki toplumsal ilişkilerin yapılandırılmış sisteminden oluşmaktadır.

Hunter (119)'ın çalışmasında toplumsal alan, beden eğitiminin makro (HPE community) ve mikro (sınıf) düzeyindeki eyleyicilerin pratikleri tarafından oluşmakta ve pratikleri de oluşturmaktadır. Makro düzeyde, beden eğitimi programı, program pratikleri, araştırmacılar, spor, sağlık ve ilişkili hükümet kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmeni yetiştirenler ve öğretmenler yer almaktadır. Spor, sağlık, fiziksel uygunluk, yaş, beden, cinsiyet, cinsellik, toplumsal sınıf ve etnisite gibi özel söylemler alanı şekillendirmek için eyleyicilerle etkileşimde bulunurlar, makro ve mikro düzeyler arasında işlerler. Hunter çalışmasında, makro ve mikro alanlar arasındaki ilişkiye odaklanırken, bu çalışmada daha çok mikro alandaki iktidar ilişkilerine odaklanılarak beden eğitimi ve spor alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretim süreci incelenmiştir.

5.2.2. Beden Eğitimi ve Spora Verilen Önem

Bu çalışmada ortaya çıkan başka bir sonuç, her üç okuldaki öğrencilerin beden eğitimi dersine verdikleri önemin farklılaşması ve bu farklılaşmada beden eğitimi ve spor alanı, okul kültürü ve öğrenci habituslarının belirleyici olmasıdır. Genel olarak bakıldığında, Okul C öğrencileri beden eğitimi dersini anlamlı ve önemli görürlerken, Okul A ve Okul B öğrencilerinde farklı görüşler olmakla birlikte özellikle kız öğrencilerde beden eğitimini anlamsız ve önemsiz bulma görüşünün yaygın olduğu gözlenmiştir. Beden eğitimini önemsiz ve değersiz görme, Okul A ve Okul B kızlarında yoğun olarak görülmektedir. Bu öğrenciler büyük oranda, beden eğitimi ve spor alanında geçerli olan sermaye biçimlerine sahip olmayan, atletik becerisi düşük, spora ilgisi olmayan, yani bir anlamda egemen sermaye dışında kalan öğrencilerdir. Bu iki okulda okul kültürü içinde akademik başarının önemli olması, öğrencilerin hayatlarının büyük bir kısmının okul etütlerinde ve dersanelerde geçmesi, beden eğitimi dersinin bu hayatlarında bir yerinin olmaması, onlarda olumsuz bir yatkınlık oluşmasına neden olabilir. Toplumsal sınıf farklılığı olarak baktığımızda, bu iki okul öğrencilerinin ekonomik ve kültürel sermayelerinin daha fazla olması, kariyer beklentilerinin yüksek olması ve okullarında özellikle kültürel

sermayenin kazanılmasına yönelik etkinliklerin ağırlıklı olarak yer alması, onların sınıfsal konumlarının ve sınıf habituslarının yeniden üretilmesine neden olabilmektedir. Diğer taraftan, Okul C öğrencilerinin sınıfsal habituslarında gelecek kariyeri, kültürel sermayenin artırılması isteği, toplumsal sermaye kazancı beklentisi gibi yatkinlikler söz konusu olmadığı için, öğrencilerde böylesi bir ayırım söz konusu olmamaktadır. Ayrıca yine toplumsal sınıf konumlarıyla bağlantılı olarak, Okul A öğrencilerinde ekonomik sermaye ve çeşitli eğitim kaynaklarından mahrum olmanın da bir sonucu olarak öğrenciler, beden eğitimi dersini spor yapabilecekleri tek alan olarak gördükleri için beden eğitimi dersini önemsemektedirler. Okul kültürü bakımından da, öğrencilere sunulan kültürel ve toplumsal sermaye kazanma veya artırma olanaklarının olmaması aslında toplumsal eşitsizliğin okullar aracılığıyla yeniden üretilmesini göstermektedir.

5.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Alanında Öğrenci Konumları

Beden eğitimi ve spor alanında çeşitli öğrenci konumlarının olduğu gözlenmekle beraber, bu konumların toplumsal cinsiyete ve okullara göre farklılaştığı da gözlenmiştir. Herhangi bir toplumsal alandaki değerli sermaye biçimlerinin belirlenmesi alandaki aktörlerin alanda nasıl konumlandıklarının anlaşılmasına yardımcı olacağı önceden belirtilmiştir. Bourdieu'nun oyun hissi yaklaşımı bu anlamda daha açıklayıcı görünmektedir. Oyuncular, kendi konumlarını koruyacak ya da geliştirecek farklı içerik ve hacimde sermayeye sahiptirler. Bourdieu sermayeyi her bir oyuncunun farklı yeteneklerine göre tasarlanan renkli jetonlar olarak ele alır. Oyuncuların stratejilerini anlamak için, kişinin sahip olduğu sermayenin/jetonların gerçek hacimlerinin incelenmesi gerekmektedir. Oyuncular, sermayelerini korumak ya da arttırmak için farklı taktikler uygularlar. Örneğin, oyuncu sermayesini arttırmak için antrenman yapar, performansını geliştirir. Ve bu çabalar, onların toplumsal alandaki konumlarını belirler. Bu çalışmada da, beden sermayesinin değerli olması bu sermayeye sahip olanların alandaki konumlarının güçlenmesini ve sermaye sahibi olmayanların ise alanda daha ayrıcalıksız konumda olmalarını doğurmaktadır. Ya da bu sermaye sahipleri, alandaki konumlarını güçlendirmek için farklı taktikler uygulamaktadırlar: Sermayelerini görünür kılmak

(fiziksel güç gösterisinde bulunmak, ortamda seçici kişi olmak, ortamın kendi değerleri etrafında şekillendirilmesini sağlamak gibi).

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanındaki konumlarının belirlenmesinde görüldüğü gibi sadece alanın yapısı belirleyici olmamaktadır. Yapının ve eyleyicinin belirleyiciliğini tartışmak yerine, habitus kavramının kullanışlı olduğu önceden belirtilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanındaki konumlarında bir diğer belirleyici, onların habituslarıdır yani öğrencilerin alana getirdikleri tarihleri ve alanın kendi tarihi. Örneğin, beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemler beden kullanımı ve fiziksel güç üzerinde odaklanınca ve pratikler de bu söylemleri gerçekleştirmek üzere düzenlendiğinde (spora ve yarışmaya ağırlık verilmesi), toplumsal cinsiyet habitusuna göre bir kız öğrenci beden eğitimi ve spor alanında direnen bir konumda yer almayı seçebilmektedir. Yani bedeninin “normal kadın bedeni (esnek ve güzel)” ve “beden eğitimi etkinliklerini başarabilecek bir beden (fiziksel gücü olan, atletik becerisi yüksek)” kapsamında olmadığını düşünen kız öğrenciler, hem beden eğitimini hem de erkek öğrencilerle birlikte olmayı reddedebiliyorlar. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor alanında öğrenci konumları toplumsal cinsiyete göre farklılaşabilmektedir.

Okul A öğrencilerinden AAZR, AÖZG ve Okul B’den BDİL beden eğitimi ve spor alanındaki egemen söylemlerle çizilen sınırları zorlamak yerine, kendini dersten olabildiğine geri çekmişlerdir. Fakat bu davranışın sadece bir geri çekilme olduğu söylemek bazı önemli noktaların kaçırılmasına neden olabilir. Çünkü, her üçü de beden eğitimi ve spor alanına yaklaşımlarını ya da “neden derse girmiyorsun” sorusunu, derse giren öğrencilerden farklılıklarına gönderme yaparak açıklamışlar: “benim için ders önemli”, “o aptallar gibi oradan oraya neden koşayım”, “onlar top oynamaktan başka bir şey düşünmezler” “demek ki onlar önem veriyorlarmış”. Bu söylemler, bu kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında edilgen olmaktan öte, direnen konumu tercih ettiklerini göstermektedir. Bu da onlara bir güç kazandırmaktadır. Bu noktada, öğrencilerin bu güç kazanımlarının beraberinde beden eğitimi etkinliklerinden mahrum olmayı da getirdiği düşünülebilir. Fakat burada belirgin olarak ortaya çıkan, beden eğitimi ve spor alanının da bu öğrencileri içine alacak bir yapısının olmadığıdır. Yani hem öğrencilerin habitusu hem de alanın yapısı bir arada etkili olmaktadır.

Bu yaklaşımı, beden ve zihin ikilemi ayrımından da tartışmak doğru olabilir. Bu öğrenciler, sadece bedenün önemli olduğu bir alan olarak gördükleri beden eğitime katılanları ya da beden eğitime önem verenleri de sadece bedenlerini vurgulayan (top oynamaktan başka bir şey düşünmezler) bireyler olarak tanımlamaktadırlar. Kendilerini ise ikiliğin zihin bölümüne yerleştirmişlerdir. Bu nasıl onlara güç vermektedir?

Kartezyen ideolojide beden, benlikten ayrı olarak ele alınan fakat, benlik tarafından yönetilen, ona maruz kalan bir nesnedir (80). Beden eğitimi ideolojisini analiz eden Tinning (236)'e göre, zihin-beden ayrımı ile ilgili ikili düşünce yapısı, teknokratik rasyonalitenin bir göstergesidir; bu düşünce, beden ile ilgili bilgiyi teknik, bilimsel doğal gerçekler (yani, bedenün mekanik değerlendirmesini ve önemli toplumsal faktörlerin önemsenmemesini destekleyen gerçekler) haline getirmektedir. Tinning (236)'in bu düşüncesinin altında yatan temel varsayım, sadece beden eğitimi ve spor alanında değil, genel olarak eğitimde hakim olan geleneksel beden-zihin ikiliğine dayalı düşüncenin günümüzde hala geçerliğini koruduğu ve özellikle beden eğitimi ve spor alanının hedeflerinin ve bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulamaların sadece bireyin bedensel performansının geliştirilmesine yönelik olduğudur. Bu varsayım, aynı zamanda genel eğitim alanında da beden eğitimi ve spor alanının önemsiz bir alan olarak görülmesinin de bir nedeni olarak gösterilebilir. İdealizmin sınırları içerisinde görünen bu yaklaşıma göre eğitimin, temel hedefi insan zihnindeki bilgileri açığa çıkarmak olduğü için, asıl eğitim zihinsel eğitimidir. Dolayısıyla bu eğitim anlayışı içinde beden eğitiminin yeri biraz problemlü görünmektedir.

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanındaki konumlarının farklılaşması konusunda, postyapısalcılığın öznellik anlayışı da kullanışlı görünmektedir. Bu çalışmada öznellik, sabit olmayan, ötekileri ile etkileşim içerisinde olan dinamik alan olarak kavramlaştırılmıştır. Bu anlayış, bireylerin farklı söylem ve pratikleri olan bir alan içerisinde, farklı özne konumlarını tercih etmelerinin ya da reddetmelerinin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Öznellikler, uygun söylemler içinde konumlanma ve başkaları ile işbirliği süreci yoluyla yapılırken, aynı zamanda bu söylemlerin içselleştirilmesi yoluyla cisimleşirler (bedenselleşirler). Postyapısalcı yaklaşıma dayanan bazı araştırmalarda, beden eğitimi ve spor alanında egemen olan temel ikilikler ortaya çıkarılmaya ve bu ikiliklerin uygulanan pratiklerle nasıl durağan

kabuller haline getirildiği incelenmeye çalışılmıştır. Örneğin, Wrigth (257) çalışmasında, beden eğitimi dersinde toplumsal cinsiyet eşitliği uygulamalarında post yapısalcı yaklaşımdan yararlanmışır. Çalışmasında, beden eğitimi ve spor alanında geleneksel kadınlık ve erkekliği destekleyen bazı uygulamalara (erkeklerin takım kaptanı seçilmesi, erkeklerin ağır malzemeleri taşınması, kızların erkeklerle birlikte yarışamayacağıının varsayılması, kızların beden eğitimi dersinde derse girmeme özürlerinin daha fazla olması, soğuk havalarda kızların kapalı salonda ders işlemeleri vb) yer vermiş ve bu tür uygulamaların kız öğrenciler kadar bazı erkek öğrencilerin de beden eğitimi ve spor alanında ayrıcalıksız konumda olmalarına neden olabildiğini göstermiştir. Bu tür uygulamalara, çalışmanın yapıldığı her üç okulda da rastlanmıştır. Bu uygulamalar, alanda egemen söylem ve sermaye biçiminin toplumsal cinsiyet içerikli olmasının alandaki pratiklerde nasıl ortaya çıktığını göstermektedir.

Alandaki öğrenci konumlarının belirlenmesinde alanda egemen söylemlerin de etkili olabildiği önceden belirtilmişti. Çalışmada elde edilen bulgular, her üç okuldaki ortak egemen söylemlerden birinin “spor” ve “beden” olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışma süresinde yapılan beden eğitimi derslerinde, düzen alıştırmalarının dışında spor ağırlıklı bir program uygulanmıştır. MEB programında da 7.sınıfta koşular, atlamalar ve atmalar konularının dışında cimnastik, basketbol, voleybol, hentbol, futbol ve güreş sporları yer almaktadır. Programın spor ağırlıklı olmasının da alanın yapısının belirleyiciliğinde önemli görünmektedir. Sporun programda temel olarak kullanılmasıyla, beden eğitimindeki günlük pratikler hareket, beden ve toplumsal cinsiyet hakkındaki belirli anlamaları üretebilir ve yeniden üretebilir (88). Sporda ve sporun içerik alanı olarak baskın olduğu beden eğitiminde, beden, beceri ve alan bilgisinin ifade edilmesinde merkezi bir araçtır ve bu yüzden başkalarının bakışına (gaze) çok fazla maruz kalmaktadır (42). Ayrıca başarının standartları çoğunlukla oğlanların başarıları etrafında kurulduğundan, kızlar ve genç kadınlar az becerili, daha az güçlü ve daha az yarışmacı olarak görülmekte ve konuşulmaktadır (221, 250, 253, 254). Garret (88) çalışmasında, ideal bedenler etrafındaki söylemlerin ciddi bir yetersizlik ve düşük toplumsal değer duygusunun gelişmesine hizmet ettiğini ve bu söylemlerin içselleşmesiyle, bireylerin etkin olarak kendilerini bedenlerinin göz önünde olabileceği ortamlardan

çekildiklerini gözlemlemiştir. Bu çalışmada daha çok edilgen ve direnen konumda yer alan kız öğrencilerin ve bazı erkek öğrencilerin böyle bir yetersizlik duygusuyla kendilerinin alandaki konumlarını belirledikleri söylenebilir.

Çağdaş yaklaşımların hakim olduğu geleneksel beden eğitimi yaklaşımlarına yönelik en temel eleştiri, bu programların ve bu programlar altında yatan felsefelerin bireysel ve kültürel farkları görmezden geldiği, dolayısıyla bu farklılıkları mutlaklaştırma tehlikesi taşıdığına yöneliktir. Konu beden eğitimi olunca, yani fiziksel performansın belirleyici olduğu bir alanda bazı farklılıkların normalleştirilme/doğallaştırılma yaklaşımlarının ortaya çıkması kaçınılmaz olabilir. Spor bilimleri alanında yapılmış araştırmalara bakıldığında, bazı araştırmacıların fiziksel olarak yeterli olan/ fiziksel olarak yeterli olmayan, güçlü/güçsüz, şişman/zayıf, kadın/erkek gibi çağdaşlık ikiliklerinin beden eğitimi ortamında yeniden üretildiğine yönelik eleştirileri olduğu görülmektedir. Bu eleştiriler doğrultusunda geliştirilen çözüm önerileri, kültürel farklılığa, toplumsal cinsiyet farklılığına duyarlı, bu farklılıkları gözetten bir eşitlik anlayışının yer aldığı beden eğitimi programlarının yapılması, beden eğitimi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve de öğretmenlerin bu duyarlılığı geliştirici bir eğitim sürecinden geçmeleri (36, 53, 129, 175, 198, 199, 257). Eğitimde ve özel olarak beden eğitiminde, bütün bireylerin sahip oldukları farklılıklarıyla birlikte değer gördüğü, bireysel, kültürel ve toplumsal farklılıkların toplumun bir zenginliği olarak görüldüğü, önceden belirlenip dağıtılan bilginin değil de kolektif olarak üretilen, yaratılan bir bilginin değer gördüğü daha eşit bir toplumun yapılandırılmasında/kurgulanmasında rol alacak eleştirel bir bilince sahip yurttaşların geliştirilmesini hedefleyen eğitim programlarına ve pedagojik uygulamalara ihtiyaç vardır (199). Kısacası, beden eğitiminin farklı öğrenme ortamları ile ortaklığının ve tamamlayıcılığın vurgulandığı, önceden belirlenmiş (pre-defined) bilginin öğretilmesinin yerine öğretmenin yol göstericiliğinde birlikte yaratılan bilginin yer aldığı, öğrenci merkezli, bireysel ilgi ve ihtiyaçların yansıtıldığı, aynı zamanda ortak ilgi ve değerlerin de üretileceği bir beden eğitimi programı ve öğretimine ihtiyaç vardır.

Bu alt tema altında elde edilen önemli bir bulgu vardır: Öğrenci konumları, Okul B ve Okul A beden eğitimi ve spor alanlarında daha çok farklılaşmaktadır. Farklı öznelliklerin yer aldığı sınıflarda, çok çeşitli söylemlerin işlediği bir toplumsal

alandır ve bu alanda kız ve erkek öğrencilerin kendi anlam yapma süreçleri, hayata verdikleri anlamlar yoluyla farklı konumlar alırlar. Bu yaklaşım postyapısalcı yaklaşım ile tutarlıdır; insan tek bir bütün değildir, toplumsal etkinlikleri düzenleyen söylemler ile ayrılan, çeşitli söylemlerde oluşan ve farklı yollarla konumlanan bir öznedir. Dolayısıyla beden, spor ve disiplin gibi kendine özgü söylemleri ve sermayesi (beden) olan beden eğitimi ve spor alanında, bu sermaye biçimlerine sahip olan veya olmayan, egemen söylemlerin dışında bıraktığı ya da içine aldığı farklı öğrenciler vardır. Öğrencilerin hem geçmiş tarihleri, toplumsal cinsiyet kurguları (toplumsal cinsiyet habitusu), hem de alanın kendine özgü yapısı öğrencilerin alandaki konumlarının farklılaşmasına yol açmaktadır.

Beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemlere bakıldığında, toplum cinsiyet ve beden ekseninde yer alan söylemlerin her üç okulda da var olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin bir çoğu beden ve kadınlık etrafında biçimlenen egemen söylemler içinde konumlanarak toplumsal alanda yerlerini almaktadırlar. İdeal kadın bedeni ve ideal beden etrafındaki söylemler yetersizlik hissine neden olabilmektedir. Bu söylemleri içselleştirerek kızlar (AAZR, APEL, ASIL, AÖZG), etkin olarak kendilerini bedenlerinin toplumsal bakışın bir nesnesi olduğu ortamlardan geri çekmektedirler. Garrett (88)'in çalışmasında da bu gözlenmiştir. Otuz iki genç kadınla yaptığı bireysel görüşmeler sonucunda beden eğitimi ortamında yaşanan beden yaşantısının bazı genç kadınların o ortamdan uzaklaşmalarına neden olduğu gözlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında her üç okulda beden eğitimi derslerine kız öğrencilerin katılımı, erkek öğrencilerden daha azdır yani, etkin katılımında bulunan kız öğrenci sayısı daha azdır. Beden eğitimi derslerinde, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yansıtan bir beden anlayışının egemen olduğu ve bu bağlamda da özellikle kız öğrencilerin bedensel etkinliklere katılımlarının çok düşük olduğu, Türkiye’de yapılan bir başka çalışmada da bulunmuştur (138).

