

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YERİ: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖZÜNDEN

Arş. Gör. Mine KOYUNCU ŞAHİN¹, Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN²
Arş. Gör. Aysel KORKMAZ³

Özet

Araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ve Türk eğitim sistemindeki yerine ilişkin bakış açılarını ortaya koymak ve bu konuda okullarda yaşadıkları deneyimleri betimlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'daki bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Veriler içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda beş tema belirlenmiştir. Bunlar, 'toplumsal cinsiyet eşitliğinin anlamı', 'toplumsal cinsiyet eşitliğine ve uygulanabilirliğine dair inançlar', 'okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili karşılaşılan durumlar', 'Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri' ve 'toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili sorunlar için çözüm önerileri' temalarıdır. Okul öncesi öğretmen adayları Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliğinin tam olarak uygulanamayacağını belirtmekle beraber toplumsal cinsiyet eşitliğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yargılarının olduğunu işaret eden söylemlerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üç erkek öğretmen adayından yalnızca birisinin, toplumsal cinsiyet eşitliğine gerçekten inandığı ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair zorunlu bir dersin olmaması bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yargılarının yıkılması; eğitim verecekleri çocukların toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik inançlarını olumlu yönde etkileyebilmeleri adına öğretmen yetiştirme programlarına bununla ilgili dersler eklenmesi ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin zorunlu hale getirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet eşitliği, okul öncesi eğitim, öğretmen adayları

GENDER EQUALITY AND ITS SITUATION IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM: FROM THE PERSPECTIVES OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES**Abstract**

The main purpose of the research is to reveal the perspectives of preschool teacher candidates about gender equality and its place on the Turkish education system and to describe their experience in school about this topic. In this research, phenomenology is used from qualitative research designs. The study group is consist of 16 preschool teacher candidates who are educated at one of the public universities in Ankara, Turkey. Interview method was used as data collection method in the study. For this, a semi-structured interview form was prepared and applied. The data were analyzed according to the content analysis technique. As a result of the study, five themes were determined. These include 'the meaning of gender equality', 'beliefs about gender equality and applicability', 'situations relating to gender equality/inequality in pre-school education institutions', 'the place of gender equality in Turkish education system' and 'suggestions for solutions to the implications of gender equality'. Preschool teacher candidates have stated that they believe gender equality but gender equality not be fully applied in Turkey. However, statements have been made indicating that teacher candidates have stereotypes regarding gender roles. It also turned out that only one male teacher candidate between three really believed in gender equality. The absence of a compulsory course on gender equality in the under graduate program of preschool teachers has emerged as a shortcoming. As a result of this research, it was suggested that it can be opened a new course about gender equality to teacher candidates and made compulsory in-service training to teachers thus stereotypes related to gender roles could be destroyed and the beliefs of children about the gender equality could be positively affected.

Keywords: Gender equality, preschool education, teacher candidates

Özgün Araştırma / Original Article

¹Sorumlu yazar/Corresponding Author, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, mine.koyuncu@hacettepe.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0001-9626-6134

²Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, aysel.coban@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0631-0064

³Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, ayselkorkmz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1216-0397

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet eşitliği, toplumda kadın ve erkek rollerinin birbirine üstünlüğünün olmadığını anlatan ve son yıllarda araştırmacılar tarafından oldukça çalışılan bir konudur. Vatandaş'a (2007) göre toplumsal cinsiyet hem biyolojik cinsiyet olarak dişi ve er oluşu hem de toplum tarafından verilen anlamı ile kadın ve erkek oluşu ifade etmektedir. Ancak, bu terimlerde anlam kazanan biyolojik boyut ile biyolojik yapıda temellenen toplumsal boyut birbirlerinden çok farklı şeylerdir. Toplumsal cinsiyet kavramının tanımında biyolojik farklılıklar değil, kadın ve erkeğin bir birey olarak yer aldıkları toplumdaki statülerinin, rollerinin, görev ve sorumluluklarının yanında toplumun da bireye bakış açısı, algıları ve bireylerden beklentileri, öğrenilmiş davranışları, yargıları ve rolleri yer alır (Dökmen, 2014; Ecevit, 2010; Sancar, Acuner, Üstün ve Bora, 2006).

Aksoy'a göre (2006) kadın ve erkeklerin toplumdaki rolleri, kültür tarafından belirlenmekte ve zaman içinde değişmektedir. Kültür, kişilerin toplumsal cinsiyet kalıplarını ve tutumlarını etkileyen baş faktörlerden biridir. Kadının iş hayatında daha çok yer alması ve eğitim düzeyinin yükselmesi gibi faktörler, kadın ve erkeğe ait rolleri önemli ölçüde etkileyerek değiştirmiştir. Bu süreçlerle birlikte geleneksel toplum içerisindeki kadın ve erkeklerin rolleri arasındaki mesafe giderek azalmış ve roller birbirine benzemeye başlamıştır. Kültürel olarak kadınlara ve erkeklere uygun görülen kişilik özellikleri, davranışlar ve sorumluluklar toplum tarafından toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dönüştürülmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kısaca toplumun bir grup olarak kadınlardan ve bir grup olarak erkeklerden göstermelerini beklediği davranış ve özellikler olarak tanımlanabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri de, bu kalıp yargılar yoluyla üretilmekte, pekiştirilmekte ve aktarılmaktadır (Dökmen, 2014; Öngen ve Aytaç, 2013; Zeyneloğlu, 2008).

İnsan hakları alanında önemli bir kavram olarak ortaya çıkan toplumsal cinsiyet eşitliği erkek ve kadının kamusal ve özel yaşamın tüm alanlarına eşit ve yetkinleştirilmiş şekilde katılımı anlamına gelmektedir. Bu, iki cinsin de aynı olduğu anlamına gelmemektedir; söz konusu olan, iki cinsin insanlık onuru ve hakları açısından eşit olmasıdır (Flowers, 2010). Ecevit (2010)'a göre, toplumsal cinsiyet eşitliği kadınların ve erkeklerin eşit hak, fırsat ve imkânlarla sahip olabilmeleridir. Yalnızca cinsiyet farklılıklarını değil, toplum ve kültür tarafından belirlenen cinsiyet eşitsizliklerini, eşitsiz güç ilişkilerini anlamak için de kullanılan bir kavram olan toplumsal cinsiyet ve beraberindeki güç ilişkileri, toplumun aile, eğitim, iş yaşamı, din vb. tüm kurumlarında sürekli yeniden üretilir. Özellikle aile ve okul, çocuklar için toplumsallaşma süreçlerinde ayrı bir öneme sahiptir ve toplumsal cinsiyete ilişkin belirli bir bakış açısı geliştirmenin esas kaynaklarıdır (Asan, 2006; Esen, 2013a).

Toplumsal yaşamın her alanında toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir düzen kurulabilmesinde en önemli rollerden biri ailelere ve okullara düşmektedir. Çocuklar evde ebeveynlerini ve okulda öğretmenlerini taklit ederek davranışlarını biçimlendirirler (Bayramoğlu, 2015; Tok, 2001). Dolayısı ile toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargıların biçimlenmesinde de yetişkinlerden edinilen izlenimlerin payı büyüktür. Öğretmenlerin okullardaki çocuklarla olan iletişimlerinde toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp düşünceleri, inanç ve tutumları önemli bir role sahiptir ancak her iki taraf da bunun farkında değildir (Torun, 2002). Eğitim sürecini, cinsiyet eşitliğine duyarlı biçimde düzenleyebilmek için öğretmenlerin cinsel gelişim ve eğitim konularında bilgilenmeleri, cinsiyet rollerine ilişkin kendi kalıpyargısal inançlarının farkına varmaları gerekmektedir (Bayramoğlu, 2015; Tok, 2001). Öğretmenlerin büyük bir kısmının kız ve erkek çocuklarına yönelik davranışları farklı biçimlerde olabilmekte, böylelikle toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşumu desteklenmektedir (National Union of Teachers, 2013; Tan, 2008). Öğretmenlerin, mesleğe ve toplumsal cinsiyet rollerine yönlendirme, toplumsal cinsiyet ayrımcılığını ya da eşitliğini pekiştirme, toplumsal cinsiyet eşitliğine dayanan eğitim ortamı yaratma, cinsiyet gruplarının sınırlarını belirleme ve soyutlama gibi çocuklar üzerinde etkileri bulunmakta, bu etkiler eğitimin ilk düzeyi olan okul öncesi dönemde başlamaktadır. İlerleyen dönemlerde diğer branşlardaki öğretmenler tarafından toplumsal cinsiyet eşitsizliği biyolojik veya kültürel açıdan farklı meşrulaştırıcılar kullanılarak yeniden ve yeniden üretilmektedir (Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi - ETCEP, 2014; Erden, 2009; Tan, 2006).

