



T.C

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN LİSANS PROGRAMLARINA
YÖNELİK TOPLUMSAL CİNSİYET EĞİTİMİ DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ TASARLANMASI, UYGULANMASI
VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Firdevs ŞENER ÖZEL

Düzce

2019

T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN LİSANS PROGRAMLARINA
YÖNELİK TOPLUMSAL CİNSİYET EĞİTİMİ DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ
TASARLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Firdevs ŞENER ÖZEL

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER

Düzce

2019

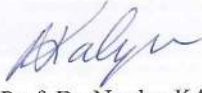
**Firdevs Şener Özel
Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Ağustos, 2019**

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN LİSANS PROGRAMLARINA
YÖNELİK TOPLUMSAL CİNSİYET EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ TASARLANMASI, UYGULANMASI VE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

KABUL VE ONAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

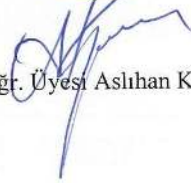
EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK TOPLUMSAL CİNSİYET EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TASARLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Anabilim Dalında oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Başkan Prof. Dr. Nurdan KALAYCI



Üye Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER



Üye Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2019

Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutum geliştirmeyi, var olan olası cinsiyetçi tutumların değişimini sağlayabilmeyi amaçlayan bir öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yüksek lisans ders ve tez aşamasında bilgi, görüş ve öneriyle çalışmama rehberlik eden, karamsarlığa düştüğümde beni rahatlatan saygıdeğer danışmanım, Dr. Öğr. Üyesi Fahriye Hayırsever'e,

Yüksek lisans ders aşamasında hepsinden ayrı ayrı bilgiler öğrendiğim hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç, Doç. Dr. Abdullah Adıgüzel, Dr. Öğr. Üyesi Şule Ay ve tez çalışmamın istatistik bölümlerinde yardımını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sapanıcı 'ya, araştırmamın tüm sürecinde değerli görüş ve önerilerini önemseyen sayın hocalarım Prof. Dr. Nurdan Kalyacı'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Kuyumcu Vardar'a,

Tezimin yazım aşamasında doktora teziyle bana yol gösteren ve örnek olan sevgili Nilay Türk'e, Yüksek lisansın başlamasıyla kendime yakın gördüğüm, güzel yürekli sevgili arkadaşım Meryem Yüksel'e

Hayatım boyunca beni destekleyen ve her zaman arkamda duran canım anneme, kardeşime ve bu günleri görseydi benimle gurur duyacak olan canım babama,

Sevgisini, saygısını, desteğini esirgemeyen bana ilham veren, hayattaki en güzel şansım gördüğüm can yoldaşım, canım eşim Mehmet Ali Özel'e, ailesine ve biricik oğlumuz Emin Eyup Özel'e sonsuz TEŞEKKÜR EDERİM.

Firdevs ŞENER ÖZEL

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK TOPLUMSAL CİNSİYET EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TASARLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Şener Özel, Firdevs

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fahriye Hayırsever

Ağustos, 2019, 332 sayfa

Bireylerin toplumda yaşanan cinsiyet eşitsizliklerinin farkına varabilmesinde, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin toplumsal bilincin oluşmasında ve demokratik toplumlarda bu eşitlikçi yapının devamının sağlanmasında eğitim önemli bir etkiye sahiptir. Eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının demokrasinin iki esas ilkesi olan eşitlik ve özgürlüğü hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında ilke edinmeleri beklenmektedir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın da konusunu oluşturan, Eğitim Fakültesi öğrencilerine eğitimleri sürecinde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bilgi ve eşitlikçi bir tutum kazandırılması gerekmektedir ve onların bu bilgi ve tutumlarını yaşamlarına yansıtmaları beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin yapılan çalışmalar, bu konunun her geçen gün daha da önem kazandığını göstermektedir. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'nda yıllar içinde program geliştirme çalışmaları yapılmış olsa da öğretmen adaylarına toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı amaçlayan bir ders bulunmamaktadır ve hiçbir dönem programlarda yer almamıştır.