5.3. Tema 3: Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri

Çalışmanın ikinci problemi, farklı toplumsal sınıflarda yer alan üç İlköğretim Okulunun bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spor alanında, toplumsal cinsiyet yeniden üretim sürecinin nasıl gerçekleştiği ile ilgilidir. Çalışmanın

kuramsal temeli ve elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, beden eğitimi ve spor alanının toplumsal cinsiyet ilişkilerinden bağımsız ele alınamayacağı gerçeğini göstermiştir. İlk iki temada ele alınan konularda toplumsal cinsiyete değinilmiş olsa da asıl olarak bu temada ele alınıp tartışılmıştır. Bu temada ele alınan bulgular alt temalar altında tartışılmıştır.

5.3.1. Kadınlık ve Erkeklik Yapılanması

Çalışmada elde edilen bulgular, toplumsal cinsiyet kategorilerinin (kadınlık ve erkeklik) sabit, tek bir biçimde olmadığını göstermektedir. Her üç okulda yer alan öğrencilerde, farklı kadınlık ve erkeklik algıları mevcuttur. Çok keskin ayrımlar olmamakla beraber, Okul C kızlarının diğer iki okuldan biraz daha farklı bir kadınlık algılarına sahip olmalarının nedeni olarak toplumsal sınıf ileri sürülebilir. Okul C kızlarının diğer okullara kıyasla daha geleneksel yapıyı yansıtan bir sosyokültürel ortamda ve daha muhafazakar ve toplumsal cinsiyet işbölümünün daha keskin olduğu bir aile çevresinde yer almaları, kadınlık tanımlarında yer alan geleneksel özelliklerin nedenidir. Diğer iki okuldaki öğrencilerin hayatlarının büyük bir çoğunluğu dersane ve okul etütlerinde geçerken, bu öğrencilerin ev işlerinde geçmektedir. Okul C kız öğrencilerin serbest zamanları çoğunlukla ev işi etkinliklerle geçmektedir. Aile ortamının dışında, okul ortamının da bu farklılıkta belirleyici olabileceği düşünülebilir. Okulda erkeklerin kızlara ve bazı erkeklere uyguladığı şiddet oranının yüksek olması, kızlarla erkekler arasında iyi bir iletişimin olmaması, hem kız hem erkek öğrencilerde toplumsal cinsiyet ikiliklerinin görünür olmasına neden olabilmektedir.

Connolly ve Healy (53), kadınlığın özgün biçimlerinin yapılanması ve bunun çalışan sınıf kızlarının eğitim ve gelecek kariyer isteklerine olan etkisinde, Bourdieu'nun sembolik şiddet kavramının kullanışlı olabileceği düşüncesiyle yedi ve sekiz yaşlarındaki çalışan sınıf kız çocuklarının eğitime yönelik tutumlarını araştırmışlar ve kızların eğitim ve gelecek kariyerleri pahasına da olsa evliliği, aile ilişkilerini ve anneliği daha çok önemsediklerini, yani kızların daha çok toplumsal ilişkilere yatkın olduklarını ileri sürmüşlerdir. Yazarlar, sembolik şiddetin zorlama olmaksızın dolaylı yollarla gerçekleştirildiği için sembolik olduğunu fakat, nihayetinde bir çok çalışan sınıf kızlarının ikincilleştirilmesi ve kısıtlanması ile

sonuçlandırıldığı için şiddet olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle çalışan sınıf kız çocuklarının okula ve eğitime yönelik olumsuz tutumlarının araştırıldığı buna benzer çalışmaların bazılarında ise, çalışan sınıf kızların geleneksel kadınlık biçimlerini sorgulamaya yönelik bir eğilimin de ortaya çıktığı, kadın ve anne gibi ikincil rollere daha az kabullenici yaklaştıkları da belirtilmektedir (165, 173). Bu çalışmadaki alt sınıf kız öğrencilerinde geleneksel kalıp yargılarda bazı kırılmaların görülmesiyle birlikte, geleneksel değerler daha ön plandadır. Önceden belirtildiği gibi, Türkiye'deki toplumsal sınıf yapısının modernlik ve geleneksellik ekseninde oluşması, alt sınıftaki özellikle kız öğrencilerde geleneksel yapının egemenliğini sürdürmesinde açıklayıcı olabilir.

Kağıtçıbaşı (125) çalışmasında, Türk kızlarının anneleri ve annelerinin geleneksel toplumsal cinsiyet tutumlarıyla güçlü bir tanımlamaları olduğunu söylemektedir. Bu çalışmada, özellikle Okul C kız öğrencilerinin bazılarında bu tanımlamanın var olduğu görülmekle birlikte, bir kırılmanın olduğu da söylenebilir. İdeal kadını tanımlamaları istendiğinde, kızların bazıları anneleri gibi erkeğe boyun eğmeyen, hakkını arayan, dışarıda da çalışan ama evini de ihmal etmeyen bir kadından söz etmişlerdir. Bu kadınlık biçiminde geleneksel öğeler (evini ihmal etmeyen, terbiyeli) olsa da, kendi annelerinin temsil ettiği kadınlık biçiminden de bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Okul A ve Okul B kız öğrencilerinin annelerinin büyük çoğunluğu dışarıda (kamusal alanda) çalışmaktadır, bazılarının evlerine çocuk bakıcıları ya da temizlikçi kadın gelmektedir. Her ne kadar aile içinde toplumsal cinsiyet işbölümünün olduğunu gösteren veriler bulunsa da, Okul C'ye göre daha esnek olduğu söylenebilir. Bir diğer önemli bulgu da, Okul A ve B kız öğrencilerindeki kadınlık tanımlarının ya da toplumsal cinsiyet öznelliklerinin daha çeşitli olmasıdır.

Toplumsal cinsiyet, öğrencilerin kendilik tanımlamalarında önemli bir belirleyen olmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin kendilerini tanımlamaları birbirinden farklı olmuştur. Erkekler daha çok spora ilgileriyle kendilerini tanıtırırken, kızlar daha çok kişiliklerine ve ilişkilerine (arkadaşlık, aile) yönelik tanımlar sunmaktadırlar. Benzer şekilde Yıldırım (259), Türk gençlerinin benlik/kişilik tanımlamalarını araştırdığı çalışmasında, kızların toplumsal ilişkiye ve arkadaşlığa daha çok vurgu yaptıklarını bulgularken, kızlarda toplumsallaşma

süreçlerinde okulda ve komşulukta kurulan arkadaşlığın önemli olduğunu ileri sürmüştür. Yıldırım (259), Türk adolesanları üzerine yaptığı çalışmasında, erkekler için bir futbol ya da voleybol takımında yer almanın, arkadaş grubu arasında toplumsal tanıma kaynağı olduğunu, öz-değer ve öz-güven duygusuna katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılık, farklı toplumlarda da görülebilmektedir. Örneğin, Avustralya’da yapılan araştırmalarda da kız ve erkek öğrenciler arasında çok temel farklılıklar olduğu ve bunun da yaşam biçimleriyle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir: Kız öğrencilerin serbest zamanları daha çok ev işiyle ve ödevlerle geçmektedir (174, 258).

Erkek öğrencilerinin kendilerini daha çok sporla tanımlamaları aslında diğer toplumlardan farklı olmayarak Türk toplumundaki erkeklik kurgusuna ve bu kurgunun sporla ilişkisine işaret etmektedir. Theberge (234)’e göre, spor yaşantısında vücudun ve fiziksel performansın üst düzeyde önemli olması, spor ortamını cinsiyet ideolojilerinin yapılanması ve doğrulanması için güçlü bir ortam haline getirmektedir. Özellikle yarışma sporları, erkeklik ve kadınlık ile ilgili çok kuvvetli mesajlar taşımakta (147) ve spor geleneksel olarak erkeksi cinsiyet rolü özellikleri gerektiren bir erkek etkinliği olarak görülüp, üstün spor performansı erkeklikle eşdeğer kabul edilmektedir (246). Sporu erkeğin atletik yapısı ile bütünleştirerek erkeğe özgü bir etkinlik olarak görme, erkeği toplumda etkin olarak kabul eden bir anlayışın sonucudur ve toplumda egemen olan ataerkil anlayışın kadına ve erkeğe biçtiği toplumsal cinsiyet rolleri ile kadın ve erkeğin spora katılımları ve spor yaşantıları arasında yakın bir ilişki vardır. Bir çok toplumda olduğu gibi, Türk toplumunda da kadın ve erkek toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde, toplumsallaşma sürecinde büyük rollere sahip olan aile ve okul önemlidir (62, 79, 125).

Yapılan görüşmelerde kadınlık ve erkeklik kurgularının farklılığına ilişkin veriler olmakla beraber, kız öğrenciler özelinde farklı kadınlık algılarının da mevcut olduğu görülmektedir. Bu farklılığın daha çok Okul A ve Okul B’de gözlenmesi dikkate değer bir sonuçtur. Okul C kızlarında, aynı erkek öğrencilerde görüldüğü gibi kolektif bir kadınlık yapılanması görülmektedir. Bir grup olarak erkeklere tepki gösterilmesi, bir grup olarak belirli normlarının oluşturulması ve değer verilmesi bunu göstermektedir. Bu ortaklaşalık içinde farklı öznelliklerin oluşması ya da

yaşaması zor görünmektedir. Okul A ve Okul B’de özellikle beden eğitimi ve spor kapsamında ortaya çıkan farklı kadınlıklar vardır: Erkeklerle eşit olduğunu düşünen, erkekler gibi basketbol ve futbol oynayabileceğini düşünen, beceri düzeyi yüksek olmasa da becerebilme inancına sahip ve bu yüzden “Erkek Fatma” olarak adlandırılan kız öğrenciler vardır.

Toplumsal cinsiyetin sabit ve tek bir kategori olmadığını anlaşılabilmesinde feminist postyapısalcılık ve onun öznellik kavramı önemli görünmektedir. Chris Weedon (244), özneliğin herhangi bir toplumsal alanda bireylerin konumlarının anlaşılabilmesi için nasıl kavramsallaştırılması gerektiğine dair ipuçlarını vermektedir: “Öznellik, bilinçli ve bilinçsiz düşüncelerin ve duyguların -benlik kavramımızı, biz algısını, dünya ile ilişkimizi ve dünyada eylem yapabilme yeteneğimizi- bir birleşimi olarak tanımlanabilir.” Postyapısalcı yaklaşımda, farklı öznelliklerin analizinde söylem analizi ve yapı çözüm kullanılmasına rağmen, bu çalışmanın birinci amacı bu olmadığından, postyapısalcılığın sadece farklı öznellikler ve toplumsal cinsiyet ikilikleri yaklaşımı kullanılmıştır. Bu çalışmada kadınlık/erkeklik ikiliklerinin (ev içi/ev dışı, zayıf/güçlü, duygusal/duygusal olmayan, yumuşak/sert, anlayışlı/saldırgan, kurallara uyan/kurallara uymayan) dışında bir önceki paragrafta sözü edilen Erkek Fatma/Öteki kızlar (erkeksi/kadınsı, sert/yumuşak, erkeklerle oynayan/kızlarla oynayan gibi) ile Hegemonik erkeklik/Baskılanan erkeklik ikilikleri de görünür olarak ortaya çıkmıştır.

5.3.2. Spor ve Toplumsal Cinsiyet Uygunluğu

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, toplumsal cinsiyet ve spor ilişkisinin, kız ve erkek öğrencilerin kadınlığı ve erkekliği nasıl algıladıklarıyla (bir anlamda öznellikleriyle) yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bireyin sahip olduğu toplumsal cinsiyet tanımı, toplumsal yapıdaki ilişkileri anlamlandırmasında, toplumsal alanları belirli özelliklere göre sınıflandırmasında önemlidir.

Her üç okulda hem kız hem erkek öğrenciler için genel bir spor-toplumsal cinsiyet uygunluğu ilişkisi söz konusudur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, bireylerin sporları kendi toplumsal cinsiyetlerine uygunluğuna göre tercih etmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Bu bağlamda kadınlara cimnastik, voleybol, yüzme, buz pateni ve

tenis daha çok uygun iken futbol, basketbol, boks, güreş ve halter erkeklere daha uygun sportlardır. Özellikle halter, güreş ve boks gibi geleneksel olarak daha çok erkeklikle özdeşleştirilen spor branşlarında bu daha çok belirginleşmektedir.

Spor kurumu da içinde bulunduğu toplumsal yapıda, toplumsal cinsiyet ilişkilerinde ya da toplumsal cinsiyet düzeninden bağımsız olmayan bir kültürel etkinliktir. Toplumsal cinsiyet düzeni, kadınlık ve erkeklik tanımları yoluyla kadın ve erkek arasındaki farkı normalleştiren, erkeğin kadın üzerindeki ayrıcalıklı konumunu sağlayan, kadın ve erkek arasında tarihsel olarak kurgulanan iktidar ilişkilerini ifade etmektedir. Theberge (234)'e göre, spor deneyiminde vücudun ve fiziksel performansın üst düzeyde önemli olması, spor ortamını cinsiyet ideolojilerinin yapılanması ve doğrulanması için güçlü bir ortam haline getirmektedir. Özellikle yarışma sporları, erkeklik ve kadınlıkla ilgili çok kuvvetli mesajlar taşımaktadır (147).

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları toplumsal cinsiyet ikilikleri ve sporun taşıdığı bu toplumsal cinsiyete özgü özellikler bir arada düşünüldüğünde, bazı sporların kadınlara uygun görülürken, bazılarının erkeklere uygun görülmesi toplumsal cinsiyet düzenini görünür kılmaktadır. Öğrencilere göre futbol, boks ve halter gibi sporların erkeklere uygun görülmesinin nedeni, bu sporun daha çok kuvvet, daha çok kas ve daha çok erkeksi davranış özellikleri gerektirmesidir. Yani, toplumsal cinsiyet düzenindeki erkeklik tanımı, bu spor branşlarına daha uygun görünmektedir.

Her üç okulda erkeklerle yapılan görüşmelerde ve ders gözlemlerinde ağırlıkları farklı olmakla birlikte, bütün erkeklerin yaşamında ortak etkinlik futboldur. Bazıları etkin olarak katılırlarken, bazıları izleyici ve taraftar olarak ilgilenmektedirler. Futbolun her üç okulda bu kadar görünür olmasının ardında futbol ve erkeklik ilişkisi yatmaktadır. Sadece erkeklerle değil, kızlarla yapılan görüşmelerde de bu ilişki belirgindir. Kadınlara kapalı olan ya da erkekliğin kurulmasına en fazla hizmet eden alanlardan bir olarak spor kurumunda bazı sporların erkeklik için bir ayrıcalığı vardır. Türkiye için boks, güreş, halter, futbol; Avrupa ve Amerika için bu sporlara ek olarak amerikan futbolu, beysbol, buz hokeyi sıralanabilir. Öğrencilerin yorumlarına bakıldığında, bu spor branşlarının sadece erkeklere özgü bir alan olarak kabul edilmesi nedeniyle, bu alanda var olan kadınlar

da erkeksi olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de yapılan bir çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir (135). Çalışma sonunda, kadın ve erkeğin spora eşit katılımı konusunda bir farkındalığın olduğu, fakat bedensel etkinliklerde cinsiyet farklılığı görüşünün de var olduğu belirtilirken, kız ve erkek öğrencilerde var olan temel yaklaşımın, kadınlar ve erkeklerin istedikleri spora katılabilecekleri, fakat bazı spor branşlarının kadınlara uygun olmadığı da olduğu belirtilmiştir.

Farklı kadınlık ve erkeklik tanımlarının olduğunu bir önceki alt tema altında belirtmiştik. Bu farklılık, öğrencilerin spor ve toplumsal cinsiyet uygunluğu ilişkisine de yansımaktadır. Örneğin, geleneksel kadınlık tanımı içinde kendini görmeyen birkaç kız öğrenci, sporların kadına ve erkeğe uygunluğunun söz konusu olmadığını düşünürken, bir kadının da halterle ilgilenebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyeti tek bir kategori altında almamak, toplumsal cinsiyet düzeni içinde farklı öznelliklerin olabileceğini gösterme imkanını taşımaktadır. Farklı özelliğe sahip olan bu öğrencilerin, toplumsal cinsiyet algıları da egemen olandan farklıdır, beden eğitimi ve spor alanındaki konumları da daha etkin olabilmektedir.

5.3.3. Hegemonik Erkeklik

Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet ile ilişkili verilerde, özellikle Okul B ve Okul C’de hegemonik erkeklik belirgin olarak ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Bu iki okulda görünen hegemonik erkeklik özellikleri, heteroseksüellik, fiziksel güç, saldırganlık, kaba kuvvet kullanmak, tehdit, sözel ve fiziksel taciz olmaktadır. Okul C’de kızlar ve erkekler sözel ve fiziksel tacizin nesnesi olurlarken, Okul B’de tacizler daha çok erkeklere yönelmektedir.

Erkeklik üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, erkeklik normlarının rasyonel olma, heteroseksüellik, baskın olma, cesaret, özerklik, zihinsel ve bedensel sertlik gibi özelliklerin öne çıkarıldığı görülmektedir (113, 202). Fiziksel güç, heteroseksüellik, bastırılmış duygusallık, akılcılık, kadınlar ve diğer erkekler üzerindeki denetim, otorite gibi özellikler hegemonik erkekliğin göstergeleridir. Bir çok araştırmacı, hegemonik erkekliğin başarılmasında ve gösterilmesinde fiziksel gücün gösterilmesinin bir aracı olarak sporun önemine işaret etmişlerdir (35, 49, 181). Sporun ayrılmaz parçaları olan fiziksel beceriler, güç, bedensel büyüklük,

beden duruşu ve yapısı bize, toplumsal cinsiyet kimliklerimiz hakkında bilgi verir ve diğer toplumsal cinsiyet kimlikleriyle iletişimimizi yönlendirir (113).

Hasbrook ve Harris (113), birinci ve ikinci sınıf erkek çocuklar üzerinde yapmış oldukları çalışmada, hegemonik erkekliğin gündelik yapılanmasını araştırmışlardır. Araştırmacılar, hegemonik erkeklik kavramını  temada ele almışlardır: Fiziksel saldırganlık, fiziksel becerilerin ve gücün yarışmacı içerikle sunumu, beden duruşu ve yapısı. Sınıf ve okul içinde toplumsal statüsü düşük olan erkek çocuklar daha az saldırgan davranışlar göstermektedirler, daha kkk ve daha az fiziksel beceriye sahip olmaktadırlar ve bunun sonucunda da daha yüksek statülü erkek çocuklar tarafından da fiziksel olarak bir tehdit altında yer almaktadırlar. Bu tehdit, onların bazen kendi istekleriyle bazen de diğerlerinin dışlamasıyla, alanların dışında kalmalarına neden olmaktadır. Bu durumun bu çalışmada da ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin, Okul B’den BKER “...ben onlarla oynamayı tercih etmiyorum basketbolu. Çünkü basket atamıyorum, topu kaptırırım diye onlar da bana top atmıyorlar. Onlar beni takıma alsalar da ben onlarla oynamam”.