Okul öncesi dönem, çocuklarda cinsel kimliğin kazanıldığı, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenildiği, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşmaya başladığı bir süreçtir. Bu dönemde toplumsal cinsiyet rolleri aile, okul, öğretmenler, kitaplar, akranlar, medya gibi pek çok faktörlerle öğrenilebilir (Aydın,

2005; Gooden ve Gooden, 2001; Martin ve Ruble, 2004; Yağan Güder, 2014; Yavuzer, 2001). Çocukların gözünde en güçlü rol modellerden birinin öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde, bu dönem çocuklarıyla çalışacak öğretmenlerin bu kritik dönemin bilincinde olarak toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen bir yaklaşıma sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir (Çetin Gündüz ve Tarhan, 2017). Öğretmenlerin hem günlük hayatlarında hem de sınıftaki uygulamalarında eşitlikçi bir yaklaşım içinde bulunmaları ve çocuklara yaklaşımlarının cinsiyet temelli olmaması önemlidir. Örneğin kız ve erkek çocuklarına sınıf içindeki uygulamalarda eşit söz hakkı vermeme, erkeklere yaramaz, hareketli vb., kızlara ise duygusal, ağlamaklı vb. gibi yakıştırmalarda bulunmak çocuklarda toplumsal cinsiyet eşitliğine dair erken dönemde olumsuz algılar oluşturabilmektedir. Öğretmenlerin çocukları oyuncaklara ve öğrenme merkezlerine yönlendirmede cinsiyet temelli müdahalelerde bulunmaları; erkek çocukların bebeklerle, kız çocuklarının da blok, kamyon vb. oyuncaklarla oynamasını yadırgamaları çocukların toplumsal cinsiyet eşitsizliğini öğrenmelerine sebep olabilmektedir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine inanmaları ve doğru bir tutum sergilemeleri, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine, algılarına ve cinsiyet yargı kalıplarına olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde toplumsal cinsiyet, cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili konularda öğretmenlerle yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Asan (2010) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin toplumsal yapıda, okul içinde, sınıftaki değer ve uygulamalarında cinsiyetçilik algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Todor (2010), ilkokul öğretmenlerinin akademik yeterlilik, bilişsel kapasite, sosyal duygusal yetkinlik gibi konularda kız ve erkek çocuklarına dair görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet rollerine ilişkin alışlagelmiş davranış biçimlerini farkında olarak veya olmadan devam ettirdiklerini ortaya koymuştur. Çocukların davranışları, öğretmenlerinin tutumlarından etkilenmektedir. Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerle yapılmış, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açılarının ortaya konulduğu çoğu çalışmada öğretmenlerin çocukların cinsiyetçi yargı kalıplarını sürdürmelerine destek oldukları belirtilmiştir (Asan, 2006; Polat, 2010; Torun; 2002). Tantekin (2002) ise araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun cinsiyet rolleri açısından eşitlikçi bir tutuma sahip olmalarına rağmen erkek ve kız öğrencilerin bazı davranışlarını karşılaştırdıklarını belirtmiştir.

Öğretmen tutumları, çocuklara toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bilinç kazandırılmasında önemli olduğu için öğretmenlerin yalnızca hizmet sürecinde değil hizmet öncesinde de toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda dersler ve hizmet içi eğitimler almaları önemli görülmektedir (Çetin Gündüz ve Tarhan, 2017).

1.1. Türk Eğitim Sisteminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Türkiye’de, farklı bölümlerde eğitim alan üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları ile toplumsal cinsiyet konusunda yapılmış çalışmalar arasında toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitliğine ilişkin algı, tutum ve deneyimlerini belirleme (Adana vd., 2011; Arıcı, 2011; Dinç ve Çalışkan, 2016; Esen, Siyez, Soylu ve Demirgürz, 2017; Seçgin ve Tural, 2011; Sis Çelik, Pasinlioğlu, Tan ve Koyuncu, 2013; Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu ve Taşkın, 2007), toplumsal cinsiyetle ilgili farkındalık yaratma (Erden, 2009; Esen, 2013b; Özcan, 2012), özyeterlik ve toplumsal cinsiyet algısı ilişkisini (Özpulat, 2016) belirleme amacıyla yapılmış çalışmalar yer almaktadır. Esen (2013a) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin eğitim hayatlarında karşılaştıkları cinsiyet ayrımcılığını incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı eğitim kademelerinden yalnızca okul öncesi eğitim kademesinde herhangi bir cinsiyetçi uygulamayı deneyimlemediklerini bildirmiştir. Ancak Tan (2006) günümüzde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitimin tüm kademelerinde yaygınlaşmış olduğuna vurgu yapmaktadır.

Türk eğitim sistemi, tüm düzeydeki okullar ve yetişkin eğitimiyle oldukça büyük bir sektördür ancak küresel toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarıyla şekil olarak uyumlu bir görünüm çizmesine rağmen, tüm kademelerinde eşitsizlikler barındıran bir sistem olarak göze çarpmaktadır (Sayılan, 2012). Türkiye’de 2016-2017 öğretim yılı verilerine göre; okul öncesi eğitimde görev yapan 77.109 öğretmenin %94,2’si (72.680), ilkokul düzeyinde görev yapan 292.878 öğretmenin %61,1’i (179.036), ortaokul düzeyinde görev yapan 324.350 öğretmenin %56,5’i (183.431), ortaöğretimde görev yapan 333.040 öğretmenin %49,1’i (163.661) kadınlardan oluşmaktadır. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının Ocak

2018 verilerine göre MEB bünyesinde merkez teşkilatında görevli ve/veya kadrolu statüde görev yapan 1.342 yöneticinin 520'si (%38,75) kadındır. 81 İl Millî Eğitim Müdürünün 2'si (%2,47), 815 İlçe Millî Eğitim Müdürünün sadece 8'i (%0,98) kadındır (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2018). Bu sonuçlar Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin daha çok kadına atfedildiğini; yöneticilik gibi pozisyonlarda ise kadınların daha geri planda kaldığını göstermektedir.

Yükseköğretimde öğrenim gören kadın öğrenci sayısı eğitim bilimleri, sağlık ve el sanatları alanlarında fazlayken, mühendislik, mimarlık ve inşaat ile veterinerlik gibi alanlarda da oldukça azdır (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018). Öğretmen yetiştirmeyi de kapsayan eğitim bilimlerindeki kadın oranı, eşitsizlik sorununun öğretmen yetiştirme alanında da devam ettiğini göstermektedir. Bu durum erkeklerin eğitim sektöründe daha az yer almasına neden olurken; kadınların ise diğer sektörlerde yer bulamamasına neden olmaktadır. 2017-2018 öğrenim yılındaki istatistiklere bakıldığında ön lisans ve lisans düzeyindeki kadın öğrenci sayısı (3.293.690), erkek öğrencilerin sayısına (3.716.908) göre azdır. Aynı şekilde yüksek lisans ve doktora programlarında da kadın öğrencilerin sayısının (219.379), erkek öğrencilere (330.394) göre az olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum kadınların lisans ve lisansüstü eğitim hayatında erkeklere göre daha az yer aldığını ya da kadınlara eğitim sisteminde daha az yer verildiğine işaret etmektedir (YOK, 2018).

Yukarıda belirtilen tüm bu nedenlerden dolayı eğitimin ilk halkasının paydaşlarından birini oluşturacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim sistemindeki yerine dair inanç ve algıları, bununla birlikte eğitim kurumlarında konuyla ilgili yaşadıkları deneyimleri belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine dair inanç, algı, tutumlarını belirleme ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki konuyla ilgili deneyimlerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Erden (2009) sınıflardaki cinsiyet eşitsizliğinin, öğretmenlerin çocuklara yönelik farklı inanç ve beklentilerden kaynaklanabileceğini; çocuklara cinsiyet eşitliği sağlayan okul ortamları oluşturmak için öncelikle öğretmen inanç ve tutumlarına odaklanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin inançlarını öğrenmenin ve konuyla ilgili olarak okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadıkları deneyimlerin betimlenmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ve Türk eğitim sistemindeki yerine dair bakış açılarını ortaya koyma ve bu konuda okullarda yaşadıkları deneyimleri betimlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarına göre toplumsal cinsiyet eşitliği nedir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine dair inançları var mıdır? Varsa/yoksa nedenleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili karşılaştıkları durumlar nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarına göre eğitim sistemimizde toplumsal cinsiyet eşitliği var mıdır? Varsa/yoksa nedenleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, kişilerin bir olguyu nasıl deneyimledikleri hakkındaki açıklayıcı çalışmadır. Fenomenoloji ile bir kişi veya kişiler için bir olguya ait yaşanan deneyimin anlamı, yapısı ve özü araştırılır. Araştırmacı kişilerin yaşam dünyalarına kısaca bilincin var olduğu deneyim dünyalarına erişmeye çalışır. Bunun için derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmek yaygın bir yöntemdir. Araştırmacı daha sonra bireylerin deneyimlerinin değişmez yapılarını yani deneyimlerinin özünü araştırır. Böylece fenomenolojik araştırma daima bireylerin olguları nasıl deneyimlediklerini öğrenmek

adına “onların kafalarının içindekini elde etme”ye çalışmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Seggie ve Bayyurt, 2015).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi alan 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarından 13 kişi kadın, 3 kişi erkektir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin araştırıldığı bir çalışmada, katılımcılar açısından dengeli bir dağılım olması istenen bir durum iken okul öncesi öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi alan erkek öğretmen adaylarının sayısının az olması bunu engellemiştir. Bununla birlikte katılımcıların araştırmaya dahil edilmesindeki kriterlerden biri olan ‘Okul Deneyimi’ ile ‘Öğretmenlik Uygulaması’ derslerini almış olma ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmak da çalışma grubundaki erkek öğretmen adaylarının sayısının az olmasına neden olmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile ilgili Bilgiler