Araştırmanın amacı, Eğitim Fakültelerinin lisans programlarına yönelik “Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı” tasarlamak ve uygulamak ve değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde küresel-ulusal alanda tarama yapılarak, pilot uygulamalar ve örnek programlar incelenmiş, mevcut durum ve sorunlar belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı tasarlanmış, uygulanmış ve elde edilen bilimsel verilere dayalı olarak

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) program değerlendirme modeline göre değerlendirilmiştir.

Araştırmada deneysel modellerinden tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmış bu nedenle araştırma bir karma yöntem araştırmasıdır. Nicel verilerden elde edilen analiz sonuçlarını nitel verilerle detaylandıran, zenginleştiren ve destekleyen bu araştırmada, karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarının oluşturulmasında ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında iki farklı çalışma grubu belirlenmiştir. Birinci çalışma grubunu Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nün 3. sınıf öğrencilerinden 50 öğrenci, ikinci çalışma grubunu ise birinci çalışma grubu içinden gönüllü olan 17 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği (TCRTÖ), Öğrenci Günlükleri, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel boyutu kapsamında çalışma grubuna 14 hafta süresince "Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı" (TCEDÖP) uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verilerin analizi için istatistik paket programı kullanılmıştır. Nicel veriler normal dağılım göstermiş ve parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t testi ve Bağımlı Örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerin analizi için betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında TCEDÖP Tyler'ın program geliştirme modeline göre tasarlanmıştır. TCEDÖP hakkında iki program geliştirme uzmanı ve toplumsal cinsiyet alanında çalışmalar yapmış bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında TCEDÖP 14 haftalık bir uygulama sürecidir. Çeşitli aktif öğretim yöntem ve tekniklerle, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılımların sağlanmasıyla toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin olumlu tutum kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amaç kapsamında TCEDÖP, Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmiştir. Öğretim programı hakkında daha gerçekçi

karar verebilmek amacıyla CIPP program değerlendirme modelinin dört boyutu değerlendirme sürecine dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularında, TCEDÖP öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ile öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında son test puanının lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. TCRTÖ'nün tüm alt boyutlarında öğrencilerin ön test -son testten aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, son test puanı lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. TCRTÖ'nün alt boyutlarından olan Eşitlik Cinsiyet Rolü, öğrencilerin ön testten aldıkları puan ortalamalarının en düşük olduğu, TCEDÖP sonrası ise öğrencilerin son test puan ortalamalarının en yüksek olduğu alt boyuttur. Öğrencilerin TCRTÖ'den elde edilen ön test- son test puanları arasında cinsiyetlere göre kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. TCRTÖ'den elde edilen ön test-son test puanları cinsiyete göre incelendiğinde Erkek Cinsiyet Rolü, Kadın Cinsiyet Rolü, Evlilik Cinsiyet Rolü, Geleneksel Cinsiyet Rolü alt boyutlarında kadın öğrencilerin son testten aldığı puan ortalamasının erkek öğrencilerinkinden fazla olduğu saptanmıştır. Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutunda, öğrencilerin son testten aldığı puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ilgili alt boyutta erkek öğrencilerin ön testten aldığı puan ortalamaları kadınlarınkine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. TCEDÖP' nin, TCRTÖ'nün Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutunda daha çok kadın öğrencilerin tutumlarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. TCEDÖP sonrası öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, *Aile Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Roller, Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Cinsiyet, Kadına Yönelik Şiddet, Sosyal Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Roller, İş Yaşamında Toplumsal Cinsiyet, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet ve Dinde Toplumsal Cinsiyet* temaları hakkında bilgi sahibi oldukları izlenmiştir. Ayrıca kendi yaşamları hakkında öz değerlendirme yaparak mevcut cinsiyetçi tutum ve davranışlarının farkına vardıkları, tutumlarının daha olumluya evrildiği saptanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin nitel bulgularında, TCEDÖP toplumsal cinsiyet rollerine yönelik eşitlikçi bir bakış kazandırdığını, farkındalıklarını arttırdığını, bireysel gelişimlerine katkı sağladığını, aktif katılımı öğrenmelerini kolaylaştırdığını, eğlenceli ve verimli bir ders olduğunu, demokratik ve eşitlikçi bir ortam sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler TCEDÖP Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları başta olmak üzere tüm yükseköğretim programlarında yer alması

gerektiğini belirtmişlerdir. Hatta bu programın ikinci sınıf müfredatında yer alması önerisinde bulunmuşlardır. Bu bulgular sonucunda, TCEDÖP'nin, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin, mevcut cinsiyetçi tutum ve davranışlarının farkına varmalarını sağladığı, toplumsal cinsiyet rol ve tutumlarını eşitlikçi yönde etkilediği saptanmıştır.