İki okuldaki ders gözlemlerinde ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde, erkekliğin yapılanmasında fiziksel gücün birbirlerine gösterilmesinin ve özellikle beden eğitimi ve spor dersinde atletik yeterlik gerektiren etkinliklerde yer almanın belirleyici olduğu gözlenmiştir. Adolesan erkek çocuklarında, arkadaş grubu içinde yüksek statü kazanmada ve erkekliğini kanıtlamada, fiziksel g ve atletik başarının rolü vurgulanmaktadır (180, 115). Erkeklik alanındaki temel bazı çalışmalarda (51, 168), arkadaşlık kültürünün erkek çocuklarının toplumsal cinsiyet ve cinsellik anlayışlarının biçimlenmesinde ve düzenlenmesinde önemli olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmalarda, kolektif ve egemen erkekliklerin cinsiyetçilik, homofobi yoluyla sağlandığı ve fiziksel baskınlık, saldırganlık ve şiddet ile savunulduğu ileri sürülmektedir. Bu zelliklerin hepsi, daha görünür olarak Okul C’de olmak üzere, çalışmaya katılan iki okulun erkek ğrencilerinde gözlenmektedir. Örneğin Okul C’de diğer erkeklerden farklı olduğunu düşünen bir erkek öğrenciye (CERD), diğer erkek öğrenciler bir grup olarak karşı koymaktalar ve ona kendi gruplarının (erkeklik) normlarına uyması için bazen sözel bazen fiziksel baskı yapmaktadırlar. Bulgulara bakıldığında, Okul C’de sergilenen erkekliğin ve hegemonik erkekliğin ortaklaşalık, grup olarak hareket etme gibi özellikler taşıdığı

görülmektedir. Connell (51)'a göre, erkeğin yapılanması temel olarak kolektif bir girişimdir ve toplumsal cinsiyet tanımlarının ana taşıyıcısı bireysel erkek çocuklarından ziyade arkadaşlık grubudur. Arkadaşlık gruplarının kapalı kültürel daire olma özelliği ve bu özelliklerle beraber beklenen grup normlarına uygun davranışlarda bulunma baskısı, erkeğin yapılanmasında etkili olan önemli bir anahtar olarak tanınmaya başlanmaktadır (1, 51, 89).

Yakın tarihli bir çalışmada (127), ortaklaşa yapılan erkekliklerin erkek arkadaşlık kültürü içinde nasıl algılandığı etnografik yöntem ile araştırılmıştır. Aynı ilgiler etrafında toplanan bir grup erkek çocuğu, 6 aylık bir dönem boyunca gözlenmiş, haftada iki gün 30-40 dakikalık görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde çeşitli fotoğraflar, oyuncaklar ve çizimler kullanılmıştır. Keddie çalışmasında, erkek arkadaş grubunda egemen olan erkeğin, egemen söylemin dışında kalan erkeklik karşısında abartılı olarak uygulandığını fakat, bunun karşısında bazı öznelliklerin kendileri için özgürlük alanı bulmaya çalıştıklarını, yani reddediş ve direnme sergilendiğini gözlemiştir. Örneğin amerikan futbolu konusunda, kız sporu olarak adlandırılan futbolu seven bir erkek öğrenci tüm sözel tacizlere ve dalga geçmelere rağmen bu sevgisini ifade etmekten çekinmeyebilmektedir. Bu farklı öznelliklerin varlığı bu çalışmada da gözlenmiştir. Örneğin Okul C erkek öğrencilerinden TERD, diğer erkek arkadaşları tarafından (tek tek değil ortak hareket eden bir grup tarafından) sözel ve fiziksel tacize uğramasına rağmen, beden eğitimi dersinde onlarla birlikte futbol oynamayı reddetmekte ve kızlarla voleybol oynamayı tercih etmektedir. Bu tercihini de her seferinde açıklamaktadır.

Özellikle Okul B ve Okul C'de, hegemonik erkeğin bir göstergesi olarak düşünülen bir davranış daha gözlenmiştir: Kızlara karşı fiziksel saldırganlık. Ders başlangıcında sıraya geçtiklerinde daha baskın olan bazı erkek çocuklar, kızların sırasını bozmakta, kızların olduğu yerden sıraya geçmekte ve kendilerine yer açmak için fiziksel güçlerini kullanmakta, beden eğitimi dersinde yapılan bazı etkinliklerde cinsellik içeren söylemlerde ve hareketlerde bulunmaktadırlar. Örneğin, Okul B'de bedenen iri olan ve sert bir duruşa sahip olan BİSM, bazı derslerde sınıfta kızlar arasında popüler olan ve kızlarla erkeklere karşı bir dayanışma ağı yaratma çabasında olan BARZ'a yukarıda sıralanan davranışları göstermiştir. Bu durum, hem Mac An Ghail (160) hem de Hasbrook ve Harris (113)'in çalışmalarında gözlemledikleri ile

örtüşmektedir: Sınıftaki popülerliklerini, konumlarını ve erkeklik kimliklerini korumak amacıyla bazı erkek çocuklar, sınıftaki popüler ve statüsü yüksek kız çocuklarını fiziksel olarak tehdit edici davranışlarda, saldırganlık gösterilerinde bulunmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda, okul beden eğitimi ve spor alanında erkeklik ideolojisinin vurgulandığı ve özellikle hegemonik erkekliğin yeniden üretilmesine neden olabilecek bazı erkeklik pratiklerinin sergilendiği de gözlenmiştir (134, 135). Yani, genelde beden eğitimi ortamı, spor ortamı gibi, toplumsal cinsiyet farklılıklarının normalleştirildiği, erkeksi özelliklerin değer gördüğü bir ortamdır (81, 109).

Beden eğitimi ve spor alanının, toplumsal cinsiyet ilişkileri bakımından ele alındığında alanda var olan toplumsal cinsiyete özgün egemen söylemler ve sermaye biçimlerinin farklı kadınlık ve erkekliklerin oluşmasında etkili olduğu gibi, özelde hegemonik erkekliğin oluşmasında da etkili olduğu söylenebilir. Bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve spora bakıldığında, farklı erkeklik biçimleri arasındaki etkileşimin, ataerkil bir toplumsal düzenin işleyiş biçiminin ayrılmaz bir parçası (51) olduğu da görülmektedir. Ataerkil düzen, sadece genel olarak erkeklerin genel olarak kadınlar üzerindeki iktidarını ifade etmemektedir. Aynı zamanda, erkek iktidarının hiyerarşik karakterini ve bu iktidarın doğal, normal, doğru ve haklı olduğunu öne süren ideolojik meşrulaştırılmasını da ifade etmektedir. Connell (51)’in da belirttiği gibi, iktidar yapısının analizi bizi, belirli bir kültürde ve belirli bir zamanda bir çok erkek ve kadının hegemonik erkekliği desteklemesi ya da hegemonik erkekliğin yapılanmasına katkıda bulunması gerçeğiyle yüz yüze getirmektedir. Hegemoni, iktidarı elinde bulunduran grubun, başka bir grubu ikincilleştirmesidir. Dolayısıyla hegemonik erkeklik, belirli bir tarihsel süreçte, belirli bir kültürde toplumsal olarak baskın olan erkeklik biçimidir, yani bağlamsal olarak değer görmesi gerekmektedir. Bu çalışma özelinde de bu tür bir hegemonik erkekliğin (fiziksel güç, atletik yeterlik) beden eğitimi ve spor alanında bu kadar görünür olmasının nedeni, bu alanda değerli olan bedensel sermaye biçimleri ile ilişkili olmasıdır. Eğer bu sermaye biçimlerinin öğrencilerin alandaki konumlarının belirlenmesinde etkili olduğu gözleniyorsa, hegemonik erkeklik pratiklerinin de bazı erkek öğrencilerin alandaki konumlarını güçlendirmek amacıyla uyguladıkları stratejiler olduğu söylenebilir.

Okul C ve Okul B’de toplumsal cinsiyet ilişkilerinde özellikle hegemonik erkekliğin işleminde yardımcı olan heteroseksizm görünürdür. Erkek öğrencilerin geleneksel erkeklik ideolojisinin dışında kalan “öteki” erkek öğrencilere davranışlarının bazıları, heteroseksit davranışlar olarak görülebilir. Heteroseksist davranış, bütün öğrencilerin heteroseksüel olduklarını/olması gerektiğini öngören söylemlerin ve pratiklerin içerildiği davranışlardır. Bu davranışa paralel başka bir davranış biçimi de homofobik davranıştır (gey veya lezbiyen olduğuna inanılan insanlara yöneltilen sözel ve fiziksel olumsuz davranışlardır). Bu çalışmanın temel problemlerinden biri olmamakla beraber, gerek toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yüreğinde duran bir konu olması, gerekse de çalışmada elde edilen verilerden heteroseksizmin beden eğitimi ve spor alanında var olan egemen cinsiyetçi söylemlerden birisi olması nedeniyle, bu konuya tartışma bölümünde yer verilmiştir.

Heteroseksizm ve homofobi, genel eğitim araştırmaları içinde toplumsal cinsiyet ile birlikte ele alınan can alıcı problemlerden biri olmakla beraber, bir çok eğitim politikasının içine yerleştirilmeye çalışılan bir politik konudur. Beden eğitimi ve spor alanında ise sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalardan biri olan Morrow ve Gill (186)’in çalışmasında, homofobinin en az genel okul ortamında olduğu kadar, beden eğitimi ve spor alanında da varolduğu gözlenmiştir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler homofobik ve heteroseksist davranışın, ortaokul ve lise beden eğitimi yaşantısının düzenli bir parçası olduğu belirtilmiştir. Çalışmalarının sonunda, beden eğitimi sınıflarında bütün öğrenciler için güvenli bir ortam yaratılmasının, hem okul yönetimlerinin hem de üniversitelerde beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların görevleri arasında yer alması gerektiğini önermişlerdir.

5.3.4. Kız/Erkek Birlikte ve Kız/Erkek Ayrı Beden Eğitimi ve Spor Ortamı

Bu çalışmada, kız erkek birlikte ve ayrı beden eğitimi ortamı toplumsal cinsiyet ilişkilerinin kaçınılmaz bir boyutu olarak görünmektedir. Her üç okuldaki öğrencilerin beden eğitimi ortamı tercihlerini etkileyen nedenler arasında öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları, beden eğitimi ortamında egemen söylemler ve sermaye biçimlerinin toplumsal cinsiyet içerikli olması sıralanmaktadır. Her üç

okulda da kız erkek birlikte beden eğitimi tercih eden öğrenciler olduğu gibi ayrı bir ortamı tercih edenler de vardır.

Okul C ve Okul B beden eğitimi dersleri kız erkek birlikte işlenmesine rağmen, Okul A beden eğitimi dersi kız erkek ayrı işlenmektedir. Toplumsal alanlarda kız ve erkeklerin bir arada bulunduğu mekanların ayrışması, Okul A öğrencileri için olumlu görülürken, diğer iki okul öğrencilerinin bazıları için de olumlu görünmektedir. Genel olarak bakıldığında, kız erkek ayrı bir beden eğitimi ortamını tercih eden kız ve erkek öğrencilere göre temel neden, kız ve erkek arasındaki farklılıklar ve bunların beden eğitimi dersine yansımalarıdır: Yetenekler farklı, ilgiler farklı, bilgi düzeyi ve yaşantılar farklı. Bu farklılıklar, beden eğitimi alanında egemen söylem ve sermaye biçimleri ile birlikte ele alındığında, genel olarak erkek öğrencilerin daha ayrıcalıklı konumda yer almalarına neden olduğu önceki bölümlerde belirtilmişti.

Bu alt tema altında karşılaşılan toplumsal cinsiyet ikiliklerinin genel olarak öğrencilerde var olan toplumsal cinsiyet ikiliklerinden farklı olmadığı görülmekle beraber, bu alt tema ikiliklerinin daha çok beden eğitimi ortamına özgü olduğu da göze çarpmaktadır. Bunun bir nedeni, toplumda var olan kadınlık ve erkeklik ikiliklerinin bir toplumsal alan olarak beden eğitimi ve sporda kendine özgü özellikleri de katarak yeniden üretilmesi gösterilebilir: Toplumsal cinsiyet farklılıkları ve bu farklılıkları yansıtan ikilikler daha çok beden ile ilişkili görünmektedir. Beden, toplumsal cinsiyet kimliğinin bir göstergesi ve taşıyıcısıdır. Beden ve toplumsal cinsiyet arasındaki bu ilişki, beden eğitimi ve spor toplumsal alanının -egemen söylemler (bedene ilişkin) ve sermaye biçimi (beden sermayesi) ile birlikte- toplumsal cinsiyet ilişkilerinden bağımsız ele alınamayacağını gösterdiği gibi, beden eğitimi ve spor alanının toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesinde önemli bir rolü olduğunu da gözler önüne sermektedir.

Kız erkek birlikte ve karma beden eğitimi ders ortamları, bir çok araştırmanın konusu olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda, kız/erkek birlikte işlenen beden eğitimi derslerine kız ve erkek öğrencilerin katılımlarının eşit seviyede olmadığı, kız öğrencilerin bedensel etkinlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu, toplumsal cinsiyetlere uygun görülen bedensel etkinliklere yönlendirildikleri ve beden eğitimi ortamında toplumsal

cinsiyet kalıp yargılarının yeniden üretildiği ortaya konmaktadır (72, 190). Ayrıca Scraton (220), kız/erkek birlikte işlenen beden eğitiminin, kızların bedensel etkinliklere katılımlarını sınırlayarak, onların beden eğitimi dersine yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmalarına neden olduğunu belirtmiştir. İki cinsin bir arada bulunduğu beden eğitimi ortamında; bedenleri her türlü yorum, ilgi ve/veya eleştirinin bir nesnesi olarak görülen kız öğrenciler, erkek öğrenciler ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından çeşitli fiziksel, sözel ve duygusal tacizlere uğramakta, bu da onların kendi bedenlerinden rahatsız olmaları tehlikesini yaratmaktadır (220). Bu çalışmaya katılan öğrencilerin yaptıkları yorumlar ve ders gözlemlerinde elde edilen bazı veriler, bu sonuçları destekler niteliktedir.

Kız/erkek birlikte beden eğitiminin öğrenciler için daha yararlı olduğunu savunulara göre ise; (a) bu tür bir eğitim erkeklere ve kadınlara birlikte öğrenme ve toplumsal etkileşim olanağını sağlamaktadır, (b) kız/erkek birlikte işlenen dersler karşı cinsin özelliklerinin, yeteneklerinin ve motivasyonlarının değer görmesini sağlamaktadır ve (c) beden eğitimi sonuçları kadın ve erkek olmaktan bağımsızdır (47, 59, 69). Fakat bu çalışmadan elde edilen bulgular ve bu bulguların desteklediği diğer çalışmalar, kız/erkek birlikte beden eğitimi ve sporun, kız ve erkek öğrencilerin gelişimlerine aynı etkide bulunmadığını ve toplumda varolan toplumsal cinsiyet kalıp yargıların yeniden üretilmesine engel olamadığını göstermektedir.

Türkiye’de son yıllarda bu konuda yapılmış farklı çalışmalar bulunmaktadır. Koca (138) İlköğretim II. kademe ve lise öğrencilerinin kız erkek birlikte beden eğitimi ders ortamındaki yaşantılarını, beden ve toplumsal cinsiyet bağlamında incelediği araştırmasının sonucunda, beden eğitimi ders içeriğinin basketbol ve futbol gibi daha çok erkeklere uygun görülen bedensel etkinliklerden oluşması nedeniyle kız öğrencilerinin olumsuz yaşantılara sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kız öğrencilerin bazı erkek arkadaşlarından ve beden eğitimi öğretmenlerinden gelen hareketlerine ve kıyafetlerine yönelik yorumlarla bedenlerinin kontrol edildiği ve bunun olumsuz beden yaşantılarına neden olduğu gözlenmiştir. Çalışma sonucunda, kız erkek birlikte işlenen beden eğitimi derslerinin toplumsal cinsiyet ve beden konusunun önemli bir yeri olduğu ileri sürülmüştür. Koca ve Demirhan (137), nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullandığı çalışmalarında, kız erkek birlikte işlenen beden eğitimi derslerinde öğrenci yaşantılarını toplumsal cinsiyet kalıp yargıları

bağlamında incelemişlerdir. Öğretmen-öğrenci etkileşimini bir ölçüm aracı ile belirlerken, odak grup ve derinlemesine bireysel görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin erkek öğrencilerle daha çok etkileşim halinde olduklarını ve erkek öğrencilerin sınıf içinde daha baskın konumda olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca, farklı sınıf etkileşimlerinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin sahip oldukları toplumsal cinsiyet algılarının da belirleyici olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Başka bir çalışmada (136), kız ve erkek öğrencilerin kız erkek birlikte ve ayrı beden eğitimi tercihlerinin benlik sunumuna bağlı olarak değişip değişmediği araştırılmış ve sonucunda, sosyal fizik kaygısı yüksek kız öğrencilerin, kız erkek ayrı beden eğitimini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, beden eğitimi dersinde toplumsal cinsiyet yapılanmasının yoğunluklu olarak beden ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç düşünüldüğünde, bedeninden hoşnut olmayan, toplum önünde bedeniyle görünür olmaktan çekinen kız öğrencilerin kız erkek ayrı beden eğitimi ortamını tercih etmeleri anlaşılır görünmektedir.

Habitus nesnel olasılıklar kadar öznel seçimleri de vurgulayan bir kavram olarak, toplumsal alanda farklı öznelliklerin olabileceği düşüncesini taşımaktadır. Yani verili toplumsal alan, öğrencilerin kız erkek ayrı beden eğitimine daha yatkın olmalarını gerektiren bir nesnellik içinde olabilirken, bazı öğrenciler kız erkek birlikte beden eğitimini tercih edebilmektedir. Örneğin Okul A' dan AECE, kültürel sermayesi yüksek ve kadın-erkek eşitliğini savunan bir aile ortamından gelmekte ve kadın erkek eşitliğini her ortamda savunmaktadır. Geleneksel kadınlığın dışında duran ve beden eğitimi ortamındaki toplumsal cinsiyet içerikli söylemleri eleştiren bir öğrencidir. Dolayısıyla AECE, toplum içinde birlikte bir şeylerin yapılabilmesi ve kızlar ve erkeklerin birlikte bir yaşama alıştıırılabilmesi için, kız erkek birlikte bir beden eğitimi dersini tercih ederken, bu düşüncesiyle paralel olarak derslerde etkin bir katılım da sergilemektedir.

5.3.5. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Alanında Uyguladıkları Toplumsal Cinsiyet Stratejileri

Çalışmanın kuramsal temelinde yararlanılan Bourdieu'nun toplumsal kuramında, toplumsal alan aktörler arası ilişkilerin yer aldığı bir ağ olarak görülmektedir. Bu ilişkiler ağının niteliğini belirleyen, toplumsal alana özgün iktidar ilişkileridir. Bu iktidar ilişkilerinin yönünü ve gücünü belirleyen ise alanda egemen olan söylemler ve sermaye biçimleridir. Bu toplumsal alanda yer alan aktörlerin konumunu belirleyen ise toplumsal alanın nesnel özellikleri ve öğrencilerin alana getirdikleri habitusları olduğu belirtilmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda, çalışmada toplumsal cinsiyet ilişkilerinin beden eğitimi ve spor alanının ayrılmaz bir parçası olduğu gözlenince, son olarak öğrencilerin beden eğitimi ve spor toplumsal alanında uyguladıkları toplumsal cinsiyet stratejileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, beden eğitimi ve spor alanında, öğrenciler tarafından uygulanan bazı toplumsal cinsiyet stratejilerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmada öncelikli olarak, okullara göre farklılaşmakla birlikte kızlar ve erkeklerin beden eğitimi ve spor alanında kendi toplumsal cinsiyet algılarına bağlı olarak farklı toplumsal cinsiyet stratejileri uyguladıkları gözlenmiştir. Örneğin Okul C ve Okul B erkek öğrencileri, beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyete özgün konumlarını pekiştirmek amacıyla büyük oranda kızlara ve erkeklere karşı benzer stratejiler kullanmışlardır: Sözel ve fiziksel şiddet, norm olduğuna inanma ve bazı kız ve erkekleri aralarına almama gibi. Bu okullarda, hegemonik erkekliğin belirgin olarak uygulanması sonucu, erkeklerin uyguladıkları toplumsal cinsiyet stratejilerinin bazıları erkeklere karşı da olmakla birlikte, daha acımasız olabilmektedir. Örneğin Okul A erkek öğrencilerinde, şiddet ve taciz gibi uygulamalar olmamaktadır.