Değişkenler (n=16)		f
Lisans eğitimi aldıkları şehir	Ankara	16
Sınıf Düzeyi	4. Sınıf	16
Yaş	21-23	16
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	3
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ile ilgili	Evet	3
Eğitim Alma Durumu	Hayır	13

Tablo 1’e göre öğretmen adaylarının yaş aralığı 21-23 arasında olup; hepsi son sınıf öğrencileridir. Öğretmen adayları Türkiye’de Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde eğitim görmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 13’ü daha önce toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili herhangi bir panele, konferansa, sempozyuma, çalışmaya vb. katılmamıştır. Eğitim alan öğretmen adaylarından ikisi kadın, biri erkektir. Eğitim alan öğretmen adaylarından yalnızca bir kadın öğretmen adayı bu eğitimini, lisans ders programları dahilinde aldığını belirtmiştir.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitim alanında uzman olan iki kişiden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler sonucunda düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak için açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmak üzere 9 soru kullanılmıştır.

Fenomenoloji desenini tercih etmiş araştırmacılar tarafından kullanılan öncelikli veri toplama yöntemi açık uçlu sorularla derinlemesine görüşmelerdir ki bu katılımcıların kendi deneyimlerine odaklanmalarını ve kendi terimleriyle deneyimlerini tanımlamalarını ister (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Nitel araştırma kapsamında yapılan bir görüşme araştırmacının karşı taraftan bilgi topladığı bir süreçten ziyade her iki tarafın da karşılıklı iş birliği yaptığı bir süreci ifade etmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, görüşme sorularını daha önceden hazırlamakta bununla birlikte görüşme esnasında katılımcılara esneklik sağlayarak sorulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına da izin vermektedir. Bu tür bir görüşmede katılımcıların da araştırma üzerinde kontrolleri söz konusu olabilmektedir (Ekiz, 2015).

2.4.Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde iki aylık bir süre zarfında toplanmıştır. Öğretmen adayları ile görüşmeler yapılırken veri kaybını önlemek adına katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Ayrıca bazı noktaları vurgulamak için not alma tekniği de kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için görüşme esnasında, katılımcıların cevaplarının araştırmacıdan etkilenmemesine ve katılımcıları yönlendirmemeye dikkat edilmiştir. Bu bağlamda görüşmelerde yansız olmaya özen gösterilmiş; araştırmacı katılımcıların verdikleri yanıtlara olumlu veya olumsuz bir tepki göstermemiştir. Araştırmacı soruları her bir katılımcıya aynı tonda ve tarzda

sormuştur. Görüşme sorularının görüşme formundan direkt okunması yerine, göz teması kurularak günlük dilde ifade edilmesi, görüşmenin daha rahat geçmesine ve görüşmecinin görüşülen birey ile daha etkileşimli bir iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Böylece görüşülen kişilerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür; araştırmacı ve katılımcının yalnız oldukları sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra kaydedilenler yazıya dökülmüş ve toplam 43 sayfa veri dökümü elde edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin saklı tutulması adına öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde kod, alt tema ve son olarak tema oluşturma süreçleri kullanılmıştır. İlk önce kod listesi oluşturulduktan sonra, aynı kavram altında yer alması gerektiği düşünülen kodlar alt tema altında toplanmış, en son olarak ise temalara ulaşılmıştır. Kod ve temaları oluşturma nitel veril analizinin merkezini oluşturmaktadır. Araştırmacılar bu kısımda ayrıntılı tanımlar oluşturmuş; temalar ve boyutlar geliştirmiş kendi görüşleri ve ilgili literatür ışığında yorumlamalara gitmişlerdir (Creswell, 2016). Verilerin analizinde araştırmacılar arasındaki tutarlılık ve içsel güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman (2015) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. İçsel güvenilirlik; [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] formülü ile hesaplanmıştır ve kodlayıcılar arası genel güvenilirlik ortalaması 0.90 çıkmıştır. Miles ve Huberman (2015) kodlayıcılar arası güvenilirliğin %90'a yakın olması gerektiğini belirtmektedir, buna göre elde edilen ortalama istenilen düzeydedir. Bulgular sunulurken araştırmacının güvenilirliğe katkı sağlaması açısından katılımcıların örnek ifadelerine de yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan içerik analizi sonucunda beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar toplumsal cinsiyet eşitliğinin anlamı, toplumsal cinsiyet eşitliğine ve uygulanabilirliğine dair inançlar, okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili karşılaşılan durumlar, Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasıyla ilgili çözüm önerileridir.

Tema 1: Okul öncesi öğretmen adayları için toplumsal cinsiyet eşitliğinin anlamıyla ilgili bulgular

Tablo 2. Öğretmen Adaylarına Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Anlamı

TEMA	Alt Tema	Kodlar	f	
Toplumsal cinsiyet eşitliğinin anlamı	Tanımlamalar	Kadın ve erkeğin eşit fırsatlara sahip olması	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	
		Cinsiyet rollerinin olmayışı	Ö2, Ö3, Ö11, Ö14	
		Farklılıklara saygı	Ö5	
		Kadın ve erkekler için rollerin eşit dağılımı	Ö6, Ö7, Ö14, Ö16	
		Cinsiyet ayrımcılığının olmaması	Ö1, Ö10	
		Kanunlar önünde eşitlik	Ö15	
		Bireysel ve kolektif eylem yapması	Ö1, Ö3, Ö6	
		Toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan bireylerin özellikleri	Düşünce ve davranışlarında ayrımcılık/ kalıp yargılarının olmaması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
		Cinsiyet rollerini dayatmaması	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	
		Üzerine düşen cinsiyet rollerini yapması	Ö4	
Tüm insanlara saygı göstermesi	Ö2, Ö5, Ö7, Ö12			
Kadın / eşcinsellerin haklarını savunması	Ö3, Ö6			
Halkı bilinçlendirmesi	Ö3, Ö10, Ö16			

Tablo 2'ye bakıldığında toplumsal cinsiyet eşitliğinin okul öncesi öğretmenlerine göre ne anlama geldiğine ilişkin temada "tanımlamalar" ve "toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan bireylerin özellikleri" olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğini

tanımlarken en çok “kadın ve erkeğin eşit fırsatlara sahip olmasını” vurgulamışlardır. Toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan bireylerin özelliklerine ilişkin olarak ise “düşünce ve davranışlarında ayrımcılık ve kalıp yargılarının olmaması” öğretmen adayları tarafından en çok ifade edilen özelliklerdir. Sadece Ö12 kodlu öğretmen adayı, toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili net bir tanım yapamamıştır. Tanıma yönelik olarak Ö2 kodlu kadın öğretmen adayı şunları ifade etmiştir:

“Toplumsal cinsiyet eşitliği kadınların ve erkeklerin eşit fırsatlarda ve toplumsal algıda eşit bir şekilde görüldüğü, toplumun onların eşit şekilde gördüğü bir hayat tarzında yaşamalarıdır. Yani kadınlara ve erkeklere yüklenen rollerin, cinsiyet rolleri, ailedeki roller, toplumun herhangi bir alanında yüklenen rollerin olmayışı bu rollerin getirdiği sorumlulukları, buhranları yaşamadan insanların hayatlarını sürdürebilmesidir.”

Toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan bireylerin özellikleriyle ilgili olarak ise Ö1 kodlu erkek öğretmen adayının ifadesi şu şekildedir:

“Eşitlik algısını davranışlarında yansıtıcı olmalı yani, kadın ya da erkek pozitif ya da negatif bir ayrımcılık olmadan ikisine de yaklaşım açısı cinsiyet unsuru barındırmadan olmalı örneğin bir sözü söylerken karşısındaki kadın olduğu için çekinmemeli ya da erkek olduğu için çekinmemeli ya da bir davranışı yapması ortamdaki kadın ya da erkek sayısına bağlı olmamalı asla, bu eşitliği her davranışında yansıtılabilmeli.”