Araştırmayı uygulamaya yönelik olarak toplumsal cinsiyet ile ilgili derslerin tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alması, TCEDÖP'nin tüm fakültelerde uygulanması, okul öncesi başta olmak üzere diğer eğitim kademelerinde de toplumsal cinsiyet ile ilgili bilgi ve tutumların kazandırılması önerilmektedir. Araştırmacılara yönelik, öğrencilerin TCEDÖP'e yönelik belirttikleri görüş ve öneriler dikkate alınarak toplumsal cinsiyet programı geliştirilebileceği ve yeniden uygulanabileceği, araştırmalar yapılabileceği, TCEDÖP ile toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı, görüş ve tutumlarının belirlenmesi için boylamsal bir çalışma yapılabileceği öneriler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet eşitliği, toplumsal cinsiyet eğitimi dersi öğretim programı, öğretmen adayları.*

ABSTRACT**DESIGN, IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF GENDER
EDUCATION COURSE CURRICULUM FOR
UNDERGRADUATE PROGRAMS OF FACULTY OF EDUCATION****Sener Ozel, Firdevs****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Advisor: Assist. Prof. Fahriye Hayırsever****August, 2019, 332 page**

Education has an important impact on individuals' awareness of gender inequalities in society, social awareness on gender equality and maintaining this egalitarian structure in democratic societies. Educators and teacher candidates are expected to adopt the two fundamental principles of democracy, equality and freedom, both in their personal and professional lives. From this point of view, it is necessary to provide teacher candidates with an informational and egalitarian attitude about gender equality in their education process and they are expected to reflect this knowledge and attitudes on their lives. When the literature is examined, studies on gender equality in education show that this issue is gaining more importance day by day. Even though the curriculum development studies have been carried out in the Teacher Training Undergraduate Programs over the years, there is no course aimed at providing prospective teachers with the necessary knowledge, skills and attitudes regarding gender equality and they have not taken part in the programs in any term.

The aim of this research is to design, implement and evaluate the "Gender Equality Lesson Curriculum" for the undergraduate programs of the Faculties of Education. Within the framework of this general objective, global-national screening was conducted, pilot applications and sample programs were examined and current situation and problems were identified. According to these results, Gender Equality Curriculum was designed, implemented and evaluated. The results were evaluated

according to Stufflebeam's Context, Input, Process and Product (CIPP) model based on scientific data.

In this research, one group pre-test and final test design was used. Quantitative and qualitative research methods are used together in the research, so the research is a mixed method research. In this study, which elaborates, enriches and supports the analysis results obtained from quantitative data with qualitative data, a descriptive sequential pattern which is one of the mixed method research designs is used. The criterion sampling technique was used to form the study groups. Accordingly, two different study groups were identified within the third sub-objective of the study. The first study group consisted of 50 students from the 3rd grade students of the Guidance and Psychological Counseling Department of Düzce University Faculty of Education, and the second study group consisted of 17 volunteers from the first study group.

The data of the research was collected by Gender Role Attitude Scale (GRAS), Student Diaries and Student Interview Form regarding the Gender Equality Curriculum. Within the scope of the qualitative and quantitative dimension of the study, "Gender Equality Lesson Curriculum" (GELC) was applied for 14 weeks. Statistical package program was used for the analysis of the quantitative data. The quantitative data showed normal distribution and these data were analyzed by Independent Sample t test and Dependent Sample t test which are parametric tests. Descriptive analysis was used for the analysis of qualitative of the study.