Okul C kızlarının beden eğitimi ve spor alanında uyguladıkları toplumsal cinsiyet stratejilerinin, diğer iki okuldaki kızlardan daha farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni, Okul C kızlarının toplumsal cinsiyet yapılanmalarının diğer iki okul kızlarına kıyasla daha geleneksel bir yapıda gerçekleşmesi ileri sürülebilir. Diğer iki okuldan farklı olarak Okul C kızlarında, geleneksel kadınlığı vurgulama ve belki bunun bir parçası olabilecek sorumluluk alma stratejisi gözlenmiştir.

Sorumluluk alma, kadınlığın önemli bir boyutu olarak sınıf içinde hegemonik erkekliğin güçlenmesine katkıda bulunabilir (128). Bu stratejinin daha çok geleneksel kadınlık vurgusunun ve de hegemonik erkekliğin en yoğun yaşanan yer olarak Okul C’de olması, böyle bir stratejinin varlığını açıklayabilir.

Okul A ve B kızları arasında farklı toplumsal cinsiyet algularına sahip olan öğrenciler olduğu önceden belirtilmişti. Farklı toplumsal cinsiyet özellikleri, beden eğitimi ve spor alanında farklı toplumsal cinsiyet stratejilerinin uygulanmasına da neden olabilmektedir. Bunlardan biri eşitliği savunarak erkeklere özgü düşünülen her türlü etkinliğe katılma olabilirken, erkeklerden farklılığını öne sürerek beden eğitimi ve spor alanına karşı bir direnme de olabilmektedir. Direnme stratejisini uygulayan kız öğrencilerin bu stratejilerinin, beden eğitimi ve spor alanında egemen olan toplumsal cinsiyet içerikli söylemlere ve sermaye biçimine karşı bir direnmedir. Beden eğitimi ve spor alanında, egemen beden sermayesinin daha çok erkeklerin sahip olduğu bir sermaye biçimidir. Toplumsal cinsiyet içerikli beden eğitimi ve spor egemen söylemleri ise kızların inceliklerini, zayıflıklarını ve erkeklere kıyasla güçsüzlüklerini yansıttığı için kızları ayrıcalıksız bir konumda bırakmaktadır. Bu söylemin doğru olduğunu düşünen kız öğrencilerden bazıları, bu söylemler doğrultusunda alana direnmektedirler. Yani, fiziksel güçlerini erkeklik konumlarını kazanmak için kullanan genç erkeklerin dışında, genç kadınlar da beden eğitimini açık bir reddediş biçimi olarak kadınlıklarını vurgulama yolunu tercih ederler (194).

Öğrencilerin bir toplumsal alanda uyguladıkları toplumsal cinsiyet stratejilerini araştıran çalışma sayısı çok sınırlı ve farklı eğitim alanlarındadır. Örneğin, İsveç’te yapılan bir çalışmada (91), okulda erkek öğrencilerin uyguladıkları hakim olma teknikleri ve bunlara karşı kız öğrencilerin geliştirdikleri stratejiler belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda, kız öğrencilerin okul içinde daha az bir mekana sahip oldukları ve sınıf içinde mekan ve güç kazanımı için çeşitli stratejiler uyguladıkları gözlenmiştir. Erkeklerin uyguladıkları teknikler, sömürü, norm olduğuna inanma, kızları suçlama ve erkekleri seçmedir. Kızların geliştirdiği stratejiler ise uzlaşma/anlaşma sağlama, direnme, geri çekilme ve sorumluluk alma. Öğrencilerin uyguladıkları stratejilerden bazıları bu çalışmada gözlenen stratejilerle benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor alanında toplumsal kültürel yeniden üretim ve toplumsal cinsiyet yeniden üretim sürecinin analizinde, toplumsal alanı bir bütün olarak ele alan (alandaki yer alan aktörlerin alan ile ve birbirleri ile ilişkisi, alanda aktörlerin konumu ve alanın kendine özgü mantığı) Bourdieu'nun toplumsal kuramının önemli bir çerçeve oluşturduğu görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların da gösterdiği gibi, toplumsal ve kültürel yeniden üretim süreci toplumsal eyleyici ve toplumsal yapı arasında dinamik bir ilişkiyi içermektedir.

Beden eğitimi ve spor alanının analizinin yapılmasında öğrencilerin spora ilişkin görüşleri ve spor yaşantıları (spor beğenileri), öğrencilerin alana girerken getirmiş oldukları habituslarının belirlenmesinde önemli olduğu gözlemlenmiştir. Toplumsal sınıf habitusuyla beraber, toplumsal cinsiyet habituslarının da spor beğenilerinin oluşmasında belirleyici olduğunun ortaya çıkmasıyla beraber, aynı grup (toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet) içinde farklı özelliklerin olduğu da gözlemlenmektedir. Spor beğenilerinde gözlemlenen toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet ilişkili farklılık, öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında konumlarının belirlenmesinde etkili olmakla beraber, farklı özellikler de konumlara yansımaktadır. Bu çalışmada, bir anlamda öznel tercihleri de içeren habitusun yanında, toplumsal alanının kendine özgü yapısının da önemli olduğu gözlemlenmiştir: Beden eğitimi ve spor alanında egemen olan söylemler ve egemen sermaye biçimleri, öğrencilerin alana ilişkin görüşlerinde ve alandaki konumlarında önemlidir. Yani egemen söylemlerin ve egemen sermaye biçimlerinin dışında kalan öğrenciler alanda daha edilgen ve direnen bir konumda yer alabilmektedirler.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu çalışmada, Pierre Bourdieu'nün toplumsal kuramı doğrultusunda beden eğitimi ve spor alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretim süreci incelenmiştir. Bourdieu'nun toplumsal kuramının, herhangi bir toplumsal alanın bütünlüklü analizinde (alanda yer alan aktörlerin alan ile ve birbirleri ile ilişkisi, alanda aktörlerin konumu ve alanın kendine özgü mantığı) kullanışlı olduğu görünmektedir. Özellikle beden eğitimi ve spor alanı gibi genel kabul görmüş doğruların görünür olduğu bir alanın kendine özgü yapısının ve bu yapıda yer alan bireylerin yapının devamına katkısının neler olabileceği konusunda özellikle kavramsal araçlar çok ön açıcı olmaktadır.

Aşağıda, çalışmanın sonunda elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar sunulmuştur:

1. Öğrencilerin spor beğenileri ve spor yaşantıları toplumsal sınıfa göre farklılaşmaktadır. Orta ve üst-orta sınıf öğrencilerinin spor ve bedensel etkinlik repertuarları ve geçmiş spor yaşantıları alt sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazladır
2. Öğrencilerin spor beğenileri ve spor yaşantıları toplumsal cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Alt sınıf kız öğrencilerinin spor yaşantıları çok az olmakla beraber, genel olarak kız öğrencilerin katıldıkları sporlar ya da beğendikleri sporlar, kadına daha uygun olarak görülen sporlardır (voleybol, cimnastik, tenis gibi).
3. Beden eğitimi ve spor alanında egemen söylemlerin içeriği her üç okula ve beden eğitimi öğretmenleri ve öğrencilere göre farklılaşmakla birlikte, egemen söylemler ağırlıklı olarak beden ve beden düzenlenmesi ile ilişkili söylemlerdir: yetenek, disiplin, düzen, spor, beden yapısı gibi.

4. Beden sermayesi farklı hacimlerde ve önemde olmakla birlikte her üç okulun beden eğitimi ve spor alanında genel olarak şunları içermektedir: Atletik yetenek, fiziksel güç, sportif ilgi, kuvvet, kas, ince beden, esneklik ve uysal beden. Beden eğitimi ve spor alanında değerli olan beden sermayesinde belirgin olarak ortaya çıkan toplumsal cinsiyet farklılıklarıdır. Beden sermayesinin içeriği kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Erkeklerin beden eğitimi ve spor alanında konumlarının belirlenmesinde etkili olan daha çok atletik yetenek, fiziksel güç, sportif ilgi ve kuvvet iken, kızlar için ince beden, esneklik ve uysallık daha belirleyici görünmektedir.
5. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanındaki konumlarının belirlenmesinde alanda egemen söylemler ve sermaye biçimleri kadar öğrencilerin toplumsal cinsiyet habitusları da belirleyici olabilmektedir.
6. Beden eğitimi ve spor alanında bazı egemen söylem ve sermaye biçimlerinin toplumsal cinsiyet içerikli olması nedeniyle, öğrencilerin bu alanda konumlarını belirlemek ve devamını sağlamak amacıyla bazı toplumsal cinsiyet stratejileri uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

6.2. Öneriler

1. Spora ve bedensel etkinliğe katılım olanağının olduğu en önemli ortam olması nedeniyle, okul beden eğitimi ve spor alanı gençlerin etkin yaşam alışkanlığını kazanmaları için önemli bir role sahiptir. Bu rolün olumlu olarak gerçekleştirilebilmesi için beden eğitimi ve spor alanında yarışma sporlarına yapılan vurgunun azaltılması ve daha çok rekreatif/serbest zaman/yaşam boyu etkinliklere yer verilmelidir.
2. Beden eğitimi ve spor alanında kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet ideolojisi çerçevesinde daha pasif ve direnen konumda olması bir problem olarak görünmektedir. Kız öğrencilerin daha aktif bir konumda yer almalarını sağlamak için kız öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yansıtan, bütün

öğrencilerin etkin katılımını gerçekleştirme potansiyeli sağlayan beden eğitimi programları geliştirilmelidir.

3. Beden eğitimi ve spor alanında, edilgen konumda yer alan kız ve erkek öğrencilerin konumlarının etkin hale getirilmesi konusunda beden eğitimi öğretmenlerine büyük rol düşmektir. Bu rolü sahiplenmeleri için ise üniversitelerin beden eğitimi öğretmeni yetiştiren programlarında ve hizmet içi eğitim programlarında katılımcı yaklaşımlarla beraber, toplumsal cinsiyet yaklaşımına yer verilmelidir.
4. Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretilmesini gerçekleştiren toplumsal süreçlerin daha iyi anlaşılması heteroseksist ve homofobik davranışların açığa çıkarılması önemli görünmektedir. Yurtdışında literatürde bu tür çalışmalara rastlamakla birlikte eğitim politikaları çerçevesinde de bu tür girişimler mevcuttur. Fakat Türkiye’de yapılması gereken öncelikle bu olgunun görünür hale getirilmesi ve sonrasında eğitim politikalarına yerleştirilmesidir.
5. Toplumsal sınıfın, kavramsallaştırılması kolay görünmeyen bir sınıflandırma olmasıyla birlikte, çağdaş toplumlarda hala görünürlüğünü koruduğu söylenebilir. Bu çalışmada, bu görünürlüğün ortaya çıkmasıyla beraber, toplumsal sınıflamada bazı güçlüklerle de karşılaşmıştır. Özellikle okulların bölgesel olarak belirli sosyo-ekonomik statü gruplarının içinde yer almasıyla birlikte, kayıtlı olan öğrencilerin homojen bir yapı göstermemesi, toplumsal sınıf yapısının belirlenmesinde öğrencinin ailesi ile daha ayrıntılı çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada öncelikle, toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin beden eğitimi ve spor alanında nasıl işlediğinin analiz edilmesi amaçlandığı için, bu boyut ağırlıklı olarak ele alınmamıştır. Fakat, toplumsal sınıf boyutuyla yapılacak beden eğitimi ve spor çalışmalarında, toplumsal sınıfın daha ayrıntılı olarak çalışılması, sınıfsal dinamiklerin daha görünür kılınmasını sağlayabilir.

6. Öğrencilerin spor beğenilerinin oluşmasında toplumsal sınıfın belirleyiciliği konusu, yapılacak çalışmalarda daha ayrıntılı çalışılması gereken bir konu olarak görünmektedir. Özellikle son yıllarda tartışılan “Türkiye’de yeni orta sınıf”ın, kültürel sermaye boyutunda spor (sağlıklı yaşam) ile ilişkisi, Türkiye’nin değişmekte olan toplumsal yapısında beden eğitimi ve sporun yerini anlamada yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

1. Adler, A., ve Adler, P. Peer Power: Preadolescent Culture and Identity, Rutgers University Press, London, 1998.
2. Amour, K. The case for a body-focus in education and physical education. Sport, Education and Society, 4, 1, 5-15, 1999.
3. Apple, M. Ideology and Curriculum, Routledge, Chapman ve Hall. New York, 1990.
4. Apple, M. W., ve King, N. P. What do schools teach?, "Humanist Education" (Ed. R. H. Weller)'da, Mz Cutchan, Berkeley CA. s. 29-63, 1997.
5. Arnot, M. Reproducing Gender? Essays in Educational Theory and Feminist Politics, Routledge Falmer, London, 2002a.
6. Arnot, M. The complex gendering of invisible pedagogies: social reproduction or empowerment? British Journal of Sociology of Education, 23, 4, 583-593, 2002b.
7. Atkinson, P. Review symposium. British Journal of Sociology of Education, 18, 115-128, 1997.
8. Atkins, C. Lifelong learning-attitudes to practice in the rural context: a study using Bourdieu's perspective of habitus. International Journal of Lifelong Education, 19, 253-265, 2000.
9. Ayata, S. Yeni orta sınıf ve uydu kent yaşamı, "Kültür Fragmanları: Türkiye'de Gündelik Hayat" (Ed. D. Kandiyoti ve A. Saktanber)'da, Metis Yayınları, İstanbul, s. 37-56, 2003.
10. Azzarito, L., ve Solmon, M.A. A reconceptualization of physical education: The intersection of race, gender, and social class. Sport, Education, and Society, 10, 25-47, 2005.

11. Barret, M. *The Politics of Truth: From Marx to Foucault*, Polity Press, Cambridge, 1991.
12. Bartky, S. Foucault, femininity and the modernization of patriarchal power. "Feminism and Foucault: Reflections on Resistance" (Ed. I. Diamond ve L. Quinby)'da, Northeastern University Press, Boston, s. 61-86, 1988.
13. Berktaş, F. *Tarihin Cinsiyeti*, Metis Yayınları, İstanbul, 2003.
14. Bernstein, B. *The Structuring of Pedagogic Discourse: Volume IV, Class, Codes and Control*, Routledge, London, 1990.
15. Bernstein, B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*, London, 2000.
16. Boratav, K. *1980'li Yıllarda Türkiye'de Sosyal Sınıflar ve Bölüşüm*, İmge Kitabevi, Ankara, 2005.
17. Bordo, S. The body and the reproduction of femininity: a feminist appropriation of Foucault, "Gender/Body/Knowledge: Feminist Reconstructions of Being and Knowing" (Ed. A. Jagger ve S. Bordo)'da, Rutgers University Press, London, s.13-33, 1989.
18. Bordo, S. Feminism, postmodernism and gender sceptism, "Feminism/Postmodernism" (Ed. L. J. Nicholson)'da, Routledge, London, 1990.
19. Bordo, S. Postmodern subjects, postmodern bodies. *Feminist Studies*, 18, 159-176, 1992.
20. Bordo, S. The body and the reproduction of femininity, "The Gendered Society Reader" (Ed. M. S. Kimmel ve A. Aronson)'da, Oxford University Press, 2000.
21. Bourdieu, P. *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1972.

22. Bourdieu, P. Sport and social class. *Social Science Information*, 17, 6, 819-840, 1978.
23. Bourdieu, P. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, MA, Harvard University Press, Cambridge, 1984.
24. Bourdieu, P. The forms of capital, "Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education" (Ed. J. G. Richardson)'da, Greenwood, New York, s. 241-258, 1986
25. Bourdieu, P. Vive la crise! For Heterodoxy in Social Science. *Theory and Society*, 17, 5, 773-788, 1988.
26. Bourdieu, P. An interview with Pierre Bourdieu: for a socio-analysis of intellectuals: on Homo Academicus. *Berkeley Journal of Sociology* 34, 1, 1-29, 1989.
27. Bourdieu, P. *The Logic of Practice*, Polity Press, Cambridge, 1990a.
28. Bourdieu, P. *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*, Polity Press, Cambridge, 1990b.
29. Bourdieu, P. *Masculine Domination*, CA, Stanford University Press, Stanford, 1998.
30. Bourdieu, P., ve Passeron, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publish, London, 1977.
31. Bourdieu, P. ve Wacquant, L. J. D. *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*, İletişim Yayıncılık, İstanbul, 2003.
32. Breen, R. ve Rottman, D. Class analysis and class theory. *Sociology*, 29, 453-474, 1995.
33. Bridge, G. Bourdieu, rational action and the time-space strategy of gentrification. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 26, 205-224, 2001.

34. Brustad, R. J. Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-233, 1993.
35. Bryson, L. Sport and the maintenance of masculine hegemony. *Women's Studies International Forum*, 10, 349-360, 1987.
36. Burrows, L. ve Wright, J. Developing children in New Zealand school physical education. *Sport, Education and Society*, 6, 2, 165-182, 2001.
37. Calhoun, C. Habitus, field and capital: The question of historical specificity, "Bourdieu: Critical Perspectives" (Ed. C. Calhoun, E. LiPuma ve M. Postone)'da, Polity Press, Cambridge, s. 61-88, 1993.
38. Calnan, M. *Health and Illness: The Lay Perspective*, Routledge and Kegan Paul, London, 1987.
39. Carr, W., ve Kemmis, S. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action research*, The Falmer Press, London, 1986.
40. Cicourel, A. V. Aspects of structural and processual theories of knowledge. "Bourdieu: Critical Perspectives" (Ed. C. Calhoun, E. LiPuma ve M. Postone)'da, Polity Press, Cambridge, s. 89-115, 1993.
41. Clark, T. N., ve Lipset, S. M. Are social classes dying? *International Sociology*, 6, 397-410, 1991.
42. Clarke, G. Difference matters: sexuality and physical education, "Gender and Physical Education" (Ed. D. Penney)'de, Routledge, London, s. 41-56, 2002.
43. Clement, J. P. Contributions of the sociology of Pierre Bourdieu to the sociology of sport. *Sociology of Sport Journal* 12, 2, 147-57, 1995.
44. Coakley, J. J. *Sport in Society*, MO: Times Mirror/Mosby, St. Louis, 1994.
45. Cohen, L., Manion, L., ve Morrson, K. *Research Methods in Educaton*, Routledge/Falmer, London, 2000.

46. Cole, C. L. Resisting the canon: Feminist cultural studies, sport, and technologies of the body, "Women, Sport, and Culture" (Ed. S. Birrell, S. ve C. L. Cole)'da, Human Kinetics, U.S.A, s.5-29, 1994.
47. Colgate, T. Issues. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 70, 12, 1999.
48. Connell, R. W. Which Way Is Up? Essays on Class, Sex and Culture, Allen and Unwin, Sydney, 1983.
49. Connell, R. W. Masculinities, Allen and Unwin, Sydney, 1995.
50. Connell, R. W. Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools, Teachers College Record, 98, 207-235, 1996.
51. Connell, R. W. The Men and the Boys, Polity Press, Cambridge, 2000.
52. Connolly, P. Racism, Gender Identities and Young Children, Routledge, London, 1998.
53. Connolly, P., ve Healy, J. Symbolic violence and the neighbourhood: the educational aspirations of 7-8 year old working-class girls. The British Journal of Sociology, 55, 4, 512-529, 2004.
54. Cothran, D. J. Curricular changes in physical education: success stories from the front line. Sport, Education and Society, 6, 1, 67-79, 2001.
55. Crouch, D. Places around us: embodied lay geographies in leisure and tourism. Leisure Studies, 19, 2, 63-76, 2000.
56. Crowley, H. ve Himmelweit, S. Knowing Women: Feminism and Knowledge, Polity Press and The Open University, Cambridge, 1992.
57. Davies, B. The discursive production of male/female dualism in school settings. Oxford Review of Education, 15, 3, 229-241, 1989.
58. Davies, B., ve Harre, R. Positioning: the discursive production of selves. Journal for the Theory of Social Behavior, 20, 43-63, 1990.