Buna göre öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinde en çok olarak kadın ve erkeklerin eşit fırsatlara sahip olmasına önem verirken; eşitliğe inanan bireylerin hem söylemlerinde hem de davranışlarında ayrımcılık yapmaması ve kalıp yargılarının bulunmaması gerektiğini belirtmektedirler.

Tema 2: Toplumsal cinsiyet eşitliğine ve uygulanabilirliğine dair inançlara ilişkin bulgular

Tablo 3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine ve Uygulanabilirliğine Dair İnançlar

TEMA	Alt tema	Kodlar	Türkiye Toplum	Diğer toplumlar
Eşitliğe dair inançlar	Engeller	Yerleşmiş kalıp yargılar/ geleneksel cinsiyet rolleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16	Ö1, Ö3 -
		Ataerkil yapı/ kültürün etkisi	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	Ö10
	Toplam	Biyolojik/fiziksel farklılık	Ö9, Ö10, Ö16	Ö10
		Yetiştiriliş tarzı	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	Ö3
		Dini inanışlar	Ö5, Ö8, Ö11, Ö15	-
		Kadına yönelik şiddet	Ö6	-
		Medya	-	Ö3
		Siyasi/sosyal konular	-	Ö8
		Bilgi / eğitim eksikliği	Ö12, Ö15	-
	Toplam	f	39	7
Destekler	İnsanlara saygı/değer	Özgürlük anlayışı	-	Ö5, Ö7, Ö15
		Eğitim seviyesi	-	Ö6, Ö7, Ö9, Ö15
	Reklam kampanyaları	Eğitim seviyesi	-	Ö11
		Reklam kampanyaları	-	Ö3
Toplam	f	-	9	

Tablo 3’e göre eşitliğe dair inançlar temasında “engeller” ve “destekler” olmak üzere iki alt tema bulunmaktadır. “Engeller” alt teması toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olmasının önündekileri engelleri temsil ederken; “destekler” alt teması toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olmasını destekleyen unsurlardır. Tablo 3’e göre öğretmen adayları Türkiye koşullarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin önünde daha çok engel olduğunu belirtirken; diğer toplumlarda bu engellerin çok fazla yer almadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte tabloya göre diğer toplumlarda toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olmasını destekleyen unsurların daha çok yer aldığı görülürken; Türkiye için destekleyici faktörler yer almamaktadır. Öğretmen adayları Türkiye için toplumsal cinsiyet eşitliğini engelleyen faktörler arasında en çok olarak “yerleşmiş kalıp yargılar/geleneksel cinsiyet rolleri”ni ifade ederken; diğer toplumlar için toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen faktörler arasında en çok olarak “özgürlük anlayışı”ni ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö2 kodlu kadın öğretmen adayı şu cümleleri kurmuştur:

“Mesela bizde evde bir kavga olduğunda, problem olduğunda kadın dışarı çıkmak istese bu saatte nereye gidiyorsun olur ya da çıkamazsın denir bir şekilde evde yine o kaos ortamında kalmak zorunda kalır. Ama Avrupa’da onlar için saatin bir önemi yoktur. İsteddiği zaman çıkabilir istediği yere gidebilir istediği bir arkadaşının yanında kalıp, gidip dertleşebilir o durumun etkisinden kurtulmaya çalışabilir. O yüzden yurt dışında toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak daha kolay.”

Okul öncesi öğretmen adaylarının hepsi toplumsal cinsiyet eşitliğinin ideal bir toplumda olması gerektiğine inandıklarını belirtirken; Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olmadığını dile getirmişlerdir. Özellikle erkek öğretmen adaylarından iki kişinin söylemlerinde cinsiyetçi yansımalar göze çarpmaktadır. Örneğin bununla ilgili olarak Ö13 kodlu erkek öğretmen adayı kendisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani hocam böyle ne bileyim, bana göre mesela ev işleri kadının işidir. Biraz öyle düşünüyorum hocam. Bir erkek olarak söylüyorum erkeklerin yüzde yüzüyle de konuşsanız hepsi aynısını der. Ev işi kadının işidir. Çalışmaya gelince erkek çalışır böyle görünüyor. Ama ben şuna karşıyım sadece erkek çalışır kadın evde iş yapar ben buna karşıyım...”

Bunu göre öğretmen adaylarından bazılarının görüşmeler esnasında kalıp yargılar içeren söylemlerde bulunmaları, toplumsal cinsiyet eşitliğine inandıklarını belirtmelerine rağmen aslında toplumsal cinsiyet eşitliğini gerçek anlamda desteklemediklerini ortaya koymuştur.

Tema 3: Okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili karşılaşılan durumlar

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kurumlardaki Öğretmenlik Uygulamaları Esnasında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğiyle İlgili Deneyimleri

TEMA	Alt Tema	Kodlar	Olumlu Deneyimler	Olumsuz Deneyimler
	Öğretmenlerle ilgili durumlar	Kız-erkek çocuklarının yan yana oturmaları/birlikte oynamaları için öğretmen çabaları Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalık düzeyi Öğretmenlerin tutumları/kalıp yargılarının olup olmaması	Ö3, Ö4, Ö5 - Ö6, Ö7, Ö9, Ö14	- Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16
Deneyimler	Çocuklarla ilgili durumlar	Çocukların cinsiyet/ cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılarının olup olmaması Çocukların kendi oyunlarında kız-erkek ayrımı yapıp yapmamaları Ebeveynlerin tutumları/ kalıp yargılarının olup olmaması	Ö13, Ö14, Ö16 Ö4, Ö15, Ö16 Ö4, Ö15	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14 Ö3, Ö5, Ö13, Ö15 Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö13, Ö15
	Okul personeli/ idaresiyle ilgili durumlar	Okul idaresinin/personelinin cinsiyet/ cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılarının olup olmaması Okulda kadın-erkek personelin dengeli dağılımı Kız-erkek çocuklarının tuvaletlerinin aynı/farklı olması	Ö1, Ö12 Ö8, Ö13 Ö2, Ö3	Ö4 - Ö2, Ö7
	Toplam	f	21	34

Tablo 4’e göre okul öncesi öğretmen adaylarının, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gittikleri okullardaki toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizlikleriyle ilgili deneyimleri üç alt temaya ayrılmıştır. Bunlar “öğretmenlerle ilgili durumlar”, “çocuklarla ilgili durumlar” ve “okul personeli/ idaresiyle ilgili durumlar”. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili olumsuz durumlarla daha çok karşılaştıkları görülmektedir. Bu konudaki olumsuz

deneyimleri, olumlu olanlardan daha fazladır. Olumsuz deneyimler daha çok *öğretmenlerin tutumları ve kalıp yarguları* ile ilgilidir.

Ö10 ve Ö11 kodlu öğretmen adayları okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair herhangi bir olumlu deneyim; Ö1 ve Ö8 kodlu öğretmen adayları ise olumsuz bir deneyim belirtmemişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair karşılaştıkları olumlu durumlarla ilgili olarak Ö13 kodlu erkek öğretmen adayı şunları ifade etmiştir:

“Ben bir etkinlik uyguladım mesela aslan ve kedi maskesi vardı. Birçok erkek kedi maskesi isterken kızlar da aslan maskesi istedi. Erkekler pembe rengi seçerken, kızlar mavi rengi de seçti. Bu tarz konularda ayırım yok çocukların arasında.”

Okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair deneyimledikleri olumsuz durumlarla ilgili olarak ise Ö12 kodlu kadın öğretmen adayı şunları ifade etmiştir:

“Maske hazırlıyorduk çocuklar için, kızlara kelebekli maske, erkeklere Batman’li maske yapacağız dendi, çocukların fikri sorulmadı bile, kızlardan Batman’li maske isteyen oldu ve yapılmadı. Kızlara bu, erkeklere bu olacak dendi net bir şekilde. Bir de şöyle bir durum oldu. Serbest zamanda ufak bir kaza yaşandı. Ve bir çocuğun canı yandı, ağladı haliyle. Öğretmen “Erkekler ağlar mı hiç? Erkekler güçlü olur. ” şeklinde çocuğu teselli etti. Açıklama olarak da çocuğun babasını örnek aldığını; babasının da öyle bir insan olduğunu söyledi. Zorladı ve cinsiyetçi roller atfetti çocuğa. Sen de böyle olmak zorundasın demeye çalıştı. ”

Buradaki ifadeye göre öğretmen adayı öğretmenin çocuğa geleneksel cinsiyet rollerini yüklemesinden yakınmaktadır. Öğretmen, erkeklere özgü olarak algıladığı özellikleri ve hisleri aynı şekilde bir erkek çocuğuna yansıtmaya çalışmaktadır.

Tema 4: Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri ile ilgili algılar

Tablo 5. *Türk Eğitim Sisteminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Yeri*

TEMA	Alt tema	Kodlar	f
Toplumsal cinsiyet eşitliğinin Türk eğitim sistemindeki yeri	Problem Alanlar	Karma sınıf olmayan okullar	Ö1, Ö7, Ö13
		Üniversitelerde bu konudaki derslerin eksikliği	Ö1, Ö2
		Öğretmen adaylarının konuyla ilgili düşük farkındalık düzeyleri	Ö1
	Okul müfredatları	Öğretmenlerin/okul idaresinin çocuklara yükledikleri roller ve uygulamaları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15
		Okul müfredatları	Ö3, Ö5, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16
		Mesleki rehberlikte cinsiyetçi yönlendirmeler	Ö6, Ö14, Ö16
		Kız çocuklarının eğitim almaması	Ö8, Ö13
	Nedenler	Devlet politikalarının eksikliği	Ö1, Ö8
		Ataerkil toplum yapısı /kültür	Ö2, Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16
		Ekonomik faktörler	Ö8
		Dini faktörler	Ö11

Tablo 5’e göre toplumsal cinsiyet eşitliğinin Türk eğitim sistemindeki yerinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar “problem alanlar” ve “nedenler” olmak üzere ayrılmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin olmadığını ileri sürdükleri ya da problemleri gördükleri alanlar arasında en çok olarak *“Öğretmenlerin/ okul idaresinin çocuklara yükledikleri roller ve uygulamaları”* yer almaktadır. Bununla ilgili olarak Ö5 kodlu kadın öğretmen adayı kendi eğitim yaşantısından örnek vererek düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Benim kendi sınıf öğretmenim ilkokul beşe kadar birlikte okuduk, erkek öğretmendi. Mesela benim de ödevimi yapmadığım zamanlar ya da götürmem gereken kitabı götürmediğim zamanlar da olmuştur. Ama mesela bunu bir erkek yaptığında ona şiddet uyguluyordu. Gerçekten abartıyorum tekme tokat kafasını duvara vurma gibi. Ama mesela kızlar bunu yapınca sadece kulağı çekme

oluyordu. Ya da işte ele tahta sopayla vurma oluyordu en basitinden. Kız çocuklarının fiziksel olarak daha hassas olduklarını düşündüğünden böyle davranıyor olabilir. ”

Burada öğretmen adayı, sınıf öğretmenlerinin kız ve erkek çocuklarına farklı davrandığını; öğretmenin erkek öğrencilere fiziksel ceza olarak daha çok yüklendiğini belirtmektedir. Katılımcılardan Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16 kodlu öğretmen adayları Türkiye’deki eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin gözetildiğine inanmamaktadırlar. Ö4, Ö5 kodlu öğretmen adayları ise eskiye göre bu konuda ilerleme kaydedildiğini düşünmektedirler. Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15 kodlu öğretmen adayları eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olduğuna kısmen de olsa inanmaktadırlar.

Öğretmen adayları eğitim sisteminde bu konuda yaşanan problemlerin temel nedeni olarak ise “*ataerkil toplum yapısını ve kültürü*” göstermektedirler. Ö16 kodlu kadın öğretmen adayının ataerkil sistem ve kültürü işaret eden sözleri şu şekildedir:

“Mesela geçen gün biz bir alan gezisi gittik kreşte. Gittiğimiz alan gezisi işte “j...ds” diye bir yer var. Doktor, polis, aşçı gibi mesleklerin olduğu masalar var, çocuklar sırayla bunlara gidiyor baktığımızda. Mesela doktorluk atölyesinde kızlar ve erkekler için iki tane rol belirlemişler sadece erkek figürünün resmini oraya yapıştırmışlar, bir tane önlük ve oradaki resim erkek doktor resmi. Neden öyle bir şey yani oraya bir sürü kız öğrenci de geliyor. Polislikte de aynı şey vardı. Aşçılıkta da kadındı mesela. Hatta orada da tanıtırken şöyle dediler “Annelerimiz her gün bizim için yemekler yapıyor, her gün bizim için uğraşıyorlar peki siz de şimdi bunu deneyimlemek ister misiniz?” bu şekilde girdi. Bu kümülatif olarak geçmişten günümüze kadar gelmiş olan bir şeyi de değiştirmek çok zordur ya, annelerimiz babalarımız hep böyle davranmışlar bize dolayısıyla bir kişinin çıkıp bunları söylemesi yanlışları düzeltmeye çalışması çok da bir etki etmiyor. ”

Yukarıdaki ifadelerde öğretmen adayı, kadınlara ve erkeklere yüklenen geleneksel rollerin geçmişten bugüne kadar uzandığını, bunu değiştirmenin çok zor olduğunu; ailelerin kültürel yapısının bu durumu devam ettirdiğini dile getirmektedir.

Tema 5. Toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili sorunlar için çözüm önerileri

Tablo 6. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasına Yönelik Çözüm Önerileri

TEMA	Alt Tema	Kodlar	f
Çözüm önerileri	Çocuk/aile/öğretmenlerle ilgili çalışmalar	Okul öncesi ve diğer eğitim kademelerinde farklı etkinliklerle farkındalık yaratma	Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
		Aile katılım çalışmaları/ aile eğitimleri	Ö2, Ö5, Ö6, Ö11
Çözüm önerileri	Toplumun genelini ilgilendiren çalışmalar	Öğretmenlerin sınıflarda eşitlikçi yaklaşımları	Ö2, Ö3, Ö11
		Öğretmen yetiştirme programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili ders eklenmesi	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13
Çözüm önerileri	Toplumun genelini ilgilendiren çalışmalar	Öğretmenlere hizmetiçi eğitimler	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7
		Ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını değiştirmeleri	Ö9, Ö10, Ö14
Çözüm önerileri	Toplumun genelini ilgilendiren çalışmalar	Konuya dikkat çeken kamu spot/medya araçları	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
		Devlet politikası eliyle yürütülen kampanyalar ve halk eğitimleri	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
Çözüm önerileri	Toplumun genelini ilgilendiren çalışmalar	Halkın bu konuda yapılmış araştırmalardan haberdar edilmesi	Ö3, Ö6, Ö16

Tablo 6’ya göre öğretmen adaylarının getirdikleri önerilerle ilgili olarak iki alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalar “*çocuk, aile ve öğretmenlerle ilgili çalışmalar*” ve “*toplumun genelini ilgilendiren çalışmalar*”dır. Öğretmen adayları en çok olarak “*konuya dikkat çeken kamu spotları /medya araçlarının kullanılmasını*” ve “*devlet politikası eliyle yürütülen kampanyalar ile halk eğitimlerini*” toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle ilgili sorunlara çözüm önerileri olarak sunmuşlardır. Çocuk, aile ve öğretmenlerle ilgili yapılabilecek çalışmalar arasında ise en çok olarak okul öncesi ve diğer eğitim

kademelerinde farklı etkinliklerle çocuklarda farkındalık yaratılmasını ve öğretmen yetiştirme programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili derslerin eklenmesini belirtmişlerdir.

“Çocuk, aile ve öğretmenlerle ilgili çalışmalar” alt temasıyla ilgili olarak Ö5 kodlu kadın öğretmen adayı toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına dair şu öneriyi getirmiştir:

“Başta eğitimsel olarak ele aldığımızda okuldaki öğretmenlere bu anlamda bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela biz üniversite okuyoruz, üniversitede böyle bir ders koyulabilir ya da mesela üniversitedeki öğretmenler bir araya gelip bir etkinlik yapabilirler ama ne yazık ki bu etkinlik zorunlu bir etkinlik olmalı bence. Çünkü katılımı daha da artırmak açısından. Öğretmenler iyi olduktan sonra hepimiz diyoruz ya işte aile katılımı okul öncesi kapsamında ele alırsak eğer öğretmenlerin ailelere eğitim vermesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö1 kodlu erkek öğretmen adayı ise toplumun genelini ilgilendiren çalışmaların yapılmasına daha çok önem verdiğini şu sözleri ile dile getirmiştir:

“Her alanda herkese yer verilmeli ve insanlara alışma süresi tanınmalı. Alışmak zorunda bırakılmamalı. Yani inşaatta çalışan kadın işçiler de görebilmeliyiz, yine kadınların daha çok baskın olduğu mesleklerde de erkekleri daha çok görebilmeliyiz. Bunlar devlet politikası olarak yapılabilir. Şöyle, iktidar her zaman kitleleri peşinden sürüklemek potansiyeli taşıyan bir unsurdur. İktidardaki hükümetin buna yönelik çalışma kampanyaları yürütmesi lazım. Çünkü halkı etkileme oranı yüksek insanlar. Bu, bir öğretmenin ulaşabileceğinden çok daha geniş bir alanı kapsar bence kısa vadede. O yüzden daha etkili ve hızlıdır. Devlet politikası uygulanabilir bu konuda.”