59. Davis, K. Issues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70, 12, 1999.
60. DeGraaf, P. M. The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59, 237-246, 1986.
61. Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, California, 2000.
62. Dilek, Y. Parents' Role in Pre-School Children's Gender Role Socialisation, *Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. 1997.
63. Dillabough, J. Gender, education and society: the limits and possibilities of feminist reproduction theory. *Sociology of Education*, 76, 4, 376-379, 2003.
64. Dillabough, J. Class, culture and the predicaments of masculine domination: encountering Pierre Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 4, 489-506, 2004.
65. Dillabough, J. ve Acker, S. Globalization, women's work, and teacher education: a cross-national analysis. *International Studies in the Sociology of Education*, 12, 3, 227-260, 2002.
66. DiMaggio, P. J. Review essay on Pierre Bourdieu. *American Journal of Sociology*, 84, 1460-1474, 1979.
67. DiMaggio, P. J. Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201, 1982.
68. DiMaggio, P. J., ve Ostrower, F. Participation in the arts by black and white americans. *Social Forces*, 68, 753-778, 1990.
69. Docheff, D. Issues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70, 13. 1999.
70. Douglas, M. *Natural Symbols*, Pantheon, New York, 1982.

71. Dumais, S. Cultural capital, gender and school success: the role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68, 2002.
72. Eccles, J. S., ve Harold, R. D. Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles's expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7- 35. 1991.
73. Eisner, E. Anastasia might still be alive, but the monarchy is dead. *Educational Researcher*, 12, 5, 13-14, 23-24, 1983.
74. Eitle, T. M. ve Eitle, D. J. Race, cultural capital, and the educational effects of participation in sports. *Sociology of Education*, 75, 123-146, 2002.
75. Elias, N. *The Civilising Process: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*, Blackwell, Oxford, 2000.
76. Ennis, C. D. Creating a culturally relevant curriculum for physically disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4, 31-49, 1999.
77. Evans, J. Physical education and health. A polemic. Or 'let them eat cake, *European Physical Education Review*, 9, 1, 87-103, 2003.
78. Evans, J. ve Davies, B. The embodiment of consciousness: Bernstein, health and schooling, "Body, Knowledge and Control" (Ed. J. Evans, B. Davies ve J. Wright)'da, Routledge, London, s. 207-218, 2004.
79. Fasting, K., ve Pfister, G. Opportunities and Barriers for Sport for Women in Turkey: A Pilot Study, Unpublished Manuscript, Berlin, 1997.
80. Featherstone, M. *The Body: Social Process and Cultural Theory*, M. Sage Publications, London, 1991.
81. Flintoff, A. Physical education, equal opportunities and the national curriculum: Crisis or challenge? *Physical Education Review*, 13, 2, 85-100, 1990.
82. Foucault, M. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Tavistock Publications, London, 1977.

83. Foucault, M. *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. (Ed. C. Gordon), Pantheon Books, New York, 1980.
84. Francis, B. Discussing discrimination: children's construction of sexism between pupils in primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 519-532, 1997.
85. Francis, B. Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11, 4, 381-393, 1999.
86. Gadin, K. G., ve Hammarström, A. "We won't let them keep us quiet..." Gendered strategies in the negotiation of power- implications for pupils' health and school health promotion. *Health Promotion International*, 15, 4, 303-311, 2000.
87. Gard, M, ve Wright, J. Managing uncertainty: Obesity discourse and physical education in a risk society. *Studies in the Philosophy of Education*, 20, 535-549, 2001.
88. Garrett, R. Gendered bodies and physical identities, "Body Knowledge and Control. *Studies in the Sociology of Physical Education and Health*" (Ed. J. Evans, B. Davies ve J. Wright)'da, Routledge, London and New York, s. 140-156, 2004.
89. Giddens, A. *Modernity and Self-Identity*, Polity Press, Cambridge, 1991.
90. Gilbert, R. ve Gilbert, P. *Masculinity Goes to School*, Allen and Unwin, Sydney, 1998.
91. Gillander G., K., ve Hammarström, A. "We won't let them keep us quiet..." Gendered strategies in the negotiations for pupils' health and school health promotion, *Health Promotion International*, 15, 4, 303-311, 2000.
92. Gilligan, C. *In a Different Voice*, Harvard University Press, Cambridge, 1982.

93. Giroux, H. A. *Theory and Resistance in Education :A Pedagogy for the Opposition Critical Perspectives in Social Theory*, South Hadley, Mass.: Bergin ve Garvey, 1983.
94. Giulianotti, R. *Sport: A Critical Sociology*, Polity Press, Cambridge, 2005.
95. Glessne, C., ve Peshkin, A. *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*, Longman, New York, 1992.
96. Goodman, J. *Elementary Schooling for Critical Democracy*, State University of New York Press, Albany, 1992.
97. Gore, J. *Disciplining bodies: On the continuity of power relations in pedagogy*, "Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education" (Ed. T. S. Popkewitz ve M. Brennan)'da, Teachers College Press, New York, s. 231-251, 1998.
98. Gore, J. M. *Some certainties in the uncertain world of classroom practice: An outline of a theory of power relations in pedagogy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, December 2-5, 2002.
99. Gorely, T., Holroyd, R. ve Kirk, D. *Muscularity, the habitus and the social construction of gender: towards a gender-relevant physical education*. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 4, 429-447, 2003.
100. Gramsci, A. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (Ed. Q. Hoare ve G. N. Smith), Lawrence and Wishart, London, 1971.
101. Green, K. *Physical education, lifelong participation and "the coach potato society"*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9, 1, 73-86, 2004.
102. Grenfell, M. *Bourdieu and initial teacher education; a post-structuralist approach*. *British Educational Research Journal* 22, no. 3: 287-303, 1996.
103. Grenfell, M. ve James. D. *Bourdieu and Education; Acts of Practical Theory*, Falmer Press, Brighton, 1998.

104. Griffiths, M. Making a difference: feminism, postmodernism and the methodology of educational research. *British Educational Research Journal*, 21, 219-136, 1995.
105. Güvenç, M. Ankara: Spatial Differentiation with respect to employment status and province of origin. "Ankara In History II" (Ed. L. A. Yavuz)'da, METU Faculty of Architecture, Ankara, s. 17-34, 2001.
106. Hall, M. A. *Feminism and Sporting Bodies: Essays on Theory and Practice*, Champaign, IL: Human Kinetics, 1996.
107. Harding, S. *The Science Question in Feminism*, Ithaca, Cornell University Press, NY and London, 1986.
108. Hardman, K. Threats to Physical Education! Threats to Sport for All, The IOC VII World Congress Sport for All, Barcelona, Spain, 19–22 Nov, 1998.
109. Hargreaves, J. *Sporting Females: Critical Issues in the History and Sociology of Women's Sports*, Routledge, London ve New York, 1994.
110. Harris, J. Health related exercise in the national curriculum: Results of a pilot study in secondary schools. *British Journal of Physical Education Research*, 14, 6-11, 1994.
111. Hartmann, M. Class-specific habitus and the social reproduction of the business elite in Germany and France. *Sociological Review*, 48, 241-261, 2000.
112. Hartsock, N. Foucault on power: a theory for women, "Feminism/Postmodernism" (Ed. L. Nicholson)'da, Routledge, London, s. 157-175, 1990.
113. Hasbrook, C. A., ve Harris, O. Wrestling with gender: Physicality and masculinities among inner-city first and second graders, *Men and Masculinities*, 1, 3, 302-318, 1999.

114. Hey, V. *Joining the Club?; Academia and Working-class Femininities*. *Gender and Education*, 15, 2, 319-335, 2003.
115. Hearn, J. ve Morgan, D. *Men, Masculinity and Social Theory*, Unwin Hyman, London, 1990.
116. Hernes, H. *Welfare State and Women Power*, Norwegian University Press, Oslo, 1987.
117. Hickey, C., Fitzclarence, L. ve Mathews, R. *Where The Boys Are: Masculinity, Sport and Education*, Deakin University Press, Geelong, 1998.
118. Hovell, M. F., Sallis, J. F., Kolody, B. ve McKenzie, T. L. *Children's physical activity choices: a developmental analysis of gender, intensity levels and time*. *Pediatric Exercise Science*, 11, 158-168, 1999.
119. Hunter, L. *Bourdieu and the social space of the PE class: Reproduction of doxa through practice*. *Sport, Education and Society*, 9, 2, 175-92, 2004.
120. James, D. *Mature studentship in higher education: beyond a "species" approach*. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 451-466, 1995.
121. Jenkins, R. *Pierre Bourdieu, Key Sociologists*, Routledge, London, 1992.
121. Jones, A. *Becoming a girl: poststructuralist suggestions for educational research*. *Gender and Education*, 5, 157-166, 1993.
123. Jones, A. *Teaching poststructuralist feminist theory in education: student resistances*. *Gender and Education*, 9, 3, 261-269, 1997.
124. Jones, A., ve Jacka, S. *Discourse of disadvantage: girls' school achievement*. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 30, 165-176, 1995.
125. Kağıtçıbaşı, Ç. *Sex Roles, Family and Community in Turkey*, Indiana University Turkish Studies Series: 3. Bloomington, Indiana, 1982.
126. Kay, T. *Sporting excellence: A family affair*. *European Journal of Physical Education*, 6, 2, 151-171. 2000.

127. Keddie, A. On fighting and football: gender justice and theories of identity construction. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 4, 425-444, 2005.
128. Kenway, J. ve Fitzclarence, L. Masculinity violence and schooling: challenging "poisonous pedagogies". *Gender and Education*, 9, 117-133, 1997.
129. Kirk, D. Physical education, discourse and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44, 35-56, 1992.
130. Kirk, D. *The Body, Schooling and Culture*, Deakin University Press, Geelong, 1993.
131. Kirk, D. Schooling bodies in new times: The reform of school physical education in high modernity, "Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education, and Sport" (Ed. J.M. Fernandez-Balboa)'da, State University of New York Press, New York, s.39-65, 1997.
132. Kirk, D. Physical culture, physical education and relational analysis. *Sport, Education and Society*, 4, 1, 63-73, 1999.
133. Kirk, D. ve Tinning, R. Embodied self-identity, healthy lifestyles and school. *Sociology of Health and Illness*, 16, 5, 600-625, 1994.
134. Koca, C. Boys' bodies, hegemonic masculinity and physical education. 9th Annual European College of Sport Science, Clermont-Ferrand, France, 2004a.
135. Koca, C. Beden eğitimi dersinde toplumsal cinsiyet rollerinin yapılandırılması. Kadın Çalışmalarında Disiplinlerarası Buluşma, Güzel Sanatlar Fakültesi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Turkey, 2004b.
136. Koca, C., & Aşçı, F. H. (baskıda). An examination of self-presentational concern of adolescents: An example of physical education setting. *Adolescence*.

137. Koca, C., ve Demirhan, G. An examination of high school students' attitudes toward physical education with regard to gender and sport participation. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 754-758, 2004.
138. Koca, C., Güven, B., Bulgu, N., ve Demirhan, G. İlköğretim 8.sınıf kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ders ortamındaki beden yaşantıları, *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 14, 4, 162-174, 2003.
139. Kraiss, B. Gender and symbolic violence: Female oppression in the light of Pierre Bourdieu's theory of social practice, "Bourdieu: Critical Perspectives" (Ed. C. Calhoun, E. LiPuma ve M. Postone)'da, Polity Press, Cambridge, s.156-178, 1993.
140. Krueger, R. A. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1994.
141. Laberge, S. Toward an integration of gender into Bourdieu's concept of cultural capital. *Sociology of Sport Journal*, 12, 132-146, 1995.
142. Laberge, S. ve Kay, J. Bourdieu's sociocultural theory and sport practice, "Theory, Sport and Society" (Ed. J. Maguire ve K. Young)'da, Elsevier, London, s.239-266, 2002.
143. Laberge, S. ve Sankoff, D. Physical activities, body habitus and lifestyles, "Not Just a Game : Essays in Canadian Sport Sociology" (Ed. J. Harvey et Hart Cantelon)'da, University of Ottawa Press, Ottawa, s. 267-287, 1988.
144. Laker, A. *The Sociology of Sport and Physical Education*, Falmer/Routledge, London, 2002.
145. Laker, A., Laker, J. C., ve Lea, S. School experience and the issue of gender. *Sport, Education and Society*, 8, 12, 73-89, 2003.
146. Lamont, M. ve Lareau, A. Cultural capital: Allusions, gaps, and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 2, 153-168, 1988.

147. Lantz, C. D., ve Schroder, P. J. Endorsement of masculine and feminine gender roles: Differences between participation in and identification with the athletic role. *Journal of Sport Behavior*, 22, 545-556, 1999.
148. Lareau, A., ve Horvat, E. M. Moments of social inclusion and exclusion race, class and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37-53, 1999.
149. Lash, S. Perre Bourdieu: Cultural economy and social change, "Bourdieu: Critical Perspectives" (Ed. C. Calhoun, E. LiPuma ve M. Postone)'da, Polity Press, Cambridge, s. 193-212, 1993.
150. Lather, P. Critical frames in educational research: feminist and poststructuralist perspectives. *Theory Into Practice*, 31, 2, 87-99, 1992.
151. Lave, J. ve Wenger, E. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
152. Leahy, D. ve Harrison, L. Health and physical education and the production of the 'at risk self', "Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health" (Ed. J. Evans, B. Davies ve J. Wright)'da, Routledge, London, s.130-139, 2004.
153. Leck, G. M. Review article: Feminist pedagogy, liberation theory, and the traditional schooling paradigm. *Educational Theory*, 37, 3, 343-354, 1987.
154. LeCompte, M. D., ve Goetz, J. P. Problems of reality and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60, 1982.
155. Lee, A. Poststructuralism and educational research: Some categories and issues. *Issues in Educational Research*, 2, 1, 1-12, 1992.
<http://education.curtin.edu.au/ier/ier2/lee.html>.
156. Light, R. Open it up a bit? : Competing discourses, physical practice, and the struggle over rugby game style in an Australian High School. *Journal of Sport and Social Issues*, 25, 3, 266-282, 2001.

157. Light, R. ve Kirk, D. High school rugby, the body and the reproduction of masculinity. *Sport, Education and Society*, 5, 2, 163-176, 2000.
158. LiPuma, E. Culture and the concept of culture in a theory of practice, "Bourdieu: Critical Perspectives" (Ed. C. Calhoun, E. Lipuma ve M. Postone)'da, Polity Press, Cambridge, s. 14-34, 1993.
159. Lovell, T. Thinking feminism with and against Bourdieu. *Feminist Theory*, 1, 1, 11-32, 2000.
160. Mac An Ghail, M. *The Making of Men: Masculinities, Sexualities, and Schooling*, Open University Press, Buckingham, UK, 1994.
161. MacDonald, M. *The Curriculum and Cultural Reproduction*, Open University Press, Milton Keynes, 1977.
162. MacDonald, D., Kirk, D., Metzler, M., Nilges, L. M., Schempp, P. ve Wright, J. It's all very well in theory: Theoretical perspectives and their applications in contemporary pedagogical research. *Quest*, 54, 2, 133-157, 2002.
163. Macdonald, D., Rodger, S., Ziviani, J., Jenkins, D., Batch, ve Jones, J. Physical activity as a dimension of family life for lower primary school children. *Sport, Education and Society*, 9, 3, 307-332, 2004.
164. Malina, R. M. Tracking of physical activity and physical Fitness across the life span. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 48-57, 1996.
165. Mann, C. The impact of working-class mothers on the educational success of their adolescent daughters at a time of social change. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 2, 211-226, 1998.
166. Margolis, E. ve Romero, M. The department is very male, very white, very old ve very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, 68, 1, 1-32, 1988.

167. Martin, J. R. Becoming educated: A journey of alienation of integration, *Journal of Education*, 167, 3, 871-884, 1985.
168. Martino, W. Cool boys, party animals, squids and poofers. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 2, 239-264, 1999.
169. Mauss, M. Techniques of the body (B. Brewster, Trans.), *Economy and Society*, 2, 70-87, 1973.
170. McCall, L. Does gender fit? Bourdieu, feminism and conceptions of social order, *Theory and Society*, 21, 6, 837-867, 1992.
171. McClelland, K. Culmative disadvantage among the highly ambitious. *Sociology of Education*, 63, 102-121, 1990.
172. McCleod, J. Feminist Re-Reading Bourdieu: Old Debates and New Questions. *Theory and Research in Education*, 2004.
173. McLaren, A. Coercive invitations: How young women in school make sense of mothering and waged labour. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 3, 279-298, 1996.
174. McLennan, W. Youth Australia: A Social Report, Australian Bureau of Statistics, Canberra, 1997.
175. McNamee, M Philosophy and physical education analysis, epistemology and axiology. *European Physical Education Review*, 4, 1, 75-92, 1998.
176. McNay, L. Gender, habitus, and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. *Theory, Culture ve Society*, 16, 1, 95-117, 1999.
177. McNay, L. Gender and Agency: Reconfiguring The Subject In Feminist and Social Theory, Polity Press, Cambridge, 2000.
178. McNeal, R. B. Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 80, 291-309. 1999.

179. Merriam, S. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1998.
180. Messner, M. The meaning of success: the athletic experience and the development of male identity, "The Making of Masculinities. The New Men's Studies" (Ed. H. Brod)'da, Allen ve Unwin, Boston, s. 193-210, 1987.
181. Messner, M. *Power at Play: Sports and The Problem of Masculinity*, Beacon Press, Boston, 1992.
182. Messner, M. ve Sabo, D. Introduction: Toward a critical feminist reappraisal of sport, men and the gender order, "Sport, Men and The Gender Order" (Ed. M. Messner ve D. Sabo)'da, Champaign, IL: Human Kinetics, s. 1-16, 1990.
182. Milli Egitim Bakanligi (MEB). *Ilkogretim Okullari, Lise ve Dengi Okullar Beden Egitimi Dersi Öğretim Programlari*, Milli Egitim Basimevi, İstanbul, 1995.
184. Moi, T. Appropriating Bourdieu: feminist theory and Pierre Bourdieu's sociology of culture. *New Literary History*, 22, 1017-1049, 1991.
185. Moore, R. Cultural capital: objective probability and the cultural arbitrary. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 4, 445-456, 2004.
186. Morrow, R. G., ve Gill, D. L. Perceptions of homophobia and heterosexism in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 2, 205-214, 2003.
187. Mottier, V. Masculine domination: gender and power in Bourdieu's writings. *Feminist Theory*, 3, 3, 345-359, 2002.
188. Nash, R. Bourdieu on education and social and cultural reproduction, *British Journal of Sociology of Education*, 11, 4, 431-447, 1990.
189. Nash, R. A realist framework for the sociology of education: thinking with Bourdieu. *Educational Policy and Theory*, 34, 3, 273-288, 2002.