Buna göre Ö5 kodlu öğretmen adayı öncelikle öğretmen eğitimine önem verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili bir ders eklenmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte eğitilmiş öğretmenlerin de aile katılım çalışmaları vasıtası ile aileleri bu konuda bilinçlendirmelerinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Ö1 kodlu öğretmen adayı ise devlet eliyle yürütülen politikaların uygulanmasının bu konuda daha etkili olacağını düşünmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğini tanımlarken çoğunlukla kadın ve erkeğin eşit fırsatlara sahip olması gerektiği üzerinde durmuş; düşünce ve davranışlarda ayrımcılık ve kalıp yargıların olmamasını toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan bireylerin özellikleri olarak belirtmişlerdir. Filiz ve Gözelyurt (2017) araştırmalarında öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili tanımlamalarının iş, fırsat, hak ve eşitlik kavramları çerçevesinde şekillendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğinin denildiğinde öncelikle akıllarına mesleklerin geldiğini, meslekleri de kadın işi erkek işi olarak ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin kullandıkları örnek ifadeler bu araştırmadaki ifadeler ile benzer yöndedir. Araştırmalarına katılan öğretmenlerden birinin tanımlaması şu şekildedir: “Toplum içerisinde kişilerin eşit hak ve özgürlüklere sahip olması, eşit olmasıdır. Bununla birlikte Filiz ve Gözelyurt (2017) araştırmasındaki öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili tanımlamalarının iş, fırsat, hak ve eşitlik kavramları çerçevesinde şekillenmesinin başlıca sebebi çalışma grubundaki öğretmenlerin meslek lisesinde çalışan öğretmenlerden oluşmasından kaynaklanabilir. Aynı şekilde bu araştırmada da öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğini tanımlarken çoğunlukla ‘Kadın ve erkeğin eşit fırsatlara sahip olması’ni vurgulamışlardır. Buna göre her iki araştırmadaki katılımcılar çoğunlukla toplumsal cinsiyet eşitliğini, kadın ve erkeğin eşit hak ve fırsatlara sahip olmasından ibaret görmektedirler. Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının bir kısmını oluşturan bu tanımlamalar tek başına toplumsal cinsiyet eşitliğini tanımlamaya yetmemektedir. Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlenmesi Birimi’nin (2018) tanımına göre toplumsal cinsiyet eşitliği kadın ve erkeğin eşit hak, sorumluluk ve fırsatlarını ifade etmekle birlikte bundan çok daha fazlasını içermektedir. Kadın ve erkeklerin hakları, sorumlulukları ve fırsatları, erkek ya da kadın olarak doğup doğmadığına bağlı değildir. Toplumsal cinsiyet eşitliği, hem kadın hem de erkeklerin ilgi alanlarının, ihtiyaçlarının ve önceliklerinin dikkate alındığını ve farklı kadın ve erkek gruplarının çeşitliliğinin kabul edildiğini de göstermektedir. Kadınlar ve erkekler arasındaki eşitlik, hem insan hakları meselesi hem de sürdürülebilir insan merkezli kalkınmanın önkoşulu ve göstergesi olarak görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması gerektiğine inandıklarını belirtse de diğer toplumlara göre Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğinin en azından şu an için

sağlanmasının zor olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan görüşmeler sonucunda özellikle erkek öğretmen adaylarından ikisinin söylemlerinde cinsiyetçi yansımalar tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının birçoğunda geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin algılar görülse de kadın öğretmen adayları bu algılarının daha çok farkında gözükmektedirler. Yaman Efe ve Ayaz (2013) araştırmalarında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin genel olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olduklarını ancak toplumsal cinsiyet önyargılarını içeren görüşlerinin de devam ettiğini belirlemişlerdir. Araştırmacılar sınıf öğretmenliği bölümü müfredatının gözden geçirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlılığı geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesini önermektedir. Her iki araştırmanın sonuçları bu yönden benzer niteliktedir. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinin olması gerektiğine inandıklarını belirtse de birçoğunun söylemlerinin kalıp yargılar içerdiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarına göre Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasının önündeki en büyük engeller yerleşmiş kalıp yargılar, geleneksel cinsiyet rolleri, ataerkil toplum yapısı ve kültürün etkisidir. *Okulların Toplumsal Cinsiyete Duyarlılık Açısından Değerlendirilmesi* kapsamında yayımlanan raporda (Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi - ETCEP, 2016) öğretmenler cinsiyet rollerinin benimsenmesinde ailenin, toplumun ve kadın-erkek arasındaki doğuştan gelen farklılıkların etkili olduğunu düşünmektedirler. Aynı şekilde bu çalışmada da yerleşmiş kalıp yargılar, geleneksel cinsiyet rolleri, ataerkil toplum yapısı, kültür, ailelerin çocuk yetiştirme tarzı da eşitliğin karşısındaki engeller olarak öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Kadınlar ve erkekler arasındaki doğuştan gelen biyolojik ve fiziksel farklılıkları ise öğretmen adaylarının çok azı engel olarak görmektedir. Asan (2010); Esen (2013a); Öngen ve Ayaç (2013) araştırmalarında erkek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kadınlara göre daha yüksek düzeyde cinsiyetçilik algısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının yerleşmiş kalıp yargılı düşüncelere sahip oldukları özellikle erkek öğretmen adaylarının bunu söylemlerinde daha çok belli ettikleri görülmüştür. Toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha geleneksel bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir (Aşılı, 2001; Demirel vd., 2004). Araştırma sonucunda üç erkek öğretmen adayından yalnızca birinin gerçek anlamda toplumsal cinsiyet eşitliğine gönül verdiği belirlenmiş; diğer erkek öğretmen adaylarının söylemlerinde cinsiyetçi ifadeler yer verdikleri tespit edilmiştir. Aynı şekilde kadın öğretmen adaylarından bazılarında da yerleşmiş kalıp yargıların bulunduğu; ancak erkek öğretmen adaylarına göre bu düşünce kalıplarına sahip olduklarının daha çok farkında oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair deneyimleri çoğunlukla olumsuz yöndedir. Öğretmen adayları eğitim kurumlarında en çok, öğretmenlerin daha sonra ise çocukların cinsiyet/ cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları ile karşılaşmışlardır. Murphy (1986) gündüz bakım evlerinde ve anaokullarında kız ve erkek çocuklarının, sınıf etkinlikleri, oturma düzenleri ve oyun grupları seçimlerinde cinsiyete göre ayrıldıklarını; çocukların genellikle aynı cinsiyetten olan arkadaşlarının yanında oturmaya eğilimli olduklarını belirtmiş, öğretmenlerin kız ve erkek çocuklarıyla farklı etkileşimlere girdiklerini ortaya koymuştur. Aynı şekilde daha önce yapılmış araştırmalar da ilköğretime ve anasınıfına devam eden çocuklarının, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir (Kalaycı ve Hayırsever, 2014; Temiz ve Cin, 2017). Temiz ve Cin (2017) okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okulda çocukların davranışlarından kaynaklanan cinsiyet eşitsizliğinin var olduğunu belirtmelerinin düşündürücü olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmada çocukların geleneksel cinsiyet rollerini yansıtan kalıp yargılara sahip oldukları belirtilmiştir. Her iki çalışmanın sonuçları bu açıdan benzerdir. Ancak araştırma sonucunda çocukların cinsiyetçi tutumlarının öğretmenlerden kaynaklı olmadığı; çocukların bu davranışları aileden ya da toplumdan model aldığı öne sürülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetçi yaklaşımlarının bulunmaması, bu çalışmadaki öğretmenlerle ilgili ortaya çıkan sonuç ile farklılık göstermektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi eğitim kurumlarındaki deneyimlerinden yola çıkarak öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik olumsuz tutumları ve kalıp yargılarının olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun nedeni bu çalışmaya dahil olan öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması Dersi için gittikleri okullarda gözlemledikleri okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili farkındalıklarının daha az olmasından ileri geliyor olabilir.

Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerle yapılmış çalışmalarda ise öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları ortaya konulmuş ve öğretmenlerin çocukların cinsiyetçi yargı kalıplarını

sürdüremelerine destek oldukları belirtilmiştir (Akpakwu ve Bua, 2014; Asan, 2006; Asan, 2010; Polat, 2010; Tantekin, 2002; Todor, 2010; Torun; 2002). Çalışmaların bulguları, bu araştırmadaki sonuçları destekler niteliktedir.