190. Nilges, L. I thought only fairy tales had supernatural power: a radical feminist analysis of title IX in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 1, 172-194. 1998.
191. Noddings, N. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley, 1984.
192. Oliver, K., ve Lalik, R. The body as school curriculum: Learning with adolescent girls. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 3, 303-333, 2001.
193. Öhrn, E. Gender, influence and resistance in school. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 147-158, 1993.
194. Paechter, C., ve Head, J. Gender, identity, status and the body: life in a marginal subject. *Gender and Education*, 8, 1, 21-29, 1996.
195. Parker, A. Sporting masculinities: gender relations and the body, "Understanding Masculinities. Social Relations and Cultural Arenas" (Ed. M. Mac An Ghail)'de, Open University Press, Buckingham, PA, 1996.
196. Patton, M. Q. *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publish, Newbury Park, CA, 1990.
197. Patton, M. Q. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Sage Publish, Newbury Park, CA, 2002.
198. Penney, D. Physical education: in changing times is it time for change? *British Journal of Physical Education*, 30, 4, 4-6, 1999.
199. Penney, D. ve Chandler, T. Physical education: What futures ?., *Sport, Education and Society*, 5, 1, 71-89, 2000.
200. Penney, D. ve Evans, J. Naming the game: discourse and domination in physical education and sport in England and Wales. *European Physical Education Review*, 3, 1, 21-32, 1997.
201. Penney, D. ve Harris, J. Policy, pedagogy and the politics of the body and health. Paper presented within the Body Knowledge and Control Symposium,

- Australian Association for Research in Education Conference, December, Brisbane, 2002.
202. Petersen, A. *Unmasking the Masculine: 'Men' and 'Identity' In A Sceptical Age*, Sage Publish, London, 1998.
 203. Popkewitz, T. *Paradigm and Ideology in Educational Research: The Social Function of the Intellectual*, Falmer Press, London, 1984.
 204. Rail, G. ve Harvey, J. Body at work. Michel Foucault and the sociology of sport. *Sociology of Sport Journal*, 12, 2, 164-179. 1995.
 205. Raudsepp, L. ve Viira, R. Sociocultural correlates of physical activity in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 12, 51-60, 2000.
 206. Reay, D. The employ cleaners to do that: Habitus in the primary classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 353-371, 1995.
 207. Reay, D. Feminist theory, habitus and social class: disrupting notions of classlessness. *Women's Studies International Forum*, 20, 2, 225-233, 1997.
 208. Reay, D. It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 4, 431-444, 2004.
 209. Rich, E. Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in Physical Education, *European Physical Education Review*, 10, 2, 220-245, 2004.
 210. Riddell, S. Pupils, resistance and gender codes. *Gender and Education*, 1, 183-196, 1989.
 211. Roberts, K. Same activities, different meanings: British Youth Cultures in the 1990s. *Leisure Studies*, 16, 1-15, 997.
 212. Roberts, K. *Leisure in Contemporary Society*. CABI Publishing. Wallingford, 1999.

213. Ronholt, H. "It's only sissies...": Analysis of teaching and learning processes in physical education: A contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society*, 7, 1, 25-36, 2002.
214. Rosaldo, M. Z. *Woman, culture and society: A theoretical overview*, "Woman, Culture and Society" (Ed. M.Z. Rosaldo ve L. Lamphere)'de, Stanford University Press, s.17-43, 1974.
215. Rosenau, M. *Post-Modernizm ve Toplum Bilimleri*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1992.
216. Sack, H. G. The relationship between sport involvement and life-style in youth culture. *International Review for the Sociology of Sport*, 23-3, 213-231. 1988.
217. Sadker, M., ve Sadker, D. *Failing At Fairness: How Our Schools Cheat Girls*, Touchstone Book, New York, 1994.
218. Salter, B. ve Tapper, T. *Education Politics and The State. The Theory and Practice of Educational Change*, Grant McIntyre, London, 1981.
219. Satina, B., ve Hultgreen, F. The Absent Body of Girls Made Visible: Embodiment and the Focus in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 20,6, 2001.
220. Scraton, S. Equality, coeducation and physical education in secondary schooling, "Equality, Education and Physical Education" (Ed. J. Evans)'da, Falmer, London, s. 139-153, 1993.
221. Scraton, S. Gender and girls' physical education: Future policy, future directions, "Debates And Issues In Feminist Research And Pedagogy" (Ed. J. Holland, M. Blair ve S. Sheldon)'da, *Multilingual Matters in association with The Open University*. Adelaide, Australia. s.90-107, 1995.
222. Seefeld, V., Malina, R. M., ve Clark, M. A. Factors affecting levels of physical activity in adults. *Sport and Medicine*, 32, 3, 143-168, 2002.

223. Shi, C. Mapping out gender power: A Bourdieuan approach. *Feminist Media Studies*, 1, 1, 55-59. 2001.
224. Shilling, C. *The Body and Social Theory*, Sage Publish, London, 1991.
225. Shilling, C. *The Body in Culture, Technology and Society*, Sage Publish, London, 2004.
226. Shirley, D. A critical review and appropriation of Pierre Bourdieu's analysis of social and cultural reproduction. *Journal of Education*, 168, 2, 96-112, 1986.
227. Siim, B. Towards a feminist rethinking of the welfare state, "The Political Interests of Gender" (Ed. K. Jones ve A. Jonasdottir)'de, Sage Publish, London, s.160-186, 1988.
228. Skeggs, B. *Formations of Class and Gender*, Sage Publish, London, 1997.
229. Stanley, L., ve Wise, S. *Breaking Out Again: Feminist Ontology and Epistemology*, Routledge, New York, 1993.
230. Sturrock, J. *Structuralism*, Paladin, London, 1986.
231. Swartz, D. *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*, University of Chicago Press, Chicago, 1997.
232. Talbot, M. A gendered physical education: equality and sexism, "Equality, Education and Physical Education" (Ed. J. Evans)'da, Falmer Press, London. s. 74-89, 1993.
233. Telama, R., Yang, X., Laakso, L., ve Vikari, J. Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood, *American Journal of Preventive Medicine*, 13,3, 17-23, 1997.
234. Theberge, N. Sport and women's empowerment. *Women's International Forum*, 10, 387-393, 1987.

235. Thompson, A. [Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education](#). *Curriculum Inquiry* 33, 1, 9-65, 2004.
236. Tinning, R. *Ideology and Physical Education*, Deakin University press, Geelong, 1990.
237. Tinning, R. ve Glasby, T. Pedagogical work and the cult of the body. Considering the role of HPE in the context of the new public health. *Sport, Education and Society*, 7, 7, 2002.
238. Trost, S., Morgan, A., Saunders, R., Felton, G., Ward, D. ve Pate, R. Children's understanding of the concept of physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 12, 293-299, 2000.
239. Vanreusel, B., Renson, R., Beunen, G., Albrecht, L., Lfevre, J., Lysens, R., ve Vanden Eynde, B. A longitudinal study of youth sport participation and adherence to sport in adulthood. *International Review for the Sociology of Sport*, 32, 4, 373-387, 1997.
240. Vertinsky, P. *Reclaiming Space, Revisioning the Body: The Quest for Gender-Sensitive Physical Education*. *Quest*, 44, 373-396, 1992.
241. Vogler, C. C., ve Schwarts, S. E. *The sociology of Sport: An Introduction*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1993.
242. Wacquant, L. Pugs at work: Bodily capital and bodily labour among professional boxers. *Body and Society*, 1, 1, 65-89, 1995.
243. Webb, L. A., McCaughtry, N. ve Macdonald, D. Surveillance as a technique of power in physical education. *Sport, Education and Society*, 9, 2, 207 – 222, 2004.
244. Weedon, C. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Basil Blackwell, Oxford, 1987.
245. Weiler, K. *Feminist Engagements: Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies*, Routledge, New York, 2001.

246. Weinberg, R. S., ve Gould, D. Foundations of Sport and Exercise Psychology, Champaign, IL: Human Kinetics, USA, 1995.
247. Weininger, E. Foundations of Pierre Bourdieu's class analysis, "Approaches to Class Analysis" (Ed. E. Olin Wright)'da, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
248. Wells, A. S., Hirsberg, D. H., Lipton, M., ve Oakes, J. Bounding the case within its contexts: A constructivist approach to studying detracting form. Educational Researcher, 24, 5, 18-24, 1995.
249. Wilkes, C. Bourdieu's class, "In An Introduction To The Work of Pierre Bourdieu; The Practice of Theory" (Ed. R. Harker, C. Wilkes, ve C. Mahar)'da, Macmillan, London, s. 109-131, 1999.
250. Williams, A. Who cares about girls? Equality, physical education and the primary school child, "Equality, Education and Physical Education" (Ed. J. Evans)'da, Falmer Press, London, s. 74-89, 1993.
251. Williams, A. ve Bedward, J. Understanding girls' experience of physical education: situational analysis and situated learning, "Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions" (Ed. D. Penney)'de, Routledge. London, s. 146-160, 2002.
252. Wright, J. A feminist post-structuralist methodology for the study of gender construction in physical education: Description of a case study. Journal of Teaching in Physical Education, 15, 1-24, 1995.
253. Wright, J. The construction of complementarity in physical education. Gender and Education, 8, 61-97, 1996.
254. Wright, J. The construction of gendered contexts in single sex and coeducational physical education lessons, Sport, Education and Society, 2, 55-72, 1997.

255. Wright, J. *Gender, The State and Education: Images of The Body*, Deakin Centre for Education and Change Faculty of Education, Deakin University, Geelong, Vic, 1998.
256. Wright, J. Changing gendered practices in physical education: Working with teachers. *European Review of Physical Education*, 5, 3, 181-197, 1999.
257. Wright, J. Gender reform in physical education: A poststructuralist perspective. *Journal of Physical Education New Zealand*, 34, 1, 15-25, 2001.
258. Wright, J., Macdonald, D., ve Groom, L. Physical activity and young people: Beyond participation. *Sport, Education and Society*, 8, 1, 17-33, 2003.
259. Yıldırım, A. Gender role influences on Turkish adolescents' self-identity. *Adolescence*, 32, 217-231, 1997.
260. Yıldırım, A., ve Şimşek, H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Tıpkı Basım, Seçkin, Ankara, 2003.
261. Young, I. Throwing like a girl: a phenomenology of feminine comportment, motility and spatiality. *Human Studies*, 3, 137-156, 1980.
262. Young, I. *Throwing Like A Girl and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*. Indiana University Press, Bloomington, 1990.
263. Zmroczek, C. ve Mahony, P. *Class Matters: Working Class Women's Perspectives on Social Class*. Taylor and Francis, London, 1997.

EK 1

DERS GÖZLEM FORMU

DERS GÖZLEM FORMU

Gözlem Tarihi	
Gözlem Yeri	
Gözlemci Adı	

GÖZLEM BOYUTLARI

1. Sınıf Ortamı (Fiziksel ve sosyal ortamın betimlenmesi)

- Dersin yapıldığı yer
- Ortamda bulunan malzemeler
- Derse katılan kız ve erkek öğrenci sayısı
- Öğrencilerin düzeni

2. Ders Öncesi:

- Öğretmen-öğrenci etkileşimi
- Öğrenci-öğrenci etkileşimi
- Öğrenci etkinlikleri

3. Ders Esnası:

- Öğretmen-Öğrenci etkileşimi
- Kız öğrenci-Kız öğrenci etkileşimi
- Kız öğrenci-Erkek öğrenci etkileşimi
- Erkek öğrenci-Erkek öğrenci etkileşimi
- Öğretmenin kullandığı söylemler
- Öğrencilerin kullandığı söylemler
- Salonda/Ders alanında öğrencilerin konumu
- Derse katılmayan öğrenciler

4. Ders Sonrası

- Öğretmen-Öğrenci etkileşimi
- Kız öğrenci-Kız öğrenci etkileşimi
- Kız öğrenci-Erkek öğrenci etkileşimi
- Erkek öğrenci-Erkek öğrenci etkileşimi
- Öğretmenin kullandığı söylemler
- Öğrencilerin kullandığı söylemler

EK 2

ÖRNEK ALAN NOTU (OKUL A)

20 Ekim 2004

- Dorse gelmelerinin, aileden moralet bağıdı getirme lerine yönelik Ş. bir şeyler söyledi.
- Sadece Ş. var. T. hasta ama henüz durup: $5K + 1E$ dorse girmedi.
 $= 8K + 10E = 18$ kişi dorse girdi.
- Soyunma odasındaki sorunlu davranışla b. ipili uyarıda bulunuldu.
- Temel konular verildi = ilüsterli okta
 - Dürdenli ol
 - Sapı dön
 - Hızır ol
 - Uygun adımı ileri mone
 - Kit udu.
- U pozisyonu alındı
 - Ş: "Bu haftaki konumuz, bayrak yarışı"
Kuralları anlatıp, hepimiz uygulamaya geçeceğiz.
Kosula hakkında bilgisi olan var mı?
 - U = Ergelli
 - E = Uzun mesafe
 - K = Kısa mesafe
 - Ş = Orta mesafe
 - Ş = Evet dünde göre 5
pratik topbuvar.
 - Ş = Otur dapan, yayılma!

Ş: Bayraklar acele etmekle olmadıkça bayrak
konusunda müye ayrılıyor.

Ş: Öğretim bu konuda sorumludur.

Kendi önüne baksın.

Ne diyeceğimizi unuttuk.

Ş: Grup halinde yapalım, yarışalım.

Ş: Bayrak konusunda sapa vardır, stajyer
denir. Ayrılmış 50pr. 30 cıdır.

→ 4 öğrenci orta ortaya dikildi. Duruldu, bayrak
değişimi müşafesini anlattı. Bayrak değişimi teluvarı
sade kabaca gösterdi.

Ş: Sorusu oluyormu? dedi, **3 E, 2 K**
soru sordu parmağı kaldırarak, hoca telu telu
cevapladı.

Ş: Yarışını bitiren bulvarına terbediyor. (4x100)
(Yakı mı?)



→ 4 kişilik grup telu telu
yaptı.

→ dışarıya U şeklinde
oldu.

→ Ş telu telu ilgilendi.

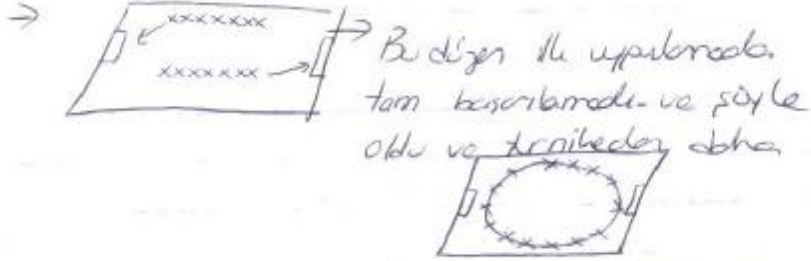
Ş: Oturarak, bunlarda sığ da sorumluluk
sunu...

EK 3

ÖRNEK ALAN NOTU (OKUL B)

14 Aralık 2004

Bu sınıfta konu tartışıldı.



çok hocanın deyimlerle yuvada kase oldu. Hoca "ben size yuvada kase mi dedim" dedi ve öğrencilere yuvada düzeni anlattı ve telara yaptırma istedi.

→ Korumat yöntemi uyguladı. Hoca ona, çok etkili olmasa da bireysel olarak 2 kez her öğrencinin turnike adıyla yaptırıldı.

→ ~~Bu sınıfta~~ Ayrıca başarıyla olursa, bütün öğrencilere düzeni (elastik) telara anlattıktan sonra kızlara dönüp "Sizden sonra da bu işsizden yararlanıyor" dedi ve onlara telara anlattı. Uzun bir süre kızların yanında kaldı.

EK 4

ÖRNEK ALAN NOTU (OKUL C)

5) Elim 2001

Destek atılı Cuma pazarı 3.4. saat olarak
ordarda oldu. Daha iyi oldu benim için, ç.oz
kü ile ders görmek, ikinci ders programı yap-
tırırım. Bunun spor salonu / Halkın salonu
dedikleri, okulun hemen karşısında yer alır. Bir
salon var, ders orada yapılır. 25 dk. saat.
Ders ilk olarak yoluma ile sınıfta başladı.
Öğretmen ~~es~~ içeri girdi, masaya oturdu, çö-
rükler yapıp halatı sıralarında, "ponaytın"
"söğüt" "nasılsın" "söğüt" komutları verildi.

Öğretmen: Dik dur

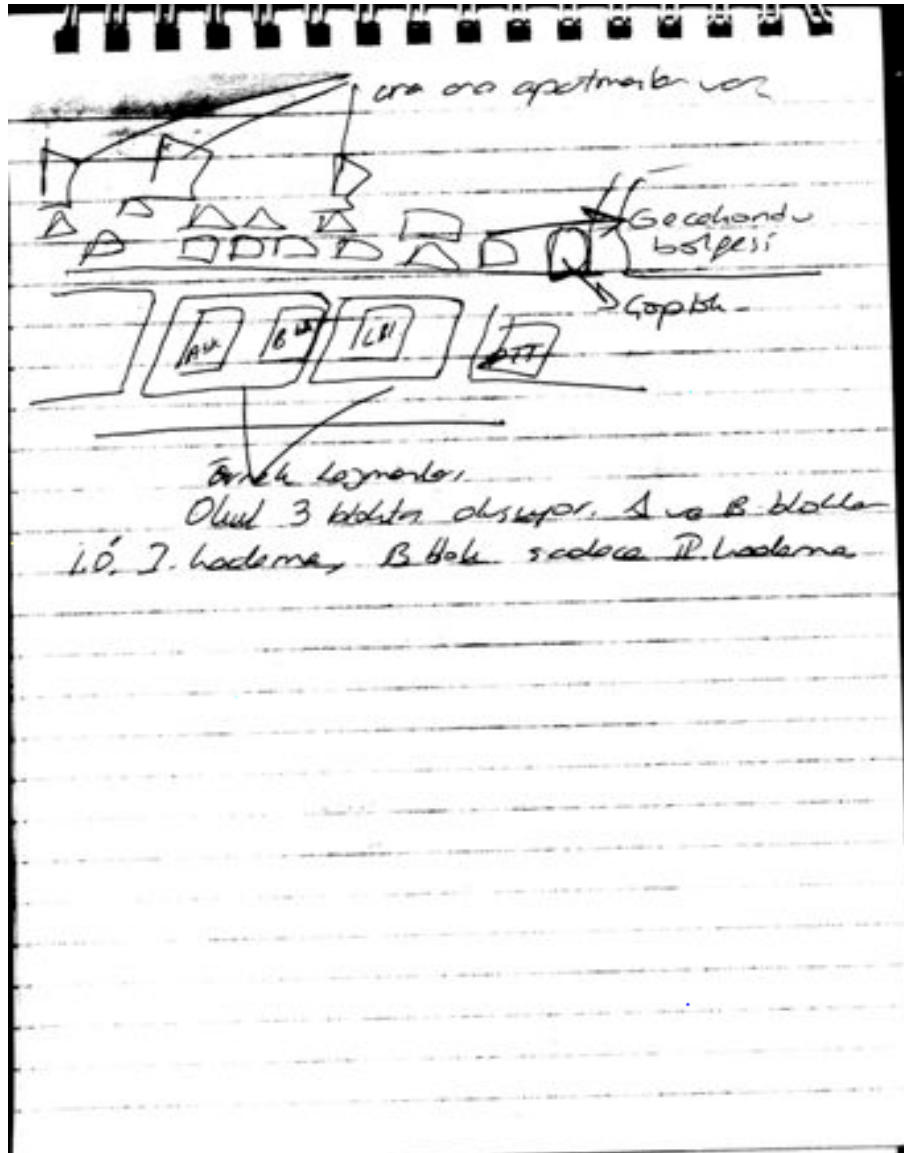
= Baş dik

= Gözler ilerde

= Kamber durma.