Temiz ve Cin (2017) araştırmasındaki öğretmenler, erkek okul öncesi öğretmenlerine veliler tarafından ön yargı ile yaklaşıldığını vurgulayarak ailelerin bu konuda kalıp yargılarının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgusu buradaki ile benzerlik içerisindedir. Bununla ilgili olarak Ö4 kodlu erkek öğretmen adayı şu ifadeleri kullanmıştır: *“Her okul öncesi eğitim kurumunda erkek öğretmeni gariptiyorlar hala. ‘Erkek öğretmen bu işi yapabilir mi? Sen niye buraya geldin?’ tarzında düşünceler var. Bunu çalışanlar söylüyor genel olarak. Personelden hissediyorum ben bunu. Söyleyenler de vardı. Öğretmenlerden herhangi bir dönüt almadım. Onlar da gariptiyordu ama ‘erkek öğretmen olmana rağmen iyi yapıyorsun’ diyorlardı. ‘Erkek öğretmensin ama baya iyi işler çıkarıyorsun’ düşüncesi vardı onlarda.”*

Öğretmen adaylarına göre Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair en büyük problem, öğretmenlerin cinsiyetçi yaklaşımları ve okulların çocuklara yükledikleri roller ve uygulamalarıdır. Öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili kendi eğitim yaşantılarına dair saptamalar yaparken erkek öğretmenlerin farkında olarak veya olmayarak daha çok cinsiyetçi tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı Türkiye’deki eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin gözetildiğine inanmamakta, bir kısmı toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olduğuna kısmen de olsa inanmakta, çok azı ise eskiye göre bu konuda ilerleme kaydedildiğini düşünmektedir. Öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim sistemindeki yerini sorgularken özellikle kendi eğitim yaşantılarından örnekler vermişlerdir. Öğretmen adayları bu örneklerin çoğunda eğitim yaşantılarındaki öğretmenlerin özellikle uygulamalı derslerde öğrencilere cinsiyetçi yaklaşımlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle beden eğitimi derslerinde bu tutumlara maruz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Asan (2010) araştırmasında öğretmenlerin, milli eğitim programları ve uygulamalarını orta düzeyde cinsiyetçi bulduklarını ve erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha cinsiyetçi tutum ve düşüncelere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuya yönelik ilgi ve farkındalıklarının düşük olduğu vurgulanmıştır. Aynı şekilde çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilerden beklentilerinin farklı olduğu; toplumsal cinsiyete ilişkin okullarda kalıp yargıların bulunduğu belirtilmiştir (Esen, 2013b; Gray ve Leith, 2004; Marland, 1983; Mhyill ve Jones, 2006; Sadker ve Sadker, 1986; Sadker ve Sadker, 1994; Şahin, 2007; Warrington ve Younger, 1996). Öğretmen adaylarının kendi eğitim yaşantılarını betimlemelerinden, erkek öğretmenlerin çocuklara yaklaşımının daha cinsiyetçi olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları kullanılan okul müfredatlarına ilişkin çok fazla detaylı bilgi verememişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu okul müfredatlarına dair yeterli bilgilerinin olmadığını belirtirken; bir kısmı okul müfredatlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin problem görmekteyler. Yalnızca 6 öğretmen adayı okul müfredatlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik içeriklerin bulunduğunu belirtmiştir. Gray ve Leith (2004) de araştırmalarında hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimlerinde toplumsal cinsiyetle ilgili konuların ele alınmadığını ayrıca okul müfredatlarında konuya yeterince değinilmediğini belirtmiştir.

Öğretmen adayları, Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair problem alanlarıyla ilgili olarak en çok öğretmenlerin çocuklara cinsiyetçi yaklaşımlarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından yalnızca iki kişi kız çocuklarının eğitim almamasını eğitim sistemindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında değerlendirmiştir. Ancak bazı araştırmalarda eşit sayıda erkek ve kız çocuğa sahip bir eğitim sisteminin, aslında toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı olmayabileceği belirtilmiştir (Subrahmanian, 2005). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, içerik öğrenme, öğretim yöntemi ve süreci, konu seçimi, değerlendirme süreçleri, akran ilişkileri ve öğrenme çıktılarının her biri açısından eğitim fırsatlarında kadın ve erkeklerin arasında ayrımcılık yapılmamasını ifade etmektedir (Subrahmanian, 2005). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yalnızca kız çocuklarının eğitim almamasıyla ilişkilendirilemeyeceğini belirten Esen (2013a:778) de Aksornkool’dan (2003) şu şekilde aktarmaktadır: *«Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin, yalnızca okullaşmada sayısal eşitliğin sağlanmasıyla giderilememektedir. Çünkü okula kayıt olma kadınlar açısından eğitimde fırsat eşitliğini, nitelikli bir eğitimi, iyi bir geleceği ve toplumsal/ekonomik yaşamdaki eşitliği garanti etmeye yetmemektedir.»* Esen’e (2013a) göre ise cinsiyet ayrımcılığı, Türkiye’deki eğitim sisteminin kültürel politikasına, müfredata, ders kitaplarına ve

okulların gündelik uygulamalarına geçmiş olup; bu durum toplumsal yaşamın bütün alanlarında görülen cinsiyet eşitsizliklerini normalleştirmektedir.

ETCEP' in (2016) *Okulların Toplumsal Cinsiyete Duyarlılık Açısından Değerlendirilmesi kapsamında yayınladığı raporda* eğitimdeki temel sorunları kız ve erkek öğrenciler açısından değerlendirmekle ilgili olan soruya eğitimciler, problemleri cinsiyet etkisi üzerinden değil, genel olarak değerlendirmişlerdir. Eğitimcilerin Türkiye'deki eğitim sisteminde problem gördükleri alanlar; kız çocuklarının okullaşma oranı, büyük yerleşim yerlerindeki sınıf mevcutlarının yüksek olması, öğretmenlerin ve müfredatın niteliği, eğitim sisteminin sıklıkla değişmesi, kız çocuklarının okula erişiminin kısıtlı olması ve devamsızlık gibi faktörler nedeniyle öğrenci başarısının düşük olması, devam oranlarının özellikle kız öğrenciler arasında düşük olmasıdır. Eğitimciler, eğitimdeki temel sorunları kız ve erkek öğrenciler açısından değerlendirdiklerinde ise en fazla öne çıkan problem, yapılan birçok çalışma olmasına rağmen hala kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olmasıdır. Eğitimciler kız çocuklarının okullaşma sorununun, cinsiyetten kaynaklanan roller ile ilişkilendirerek ifade etmişlerdir. Kız ve erkek çocukların eğitim hakkından eşit şekilde yararlanamıyor olması da önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimcilerin çoğu bunun nedenleri olarak ailelerin geleneksel tutum ve algıları ile bölgesel farklılıkları belirtmiştir. Aynı şekilde bu araştırmada da eğitim sistemindeki sorunlarda okul öncesi öğretmen adaylarından bazıları müfredatla ilgili sorunlara ve kız çocuklarının eğitim almamasına değinmişlerdir. Temel neden olarak ataerkil toplum yapısı ve kültür bu sorunların başlıca nedenleri arasında ifade edilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö8 Kodlu kadın öğretmen adayı şunları ifade etmiştir: *"Eğitim sistemimizde toplumsal cinsiyet eşitliğinin olduğunu pek düşünmüyorum. Eğitime başlarken yok pek zaten. Bu çağda kızları okutma kampanyası yapmamız ve eğitime daha başlayamamalarından daha baştan bir eşitsizlik olduğunu göstermiyor mu? Sonrasında yine bir yere kadar okutup alma kız çocuklarına yönelik, erkek çocuğun ileride bir evi geçindirecek güç olarak gösterilip okutulması ve kızların evde yemek yapacak durumda olması... Bunun nedenleri olarak ekonomik faktörler olabilir tabii ki devletin herkes için geçerli olan uyguladığı çeşitli şeylerin olamaması ve devletin politikasının yanlışlığından olabilir başka aklıma gelen bir şey yok."* Maya'ya (2013) göre Türkiye'deki eğitim sisteminde cinsiyete dayalı eşitsizlik sorunu, eğitimin tüm kademelerinde yaygınlaşmış durumdadır. Bu problem, sistemin geneli içinde en yaygın ve belirgin olduğu için sonuçlarının da çok etkili olduğu belirtilmektedir. Cinsiyete dayalı eşitsizliğin özellikle kız ve erkek çocuklarının okullaşma oranları ve eğitimdeki hak ve fırsatlardan eşit şekilde yararlanmalarıyla ilgili olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik atılacak adımlarda en çok konuya dikkat çeken kamu spotlarının/medya araçlarının kullanılması ve devlet politikası şeklinde yürütülen kampanyaların/halk eğitimlerinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar öğretmen tutumlarının ve uygulamalarının, çocuklara toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bilinç kazandırılmasında önemli olduğu için öğretmenlerin yalnızca hizmet sürecinde değil hizmet öncesinde de toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda dersler ve hizmet içi eğitimler almaları gerektiğini belirtmiştir (Çetin Gündüz ve Tarhan, 2017; Erden, 2009; Esen, 2013; Filiz ve Gözelyurt, 2017; Kalaycı ve Hayırsever, 2014). Bu araştırmada da benzer şekilde öğretmen adayları hem hizmet öncesi hem de hizmeti içi eğitimlerin yaygınlaştırılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Kalaycı ve Hayırsever (2014) Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin algıya sahip çocukların düşüncelerini değiştirmede öğretmenlere önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. Bunun sağlanabilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin derslerin yaygınlaştırılarak bu konuda öğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Bu sonuçlardan hareketle şu öneriler getirilebilir:

- Eğitim fakültelerindeki okul öncesi öğretmenliği lisans eğitim programlarında ve diğer programlarda toplumsal cinsiyet eşitliği ilgili bir dersin olmayışı eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına konuyla ilgili farkındalık kazandırmak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarına toplumsal cinsiyetle ilgili bir ders eklenebilir.
- Başta okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan öğretmenler olmak üzere tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin okul içinde ve dışında çocuklara cinsiyetçi tutumlar göstermemeleri ve buna ilişkin roller atfetmemeleri için bu konuda uzman bir kadronun vereceği hizmet içi eğitimlerle bilinç kazanmaları sağlanabilir.