Daha sonra ~~sınıf~~ ~~dundu~~. Salona geçildi.
İkinci saat boyunca program yaptım. Ç.oz
sevintle. Erdikler bir kaç defa rahatsız etti-
ler. Bir keresinde kopyayı alıp içeri girme
istedik, kopyada birisi = Uradın dayanağın
şıl yapıyor, sizin burada yapmanız
dedi.

Baykaya göre şöbe çok önemli ve
cehaydunka. Onların filmi sonra süpeddikleri.



EK 5

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU (ÖRNEK)

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU (ÖRNEKTİR)

ODAK GRUP İLE İLGİLİ BİLGİ

Odak Grup Tarihi	13 Ekim 2004
Odak Grup Yeri	Okul B/ Satranç Odası
Katılımcı Sayısı	5 kız
Uygulayıcı Adı	Canan Koca

SORULAR ve YANITLAR

1. Beden eğitimi dersini seviyor musunuz?

Kısa Özet	Not
Çok aptalca. Aptalca hareketler. Yapmak istemeyince hoca hep kızıyor. Yürüme dışında hareketler çok saçma. Yürüme de saçma. Koridorda da yürüyoruz.	Sevmiyorlar. Öğretmene de olumsuz bir tepkileri var. Çok heyecanlı konuşuyorlar. Birbirlerinin sözlerini kesiyorlar. En çok kullandıkları kelimeler: iğrenç, aayy, aptalca, oldu canım almayayım.

2. Beden eğitimi dersi gerekli mi?

Kısa Özet	Not
Aşırı derecede gereksiz. LGS'ye hazırlanıyoruz. Beden gibi dersler karşımıza çıkmayacak ki. Beden dersi ortalamamı düşürüyor. Yeteneği olanlar alsın bu dersi. Belki gerekli ama biraz da boşu boşuna. Büyüyünce voleybolcu olacağım için gerekli.	Beden eğitimine yönelik tepkileri var ve farklı boyutlarda LGS. Gereksiz. Yetenek.

3. Spor hakkında ne düşünüyorsunuz?

Kısa Özet	Not
Spor iyi, güzel. Spora vaktimiz olmuyor ki. Derslerimiz daha önemli. Yüzmeyi seviyorum. Voleybol, tenis, yüzme en güzeli. Okulda doğru düzgün yok ki yapalım. Boş zamanlarımda voleybol, tenis, yüzme. Şu anda yapamıyorum.	Güzel. Zamansızlık. Boş zaman etkinliği. Beden eğitimini ders olarak sevmiyorlar ama spora daha olumlu bakıyorlar. Düzenli olarak spor yapmıyorlar. Sadece yazları ya da geçmiş senelerde yapmışlar.

4. Serrbest zamanlarımızda neler yapıyorsunuz?

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not
Dershane var. Boş zaman yok kiii. Ödevlerimi yapıyorum. Migrosa, Armadaya gidiyorum. Sitede basketbol, voleybol oynarım. Televizyon izliyorum. Pişano. Alışveriş.	Ders. Ödev. Alışveriş merkezleri /Tüketim. Site hayatı. TV Pişano

EK 6

OKULLAR GÖZLEM VE GÖRÜŞME TABLOSU

OKUL A DERS GÖZLEMLERİ VE GÖRÜŞME ÇİZELGESİ

Ders No	Tarih	Ders Konusu	Derse Girmeyen	Gözlem	Görüşme
D1	30 Eylül 2004	Düzen Alıştırmaları	4K	X (2 ders)	
D2	6 Ekim 2005	Düzen Alıştırmaları	2K	X (2 ders)	
D3	13 Ekim 2004	Düzen Alıştırmaları	4K, 2E	X (2 ders)	
D4	20 Ekim 2004	Düzen Alıştırmaları Bayrak Yarışı	5K, 1E	X (1 ders)	Odak Grup (E)
D5	27 Ekim 2004	Ders Yapılmadı			Odak Grup(K)
D6	03 Kasım 2004	Sınav	4K, 1 E	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D7	10 Kasım 2004	Basketbol (Şut)	1K, 1E	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D8	18 Kasım 2004	Kongreye Gidildi			
D9	24 Kasım 2004	Denge	2K, 5E	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D10	01 Aralık 2004	Sınav	3K, 2E	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D11	08 Aralık 2004	Sıçrama	2K	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D12	15 Aralık 2004	Denge	5K, 2E	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D13	22 Aralık 2004	Planör	2K, 1 E	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D14	29 Aralık 2004	Ders Yapılmadı			
D15	05 Ocak 2005	Sınav	5K	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D16	11 Ocak 2005	Voleybol (Pas)	4K	X (1 ders)	2 Görüşme (K)
D17	09 Mart 2005	Sınav	3K, 2E	X (1 ders)	1 Görüşme (E)
D18	16 Mart 2005	Merdiven Tırmanma	5K, 2E	X (1 ders)	1 Görüşme (E)
D19	23 Mart 2005	Merdiven Tırmanma	4K	X (1 ders)	1 Görüşme (E)
D20	29 Mart 2005	19 Mayıs Çalışması	3K		2 Görüşme (E)
D21	06 Nisan 2005	19 Mayıs Çalışması	5K, 1E	X (1 ders)	1 Görüşme (E)
D22	13 Nisan 2005	19 Mayıs Çalışması	4K		1 Görüşme (E)
D23	20 Nisan 2005	Basketbol	3K	X (1 ders)	1 Görüşme (E)

OKUL B DERS GÖZLEMLERİ VE GÖRÜŞME ÇİZELGESİ

Ders No	Tarih	Ders Konusu	Derse Girmeyen	Gözlem	Görüşme
D1	23 Eylül 2004	Düzen Alıştırmaları	5K, 2E	X (2 ders)	
D2	30 Eylül 2004	Düzen Alıştırmaları	4K	X (2 ders)	
D3	06 Ekim 2004	Düzen Alıştırmaları Koşular	2K, 1E	X (2 ders)	
D4	13 Ekim 2004	Temel Duruşlar	3K, 1E	X (1 ders)	Odak Grup(K)
D5	20 Ekim 2004	Voleybol (Servis)	4K, 4E	X (1 ders)	Odak Grup (E)
D6	27 Ekim 2004	Ders Yapılmadı			
D7	03 Kasım 2004	Ders Yapılmadı			1 Görüşme (K)
D8	10 Kasım 2004	Gülle Atma	3K	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D9	18 Kasım 2004	Kongreye Gidildi			
D10	24 Kasım 2004	Basketbol (Top Sürme)	2K, 1E	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D11	01 Aralık 2004	Basketbol (Turnike)	10K, 1E	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D12	08 Aralık 2004	Serbest Ders	6K, 2E	X (1 ders)	2 Görüşme (K)
D13	15 Aralık Cuma	Oyun	4K, 1E	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D14	22 Aralık 2004	Ders Yapılmadı			2 Görüşme (K)
D15	29 Aralık 2004	Temel Cimnastik	5K, 1E	X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D16	05 Ocak 2005	Serbest Ders			2 Görüşme (E)
D17	11 Ocak 2005	Koşu + Serbest	3K	X (1 ders)	1 Görüşme (E)
D18	22 Mart 2005	Ders Yapılmadı			
D19	29 Mart 2005	Serbest Ders	6K		2 Görüşme (E)
D20	06 Mart 2005	Voleybol (Pas)	5K, 2E	X (1 ders)	2 Görüşme (E)
D22	13 Mart 2005	Sınav	3K	X (1 ders)	1 Görüşme (E)
D23	20 Mart 2005	Voleybol (Pas)	4K		1 Görüşme (E)
D24	27 Mart 2005	Serbest Ders	6K	X (1 ders)	2 Görüşme (E)

OKUL C DERS GÖZLEMLERİ VE GÖRÜŞME ÇİZELGESİ

Ders No	Tarih	Ders Konusu	Derse Girmeyen	Gözlem	Görüşme
D1	24 Eylül 2004	Düzen Alıştırmaları		X (2 ders)	
D2	30 Eylül 2004	Düzen Alıştırmaları		X (2 ders)	
D3	07 Ekim 2004	Ders Yapılmadı		Sohbet	Sohbet
D4	20 Ekim 2004	Düzen Alıştırmaları		X (1 ders)	Odak grup (K)
D5	15 Ekim 2004	Voleybol (Pas)	1K	X (1 ders)	Odak grup (E)
D6	22 Ekim 2004	Mıntıka Temizliği		X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D7	29 Ekim 2004	Resmi Tatil			
D8	05 Kasım 2004	Sınav		X (1 ders)	1 Görüşme (K)
D9	12 Kasım 2004	Sınav		X (1 ders)	2 Görüşme (K)
D10	19 Kasım 2004	Kongreye Gidildi			
D11	26 Kasım 2004	Disk Atma		X (1 ders)	2 Görüşme (K)
D12	03 Aralık 2004	Serbest Ders		X (1 ders)	2 Görüşme (K)
D13	10 Aralık 2004	Serbest Ders	1K, 1E	X (1 ders)	2 Görüşme (K,E)
D14	17 Aralık 2004	Öne, geriye takla		X (1 ders)	2 Görüşme (E)
D15	24 Aralık 2004	Serbest Ders		X (1 ders)	2 Görüşme (E)
D16	31 Aralık 2004	Temel Duruşlar		X (1 ders)	2 Görüşme (E)
D17	07 Ocak 2005	Sınav		X (1 ders)	2 Görüşme (E)

EK 7

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN YAZISI

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

SAYI : B.08.0.APK.0.03.01.10/ 5306
KONU : Araştırma izni

16.11.2004

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İLGİ : Ankara Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 12.08.2004 tarih B.08.4.MEM.4.06-00.11.070/2554-7690 sayılı yazısı.

Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Spor Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi Canan KOCA'nın [REDACTED] İlköğretim Okulu, [REDACTED] İlköğretim Okulu ve [REDACTED] Okullarının 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi alanına ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik araştırma izin talebi incelenmiştir.

Araştırma sonucunun bir örneğinin Bakanlığımıza verilmesi kaydıyla araştırmanın yapılması uygundur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Nurettin KONAKLI

Bakan a.

Kurul Başkanı V.

T.C.	
ANKARA VALİLİĞİ	
MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ	
İzlen Evrakı	3759
İzlen Evrakı	20.11.2004
Kurtul	

16.11.2004

EK 8

BİLGİLENDİRME VE ONAY FORMU

BİLGİLENDİRME VE ONAY FORMU

1. Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu, Spor Bilimleri ve Teknolojisi AnaBilim Dalı programı doktora öğrencisi Canan Koca tarafından yürütülecektir.
2. Bu araştırma, İlköğretim Okullarında beden eğitimi alanında toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl yeniden üretildiğini araştırmak ve beden eğitimi ve spor etkinliklerinden kız ve erkek öğrencilerin eşit derecede yararlanmalarını sağlamak amacıyla yapılacaktır. Bu amaç kapsamında öncelikle beden eğitimi alanının genel eğitim alanı içerisindeki konumu, kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik düşünceleri, ve beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine yönelik görüşleri alınacaktır.
3. Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'nın izni kapsamında Ankara İli'nde yer alan Okul A, Okul B ve Okul T'de kayıtlı olan 7. sınıf öğrencileri ile yapılacaktır.
4. Bu araştırma iki şekilde yürütülecektir:
 - a) Ders gözlemi: Beden eğitimi dersinde öğretmen öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğrenci etkileşimi gözlenecektir.
 - b) Bireysel görüşme: Öğrencilerle yapılacak görüşmelerde öğrencilerin beden eğitimine yönelik düşünceleri, beden eğitimi dersinde hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları noktalar belirlenmeye çalışılacaktır.
5. Bu çalışmaya sadece gönüllü olan öğrenciler katılacaktır.

Araştırmacının,

Adı ve Soyadı : -----

İmza : -----

Yukarıdaki araştırma hakkında yazılı ve sözel olarak bilgilendirildim. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın, kendi rızam ile katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının,

Ad Soyadı : -----

Tarih : --/--/2004

İmza : -----

EK 9

ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

Okul C Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Okul Adı	Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Baba Eğitim	Baba Meslek	Anne Eğitim	Anne Meslek	Tek Ebeveyn
1	OKUL C	CBÜŞ	K	İlkokul	Mobilyacı	İlkokul	Ev Hanımı	-
2	OKUL C	CÖZG	K	Ortaokul	Bekçi	Yok	Ev Hanımı	-
3	OKUL C	CFAD	K	İlkokul	Hırdavatçı	Yok	Ev Hanımı	-
4	OKUL C	CBUR	K	Lise	Memur	Ortaokul	Ev Hanımı	-
5	OKUL C	CGÜL	K	İlkokul	Nakışçı	İlkokul	Nakışçı	-
6	OKUL C	CYAĞ	K	İlkokul	Şoför	İlkokul	Ev Hanımı	-
7	OKUL C	CVZVZ	K	Ortaokul	Boyacı	Yok	Ev Hanımı	-
8	OKUL C	CGİZ	K	Ortaokul	Mobilyacı	İlkokul	Ev Hanımı	-
9	OKUL C	CCAN	K	İlkokul	İşsiz	Yok	Ev Hanımı	-
10	OKUL C	CMUR	E	Lise	Memur	Lise	Ev Hanımı	-
11	OKUL C	CNUR	E	Ortaokul	İşsiz	İlkokul	Ev Hanımı	-
12	OKUL C	CERD	E	Ortaokul	İşsiz	Bilmiyor	Ev Hanımı	-
13	OKUL C	CBUR	E	İlkokul	Tezgahtar	Lise	Memur	Anne

Okul C Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Okul Adı	Öğrenci	Cinsiyet	Baba Eğitim	Baba Meslek	Anne Eğitim	Anne Meslek	Tek Ebeveyn
14	OKUL C	CBAR	E	Yok	Nakliyatçı	Yok	Ev Hanımı	-
15	OKUL C	CFET	E	Yok	Nakliyatçı	Yok	Temizlikçi	-
16	OKUL C	CKOR	E	Lise	İşsiz	İlkokul	Ev Hanımı	-
17	OKUL C	CERD	E	Ortaokul	İşsiz	İlkokul	Ev Hanımı	Aileden ayrı
18	OKUL C	CHÜS	E	İlkokul	Mobilyacı	İlkokul	Ev Hanımı	-

Okul C Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Kardeş Sayısı	Ev	Kendine Ait Oda	Sahiplik	Okula Ulaşım	Gelecek Meslek	Serbest Zaman Etkinlikleri
1	3	Çinçin Gecekondü. 3+1	Yok	Ders kitapları	Yürüyerek (20 dk)	Türkçe Öğretmeni	Ders Sokakta oyun
2	3	Çinçin Gecekondü. 2+1	Yok	Yok	Yürüyerek (10-15 dk)	Öğretmen	TV Evde oturuyor, temizlik
3	4	Çinçin, Apart. 3+1	Yok	Yok	Yürüyerek (25 dk)	Öğretmen	Yok
4	2	Örnek Apart. 2+1	Yok	Yok	Yürüyerek (20-25 dk)	Operatör Profesör Doçent Doktor	TV Ev işi
5	3	Çinçin Gecekondü. 3+1	Yok	Yok	Yürüyerek (30 dk) Koşarak (15dk)	Yok	Ders, TV Ev işi, Sokakta oyun
6	5	Çinçin Apart. 3+1	Var	Yatak	Yürüyerek	Beden Eğitimi Öğretmeni	Kardeş bakımı, ev işi, sokakta oyun
7	2	Çinçin Gecekondü. 2 katlı	Yok	Yok	Yürüyerek (20 dk)	Doktor	Ev işi
8	5	Çinçin Gecekondü. 3+1	Yok	Ranza, bebek evi	Yürüyerek	Öğretmen	Kitap, ders, sokakta oyun, ev toplama
9	3	Çinçin Gecekondü. 2+1	Yok	Yok	Yürüyerek (20dk)	Deniz Subayı	TV, top oynamak, internet cafe
10	2	Çinçin Apart.	Yok	Yok	Yürüyerek	Yok	Top oynamak, ders, gezmek, TV
11	4	Çinçin, Gecekondü	Yok	Yok	Yürüyerek	Futbolcu	Top oynamak, test çözmek, gezmek
12	1	Altındağ Apart. 3+1	Var	Yatak, çekmece	Yürüyerek (5dk)	Subay	Top oynamak, voleybol, kafe

Okul C Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Kardeş Sayısı	Ev	Kendine Ait Oda	Sahiplik	Okula Ulaşım	Gelecek Meslek	Serbest Zaman Etkinlikleri
13	2	Çalışkanlar Gecekonu. 2+1	Yok	Yok	Yürüyerek (5 dk)	Yok	Müzik dinlemek Ev temizlemek
14	2	Çinçin Gecekonu	Yok	Masa	Yürüyerek	Şarkıcı	Atari, TV, top oynamak
15	4	Çinçin Apart. 3+1	Yok	Masa, yatak	Yürüyerek	Subay	Spor, voleybol, futbol, TV, VCD
16	4	Çinçin Gevekodu. 2+1	Yok	Yok	Yürüyerek	Kaleci, Sahada Futbolcu	Bahçede basket, futbol, gezme
17	3	Çinçin Gecekodu. 3+1	Var	Poster, walkman	Yürüyerek	Avukat	Kitap, müzik, gezme
18	2	Örnek Mah. Apt. 3+1	Yok	Yok	Yürüyerek	Hava subayı	İnternet cafe, misket, TV, gezme

Okul C Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Spora Katılım (Geçmiş)	Spor Katılım (Şimdi)	Anne Spora Katılım	Baba Spora Katılım	Favori Spor	Çevrede Sporcu Kişilik
1	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
2	Yüzme (Altnpark)	Düzenli Yok Sokakta oyun	Tarlada yürüyüş	Halı saha futbol	Yüzme	Yok
3	Yok	Yok	Yok, Sakat	Yok, Ulus'a yürüyor	Yok	Yok
4	Düzenli Yok Sokakta voleybol	Düzenli Yok Sokakta voleybol	Yok, Ev işleri	Yok	Basketbol	Yok
5	Düzenli Yok Sokakta futbol, voleybol	Düzenli Yok Sokakta futbol, voley.	Yok	Yok, Ulus'a yürüyor	Voleybol	Yok
6	Yok	Yok	Yok	Yok	Yüzme	Yok
7	Yok (15 gün Sincan havuz)	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
8	Yok	Evde, tarlada koşuyor	Yok	Yok	Karate	Yok
9	Yüzme (TEAŞ), judo, tekwando	Yok	Lojmanda yürüyüş	Yok	Yüzme	Yok
10	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
11	Yok	Yok, kolu-bacağı kırık, korkuyor	Yok Tarlada yürüyor	Yok	Futbol	Yok
12	Sitelerde futbol kursu	Yok	Yok Tarlada yürüyor	Yok	Futbol	Yok
13	Voleybol kursu (2 ay)	Yok	Yok	Yok	Basketbol	Kuzen: Basket
14	Düzenli Yok Futbol (Cebeci spor)	Yok	Yok	Yok	Futbol	Yok

Okul C Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Spora Katılım (Geçmiş)	Spor Katılım (Şimdi)	Anne Spora Katılım	Baba Spora Katılım	Favori Spor	Çevrede Sporcu Kişilik
15	Altınpark Yüzme (1-2gün), Judo (1gün)	Yok	Tarlada yürüyor	Yok	Futbol	Yok
16	Yüzme (yaz okulu)	Yok	Yok	Yok	Futbol Yüzme	Yok
17	Basketbol Kursu Yüzme Kursu	Yok	Yok	Yok	Basketbol Yüzme	Yok
18	Yok	Yok	Yok	Yok	Güreş	Yok