- Verilecek hizmet içi eğitimlerinin ardından, öğretmenlerin ailelerin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili tutumlarını değiştirmeleri adına, aile eğitimleri vermeleri, konuya yönelik olarak çeşitli aile katılım çalışmaları planlamaları sağlanabilir.
- Eğitimin hangi kademesinde olursa olsun çocuklara mesleklerle ilgili bilgi ve mesleki danışmanlık verilirken; geleneksel cinsiyet rollerinin çocukların mesleki seçimlerini etkilememesi adına başta rehber öğretmenler olmak üzere bütün öğretmenlere konuyla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılabilir.
- Toplumsal cinsiyet eşitliğinin toplumun tüm kademelerine yayılması için devlet eliyle uygulanacak politikaların geliştirilmesi, çeşitli kampanyaların başlatılması, afiş, duyuru, kamu spotları gibi medya araçlarının kullanılması desteklenebilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma, 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Adana, F., Arslantaş, H., Ergin, F., Biçer, N., Kıranşal, N., ve Şahin, S. (2011). Views of male university students about social gender roles; an example from east of Turkey. *Journal of Family Violence*, 26(7), 519-526.
- Akpakwu, O. S., ve Bua, F. T. (2014). Gender equality in schools: implications for the curriculum, teaching and classroom interaction. *Journal of Education and Practice*, 5(32), 7-12.
- Aksoy, N. (2006). *Toplumsal cinsiyete duyarlı bütçeleme ve kadının statüsü genel müdürlüğünün rolü*. Kadın statüsü uzmanlığı tezi, T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asan, H. T. (2006). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 28(2), 65-74.
- Aşılı, G. (2001). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ve ego durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Konya.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Bayramoğlu, L. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlenmesi Birimi (2018). *Concept and Definitions*. <http://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm> adresinden 22.05.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Christensen, L. B., Johnson, B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed: Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetin Gündüz, H. ve Tarhan, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin meslek seçimlerine yönelik tutumlarında toplumsal cinsiyetin etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1287-1300.

- Demirel S, Kısa S, Kocaöz S, Vefikuluçay D, Taşkın L, Eroğlu K ve Akın A. (2004). *Üniversite yaşamı öğrencilerin toplumsal cinsiyet bakış açısındaki gelenekselliğini etkiliyor mu?*. Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi. Ankara.
- Dinç, A., ve Çalışkan, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3671-3683.
- Dökmen, Z. (2014). *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ecevit, Y. (2010). *İşgücü piyasasında toplumsal cinsiyet eşitliği el kitabı*. British Council, Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı işbirliğiyle.
- Esen, E., Siyez, D., Soylu, Y. ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1).
- Esen, Y. (2013a). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3).
- Esen, Y. (2013b). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169). 280- 295.
- Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi– ETCEP (2014). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi projesi ile yeniden yazıyoruz*. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/proje_oykusu-son.pdf adresinden 27.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi– ETCEP (2016). *Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi. başlangıç durum değerlendirmesi ve ihtiyaç analizi raporu*. http://etcep.meb.gov.tr/application/assets/admin/uploads/userfiles/files/arastirma_raporu.pdf adresinden 17.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*. 25, 409-414.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Filiz, S., ve Gözelyurt, K. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin meslek alanları açısından toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 15(2).
- Flowers, N. (2010). *Pusulacak, çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu*. http://www.halkevleri.org.tr/sites/default/files/indir/01-11-2013-pusulacak_cocuklaricininsanhaklariegitimikilavuzu.pdf adresinden 10. 02. 2018 tarihinde erişildi.
- Gooden, A ve Gooden, M.A. (2001). Gender Representation in notable children's picture books: 1995–1999. *Sex Roles*, Vol. 45, Nos. ½.
- Gray, C. Ve Leith, H. (2004) Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective, *Educational Studies*, 30:1, 3-17.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2018). *Türkiye'de kadın aile ve sosyal politikalar bakanlığı*. <http://kadininstatusu.gov.tr/uygulamalar/turkiyede-kadin> adresinden 27.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kalaycı, N., ve Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 1065-1072.
- Marland, M. (Ed.) (1983) *Sex differences and schooling*. London: Heinemann Educational Books.
- Martin, C. L. ve Ruble, D. (2004). Children search for gender cues: cognitive perspectives on gender development, *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.

- Maya, İ. (2013). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 69-84.
- Miles, B., ve Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun-Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Murphy, S. T. (1986). *Sexequity/inequity in teacher-child interaction in day care classrooms*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 297 862).
- Myhill, D. ve Jones, S. (2006) 'Shedoesn'tshout at nogirls': pupils' perceptions of gender equality in theclassroom, *Cambridge Journal of Education*, 36:1, 99-113.
- National Union of Teachers (2013). *Stereotypes stop you doing stuff, challenging gender stereotypes through primary education*. Nationalunion of teachers. <https://www.teachers.org.uk/files/stereotypes-stop.pdf>
- Öngen, B., ve Ayaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, (48), 1-18
- Özcan, A. (2012). *Toplumsal cinsiyet eğitiminin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Özpulat, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyi ile toplumsal cinsiyet algısı ilişkisi: Beyşehir örneği. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1222-1232.
- Polat, S. (2010). *Eğitimde ve sınıf içi süreçlerde cinsiyetçi yaklaşımlar*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sadker, M., ve Sadker, D. (1986). Sexism in theclassroom: from grade school to graduate school. *Phi Delta Kappan*, 67, 512-515.
- Sadker, M., ve Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- Sancar S., Acuner, S., Üstün İ. ve Bora, A. (2006). *Cinsiyet eşitsizliği bir kadın sorunu değil toplumun sorunudur, UNDP-kalkınma ve demokratikleşme projelerinde cinsiyet eşitliği hedefinin gözetilmesi eğitimi, 2005-2006*, UNDP, İstanbul.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=lisan+e%2C4%9Fitim+programlar%2C4%2B lnda+toplumsal+cinsiyet&btnG= adresinden 27.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Science*, 6(4), 2446-2458.
- Seggie, F. N., ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sis Çelik, A., Pasinlioğlu, T., Tan, G., ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 181-186.
- Subrahmanian, R. (2005). Genderequality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395-407.
- Şahin, B. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve başarı, ankara ili çankaya ve mamak ilçeleri ilköğretim ikinci kademe öğrencileri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tan, M. G. (2006). Kadın öğretmenlerin anlatılarıyla eğitimde cinsiyetçilik. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, C. 1, s.3, Ankara.
- Tan, M. G. (2008). *Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri*, TÜSİAD-KAGİDER, İstanbul.

- Tantekin, F. (2002). *The attitudes of early childhood teacher towards gender roles and toward discipline*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Florida State University.
- Temiz, Z., ve Cin, F. M. (2017). Okul öncesi eğitimde cinsiyet eşitliği üzerine betimsel bir çalışma. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 940-965.
- Todor, I. (2010). Gender in education: teacher perspective. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(12), 45-52.
- Tok, Y. (2001). *Cinsiyet rolleri ile ilgili farklı kalıp yargılara sahip üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Torun, Y. (2002). *Genderbias in student-teacher interactions and its effect on reproduction of genderroles in the classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara..
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Vefikuluçay, A. G. D., Zeyneloğlu, A. G. S., Eroğlu, K., ve Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 14(2), 026-038.
- Warrington, M. Ve Younger, M. (1996). Gender and achievement: the debate at GCSE, *Education Review*, 10(1), 21–27.
- Yağan Güder, S.(2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yaman Efe, Ş. ve Ayaz, S. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin görüşleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics-Lawand History*, 21(3), 118-126.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre lisans düzeyinde öğrenci sayıları*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 27.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.