Okul B Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

Kod	Okul Adı	Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Baba Eğitim	Baba Meslek	Anne Eğitim	Anne Meslek	Tek Ebeveyn
1	Bey İÖO	BSER	K	Üniversite	Gazeteci	Üniversite	Gazeteci	-
2	Bey İÖO	BBÜŞ	K	Üniversite	Sağlık Teknisyeni	Lise	Ev hanımı	-
3	Bey İÖO	BASL	K	Ortaokul	İşsiz	Ortaokul	Ev hanımı	-
4	Bey İÖO	BHAZ	K	Üniversite	Sağlık Bk. Genel Müdür Yard.	Üniversite	Okul Müdür Yard.	-
5	Bey İÖO	BSÜM	K	Üniversite	Sağlık Bk. Kamp Müdürü	Üniversite	Memur Sağlık Bk.	-
6	Bey İÖO	BALM	K	Lise	İlaç firmasında çalışıyor	Lise	Sekreter	-
7	Bey İÖO	BARZ	K	Üniversite	Benzin İstasyonu	Lise	Ev Hanımı	-
8	Bey İÖO	BATA	E	Üniversite	Resim Öğretim Üyesi	Üniversite	Resim Öğretim Üyesi	-
9	Bey İÖO	BARD	E	Üniversite	Dekan	Üniversite	Fizik Öğretmeni	-
10	Bey İÖO	BKER	E	Üniversite	Başçavuş	Güzel Sanatlar Lisesi	Ev Hanımı	-
11	Bey İÖO	BİLK	E	Üniversite	Petrol Mühendisi	Üniversite	Öğrt. Görv.	-
12	Bey İÖO	BİSM	E	Üniversite	Asker	Üniversite	Öğrt. Üye.	-
13	Bey İÖO	BİLKS	K	Üniversite	Özel Şirkette Yönetici	Üniversite	Yüksek Hemşire	-
14	Bey İÖO	BEFE	E	Üniversite	TEDAŞ Eğitim Müdürü	Üniversite	Genel Sekreter Yard.	-
15	Bey İÖO	BBAR	E	Üniversite	Belediye Şef	Üniversite	Sekreter	-

Okul B Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Okul Adı	Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Baba Eğitim	Baba Meslek	Anne Eğitim	Anne Meslek	Tek Ebeveyn
16	Bey İÖÖ	BYUS	E	Üniversite	Yargıtay Savcı	Üniversite	Emekli	Anne
17	Bey İÖÖ	BOĞUZ	E	Üniversite	Şef	Üniversite	Sekreter	-
18	Bey İÖÖ	BİPE	K	Üniversite	Halk Bankası Müdür	Üniversite	Eczacı	-
19	Bey İÖÖ	BANI	E	Üniversite	Mimar	Üniversite	Memur, Bakanlık	-
20	Bey İÖÖ	BDİL	K	Üniversite	Memur, Belediye	Üniversite	Baş Hemşire	-
21	Bey İÖÖ	BDİLB	K	Üniversite	Esnaf	Üniversite	Göz Hekimi	-

Okul B Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Kardeş Sayısı	Ev	Kendine Ait Oda	Sahiplik	Okula Ulaşım	Gelecek Meslek	Serbest Zaman Etkinlikleri
1	2	Yenimahalle Site. Apart. 3+1	Var	Her şey, bilgisayar, kitaplık, poster vb.	Servis	Piyanist	TV, piyano, alışveriş, sinema
2	3	Sincan Apart. 4+1	Var	Kendi eşyaları var, yatak, dolap, masa	Servis	Çocuk Doktoru	TV, test çözmek
3	3	Balgat Apart. 5+1. Dupleks	Var	Abinin bilgisayar, poster, makyaj malzemesi	Servis	Göz Doktoru	Mahallede oynamak, kitap okuma
4	2	Eryaman Apart, 3+1	Yok	---	Servis	Eczacı	Kitap okuma, gezme, TV
5	2	GOP Villa. 5+1	Var	Dolap, yatak, bilgisayar, teyp, kitaplık	Servis	Modacı	TV, spor, dersane, kitap okuma
6	1	Eryaman Apart. 3+1	Var	Dolap, yatak, bilgs, kitaplar	Servis	Dansçı, Moda Tasarımcısı	Cimnastik, dans
7	2	Çankaya Apart. 4+1	Var	Dolap, yatak, bilgisayar, poster, barbie bebek	Servis	Beyin Cerrahı	Filmler, barbie bebek
8	1	Çay yolu Dupleks	Var	Bilgisayar, poster (NBA)	Servis	NBA Oyuncu	Basketbol, kuşlar, kitap, Migros
97	2	Seyranbağları Apart.3+1	Var	Her şey, bilgisayar, kitaplar	Servis	Mühendis	Bilgisayar, bilim-kurgu resim çizmek
10	2	Jandarma Lojmanı Aaprt. 3+1	Yok	Bilgisayar, ansiklopedi	Araba (baba)	Bilgisayar Mühendisi	Bilgisayar, kitap, sitede spor
11	2	Eryaman Kooperatif. Apart.	Var	Bilgisayar, TV, masa	Servis	Elektrik Mühendisi	Kitap, TV, arkadaşlarla spor, gezme
12	2	Abidinpaşa Apt. 3+1	Var	Poster (NBA), kitaplar, bilgisayar	Servis	Bilgisayar Mühendisi	Basket, kitap, atari salonu, ödev
13	2	Seyranbağları Apt. 3+1	Var	2 kitaplık, dolap, bilgisayar, yatak, poster	Servis	Genel Cerrah	Müzik, kitap, B. Alışveriş Merkezi

Okul B Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Kardeş Sayısı	Ev	Kendine Ait Oda	Sahiplik	Okula Ulaşım	Gelecek Meslek	Serbest Zaman Etkinlikleri
14	1	Eryaman Dupleks. 3+1	Var	Yatak, dolap, ç. masası, bilgisayar	Servis	Gazeteci	Kitap, TV, sinema, B. Alışveriş Merkezi
15	1	Eryaman Dupleks. 3+1	Var	Bilgisayar, TV, yatak	Servis	Karar vermemiş	Bilgisayar, kitap, futbol, tiyatro
16	2	Dikimevi Apart. 3+1	Var	Ç.Masası, tuvalet masası, kitap, dolap, ansiklopedi, poster, bilgisayar	Servis	Pilot	Kitap, bilgisayar, gezmek, sinema
17	2	Seyranbağları Apart. 3+1	Var	Yatak, bilgisayar, dolap, posterler	Servis	Askeri	TV, B. Alışveriş Merkezi, sinema
18	2	Çayyolu Apart. 4+1	Var	Yatak, masa, dolap...	Servis	Mimar	TV, müzik
19	2	K. Esat Dupleks. 6+1	Var	Bilgisayar, kütüphane, yatak, posterler	Servis	Bilgisayar Mühendisi	Bilgisayar oyun, TV, kitap, B. Alışveriş Mer.
20	2	Keçiören Apart. 3+1	Var	Poster, deniz kabukları, müzik seti, bilgisayar	Servis	Doktor	Kitap, B. Alışveriş Merkezi
21	2	İlker Apt.3+1	Var	Poster, müzik seti, yatak, dolap, masa	Servis	Düşünmemiş	TV, müzik, sinema, gezi

Okul B Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Spora Katılım (Geçmiş)	Spor Katılım (Şimdi)	Anne Spora Katılım	Baba Spora Katılım	Favori Spor	Çevrede Sporcu Kişilik
1	Atletizm (TED)	Düzenli yok	Sabah: yürüyüş	Futbol, haftada 1 gün	Futbol	Yok
2	Voleybol (okul) Badminton (ASKİ)	Yok	Yok	Yok (sabah yürüyüş)	Yok	Almira: Cimnastik Kıvanç: Basketbol
3	Düzenli yok	Düzenli yok. Futbol, voleybol, basketbol	Yok (bazen yürüyüş)	Yok (bazen yürüyüş)	Yüzme	Kuzen: yüzme
4	Yazın tenis, yüzme. Düzenli yok	Düzenli yok	Eskiden atletizm, voleybol	Bazen halı saha futbol	Voleybol, tenis, yüzme	Yok
5	Yüzme (B. Kolej)	Düzenli yok Voleybol	Sports Int: Step-aerobik	Body-Shaper Voleybol birlikte	Yüzme, voleybol, Tenis	Yok
6	Dans, cimnastik (Tuana, H.Ü.)	Cimnastik-Dans (Tuana)	Fitness	Eski ünlü bir dansçı.	Jimnastik, dans	Kuzen: Basket Baba: Dans
7	Yüzme	Düzenli yok Yüzme, bale	Yok	Yüzme, body-building	Yüzme, tenis, cimnastik	Baba: Yüzme Kardeş: Basketbol
8	Jimnastik (6 yaş) Yüzme, basketbol	Basketbol (Ankara Gücü): 6 yıldır	Yok	Yok	Basketbol	2 kuzen: Basketbol
9	Yok	Yok	Yok	Koşu	Yüzme, basketbol	Yok
10	Düzenli yok	Düzenli yok. basketbol, kondisyon	Yok	Basketbol, bilardo, masa tenisi	Basketbol	Yok
11	Basketbol (Dev Karıncalar Kulübü)	Yok	Yok	Masa tenisi, yürüyüş	Basketbol	Kuzen: Basketbol
12	Futbol Yüzme kursu	Düzenli yok Basketbol	Aerobik	Futbol, hakem, gözlemci	Basketbol	Baba: Futbol hakem
13	Yüzme, lisanslı	Yok	Yok	Yok	Voleybol, hentbol	Yok

Okul B Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Spora Katılım (Geçmiş)	Spor Katılım (Şimdi)	Anne Spora Katılım	Baba Spora Katılım	Favori Spor	Çevrede Sporcu Kişilik
14	Buz pateni(2yıl) GB futbol (az)	Yok	Yok	Yok	Futbol	Yok
15	Düzenli yok Yaz okulu	Yok	Yok	Yok	Basketbol	Yok
16	Futbol kaleci	Yok	Yok	Futbol, voleybol	Futbol	Baba
17	Okçuluk	Okçuluk	Yok	Yok	Basketbol	Okçular
18	Yüzme (6 yıl), buz pateni, bale	Yok	Yok	Yüzme	Yüzme Voleybol	Baba
19	Yok	Yok	Yok	Yok	Basketbol Futbol	Yok
20	Basketbol kursu, okul aerobik takımı	Yok	Yok	Yok	Voleybol	Yok
21	Basketbol (TOFAŞ)	Basketbol (TOFAŞ)	Yok	Geçmiş basketbol	Basketbol	Arkadaş

Okul A Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Okul Adı	Çocuk takma adı	Baba Eğitim	Baba Meslek	Anne Eğitim	Anne Meslek	Tek Ebebeyn
1	Ay Kolej	ASIL	Üniversite	Eczaneci	Üniversite	Ev Hanımı	-
2	Ay Kolej	AECEH	Üniversite	BE Öğretmeni	Üniversite	Kütüphane	-
3	Ay Kolej	ABEN	Üniversite	Kahve İmalatçısı Elektrik Mühendisi	Üniversite	Memur	-
4	Ay Kolej	AAZR	Üniversite	Hekim Muayenehane var	Üniversite	Kütüphaneci	-
5	Ay Kolej	AÖZG	Üniversite	Müteahhit	Üniversite	Memur	-
6	Ay Kolej	AİDİ	Üniversite	Banka Müdürü Sanat Yönetmeni	Üniversite	Bankada Yönetici	
7	Ay Kolej	ABAH	Ortaokul	Esnaf	Lise	Ev Hanımı	
8	Ay Kolej	AOZA	Üniversite	Elektrik Mühendisi	Üniversite	Eczacı	-
9	Ay Kolej	AMER	Üniversite	Muhasebe	Üniversite	Ev Hanımı	-
10	Ay Kolej	AONU	Üniversite	Harita Mühendisi	Üniversite	Gıda Mühendisi	-
11	Ay Kolej	AALP	Üniversite	Bankada Yönetici	Üniversite	Memur	-
12	Ay Kolej	ASER	Üniversite	Müteahhit Benzin İstasyonu Sahibi	Üniversite	Kreş Öğretmeni	-

Okul A Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Okul Adı	Çocuk takma adı	Baba Eğitim	Baba Meslek	Anne Eğitim	Anne Meslek	Tek Ebebeyn
13	Ay Kolej	APEL	Üniversite	Diş hekimi	Üniversite	Hekim	-
14	Ay Kolej	AECE	Üniversite	Bilgisayar Mühendisi	Üniversite	Öğretmen	-
15	Ay Kolej	ABUS	Üniversite	Binbaşı	Üniversite	Hekim	-
16	Ay Kolej	AART	Üniversite	Müteahhit	Üniversite	Bankacı	-
17	Ay Kolej	AMEL	Üniversite	Bankada yönetici	Üniversite	Çalışma Bakanlığı	-
18	Ay Kolej	AAYS	Üniversite	Muhasebe	Üniversite	Sigortacı	-

Okul A Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Kardeş Sayısı	Ev	Kendine Ait Oda	Sahiplik	Okula Ulaşım	Gelecek Meslek	Serbest Zaman Etkinlikleri
1	1	Çankaya Apart. 4 +1	Var	Poster, bilgisayar, oda takımı, kitaplı	Servis	Avukat	İnternet, TV
2	1	Çiğdem Apart. 4+1	Var	Oda takımı, posterler, kitaplar	Yürüme mesafesinde	Voleybolcu	TV, Armada, Migros, Bilkent
3	2	Dikmen Villa	Var	Bilgisayar, kitaplar, yatak, dolap	Servis	Antrenör	Yok, ödev
4	1	Beysukent Villa	Var	Her şey	Araba (ailesi)	Elçilik	Kitap, Alışveriş Merkezleri, ödev
5	2	Oran Villa. 4 katlı	Var	Oda takımı, kitaplar, poster, bilgisayar	Servis	Hekim	Karum, TV
6	1	Çay yolu Villa. 4+1	Var 2 odası var	Her şey, bilgisayar, posterleri, yatağı, dolabı, kitapları	Servis	Tiyatrocu	Müzik, tiyatro, bale, bilgisayar, kitap
7	3	Dikmen Dupleks. 5+1	Var	Kütüphane, bilgisayar, oda takımı	Servis	Bilgisayar Mühendisi	Futbol, basketbol, bilgisayar, kitap
8	2	Bariş Sitesi Dupleks	Var	---	Servis	Elektrik Mühendisi	Bilgisayar, kitap
9	1	Bahçelievler Apt.	Var	Yatak, dolap, kitaplık, bilgisayar	Servis	Hekim	Kitap, bilgisayar, basketbol
10	3	Çiğdem Park Sitesi Apart. 4+1	Var	---	Servis	Bilgisayar Dergisi Editörü	Site oyun, proje, TV, Armada
11	2	Çiğdem Site. Apt. 3+1	Var	Bilgisayar, dolap, yatak, kitaplık	Araba	Bilgisayar Mühendisi	Kitap, Bilgisayar, basketbol, futbol, Armada, Bilkent
12	2	100. yıl Site. Apt. 4+1	Var	Yatak, minder, bilgisayar (laptop), kitaplık	Servis	Kararsız	Migros, Resim kursu, sitede oyun
13	2	100. yıl Site. Apt. 4+1	Var	Her şey, kitaplar, dolap	Servis	Eczacı	TV, ödev, dersane, LGS

Okul A Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Kardeş Sayısı	Ev	Kendine Ait Oda	Sahiplik	Okula Ulaşım	Gelecek Meslek	Serbest Zaman Etkinlikleri
14	1	Bilkent Site, Apart. 4+1	Var	Bilgisayar, masa, posterler, hediyeler	Servis	Mühendis	Ders, TV, bilgisayar, kitap
15	1	Bahçelievler Site, Apart. 3+1	Var	Kütüphane, poster (Blue), şifonyer, bilgisayar	Servis	Veteriner	Kitap, ödev, boş zaman yok (Dershane-ev-okul)
16	2	Beysukent Villa, 4+1	Var	Kitaplık, poster (FB), bilgisayar, çalışma masası	Servis	Mühendis	Sinema, proje
17	2	Çiğdem. Site. Apart. 3+1	Var	Poster(Basket,futbol), kitaplık, bilgisayar, play-station	Yürüyerek	Kararsız	Futbol, basketbol, bilgisayar, pay-station
18	1	Subayevleri Apart. 4+1	Var	Posterler, kitaplık, bilgisayar	Servis	İç mimar	Kitap, dergi, müzik Karum, sinema

Okul A Öğrenci Demografik bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Spora Katılım (Geçmiş)	Spor Katılım (Şimdi)	Anne Spora Katılım	Baba Spora Katılım	Favori Spor	Çevrede Sporcu Kişilik
1	Yok	Yok	Yok	Yok	Voleybol	Kuzen: Voleybol Anneanne: Fitness
2	Voleybol (Okul takımı)	Voleybol Okul Takımı	Yok	Basketbol (Antrenör)	Voleybol	Baba: Basketbol
3	Cimnastik (7 yıldır)	Cimnastik	Step-aerobik	Dağcı Dalgıç	Cimnastik	Kuzen: Balerin Baba: Dalgıç
4	Tenis (ATK)	Tenis Kulübe gidiyor	Tenis (ATK)	Tenis (ATK)	Tenis Squash	Anne: Tenis Baba/dede: Tenis
5	Tenis (ATK), Yüzme Voleybol	Yok	Ormanda yürüyüş	Ormanda yürüyüş Tenis (ATK)	Tenis Yüzme	Benan:Cimnastik
6	Yok	Düzenli yok, sitede bisiklet, biraz tenis	Tenis, yüzme	Yok	Yok	Yok
7	Futbol (Gençler Bir.), Basket, yüzme, karate	Yok Okul futbol takımı	Yazlıkta voleybol	Futbol	Futbol	Kuzen: Karate Baba: Futbol
8	Yüzme (Gazi Ü) Basket (GS)	Yok	Yok	Yok	Basketbol	Yok
9	Yüzme kursu	Yok	Hanımlar Lokali	Sabah yürüyüş	Basketbol Futbol	Kuzen: Basketbol
10	Basketbol kursu Tenis kursu	Düzenli YOK Tenis, kayak, basketbol	Tenis (ATK)	Tenis (ATK)	Basketbol Tenis	Kuzen: Yüzme Kuzen: Basketbol Kuzen: Tenis
11	Basketbol Yüzme (ODTÜ)	Basketbol (GS. Yavru Aslanlar)	Yok	Yürüyüş	Basketbol	Basketbol hakemi
12	Yok	Yok	Yok	Yok	Futbol (kalecilik)	Yok
13	Yok	Yok	Yok	Yok	Yüzme	Yok

Okul A Öğrenci Demografik Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Spora Katılım Bilgileri

	Spora Katılım (Geçmiş)	Spor Katılım (Şimdi)	Anne Spora Katılım	Baba Spora Katılım	Favori Spor	Çevrede Sporcu Kişilik
14	Tenis (ATK)	Yok	Tenis (ATK)	Tenis (ATK)	Tenis Futbol	-
15	Yok (Basketbol kursu-2ay)	Yok	Yok	Yok	Badminton Yüzme	Kuzen: Voleybol
16	Su topu takımı (ODTÜ - 2 yıl)	Su topu (ODTÜ)	ODTÜ Vişnelik, spor salonu	ODTÜ Vişnelik, spor salonu	Su topu Futbol	Kuzen: Su Topu
17	Basketbol kursu (okul) Badminton kursu (okul)	Yok	Sitede futbol	Sitede yürüyüş	Basketbol Futbol	Yok
18	Tenis (Atlı Spor Kulübü) 1 yıl	Yok	Yok	Tenis (Atlı Spor Kulübü)	Tenis Voleybol	Kuzen: Tenis