Within the scope of the first sub-objective of the research, GELC was designed according to Tyler's program development model. Two program development experts and an expert on gender studies were asked about GELC. Within the scope of the second sub-objective of the research, GELC is a 14 week implementation period. In the third sub-objective of the study, GELC was evaluated according to Stufflebeam's Context, Input, Process and Product (CIPP) model. In order to make a more realistic decision about the curriculum, four dimensions of the CIPP program evaluation model were included in the evaluation process. In the quantitative findings of the study, a significant difference was found with the GRAS applied between before and after GELC and the mean scores of the students in favor

of the final test score. When the mean scores of the students from the pre-test and pofinal test were examined in all sub-dimensions of GRAS, a significant difference was found in favor of the final test score. Equality Gender Role, which is one of the sub-dimensions of GRAS, is the sub-dimension with the lowest mean scores of students from the pre-test, and the highest final test mean scores of the students after GLEC. A significant difference was found between the pre-test and final test scores obtained from GRAS in favor of female students by gender. When the pre-test and final test scores obtained from GRAS were examined according to gender, it was found that the average score of female students in the final test in the sub-dimensions of Male Gender Role, Female Gender Role, Marriage Gender Role, and Traditional Gender Role was higher than that of male students. In the Equality Gender Role sub-dimension, there was no significant difference in the mean scores of the students from the final test. However, in this sub-dimension, the mean scores of the male students from the pre-test were found to be higher than the mean scores of the female students. It was concluded that GLEC had more positive effects on the attitudes of female students in Equality Gender Role sub-dimension of GRAS. When the views of the students on gender equality after GLEC are examined, it was observed that they have knowledge about Gender Roles in Family Life, Mass Media and Gender, Violence Against Women, Gender Roles in Social Life, Gender in Business, Gender in Education and Gender in Religion. In addition, it was found that by making self-assessment about their lives, they became aware of their existing sexist attitudes and behaviors and their attitudes evolved more positively. In their qualitative findings regarding the third sub-objective of the research, they stated that GLEC provides an egalitarian view of gender roles, increases awareness, contributes to their individual development, facilitates their learning with active participation, provides a democratic and egalitarian environment. In addition, students stated that GLEC should be included in all higher education programs, especially in Teacher Training Undergraduate Programs. They even suggested that this program be included in the second year curriculum. As a result of these findings, it was found that GLEC makes teacher candidates to become aware of their current sexist attitudes and behaviors and affect gender roles and attitudes in an egalitarian way.

In order to apply the research, it is suggested that gender related courses should be included in all teacher training undergraduate programs, that GLEC should be applied in all faculties, and that gender-related knowledge and attitudes should be gained in all educational levels, especially in pre-school.

Suggestions for researchers include that a gender program can be developed and re-implemented, researches can be conducted by taking into consideration the opinions and suggestions of the students regarding GLEC, with GLEC it is possible to conduct a longitudinal study to determine their perceptions, views and attitudes towards gender equality.

Keywords: *Gender, gender equality, gender equality lesson curriculum, teacher candidate.*



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	xii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xviii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Araştırmacının Sayıtları	12
1.5. Araştırmacının Sınırlılıkları	12
1.6. Tanımlar	12
1.7. Simge ve Kısaltmalar	12
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Biyolojik Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet	14
2.2. Toplumsal Cinsiyetle İlgili Kuramlar	15
2.2.1. Psikanalitik Kuram	19
2.2.2. Biyolojik Kuram	21
2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	22
2.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramı	23
2.2.5. Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı	23
2.2.6. Toplumsal Cinsiyet Şemasıyla Bilgi İşleme Kuramı	24
2.2.7. Sosyal Rol Kuramı	25
2.2.8. Benlik Sunuş Kuramı	25
2.3. Kalıp Yargılar ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini	27
2.4. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	28
2.5. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Oluştığı Alanlar	31
2.5.1. Aile İçi Rollerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	31

2.5.2. Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	33
2.5.3. Çalışma Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	45
2.5.4. Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	47
2.5.5. Bilim Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	51
2.5.6. Sanat Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	53
2.5.7. Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	54
2.5.8. Din Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	55
2.5.9. Sağlık Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	56
2.5.10. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadına Yönelik Şiddet	57
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	63
4. YÖNTEM	80
4.1. Araştırmanın Modeli	80
4.2. Çalışma Grubu	84
4.2.1. Birinci Çalışma Grubu	84
4.2.1.1. Cinsiyet	84
4.2.1.2. Annenin Eğitim Durumu	85
4.2.1.3. Babanın Eğitim Durumu	85
4.2.1.4. Annenin Mesleği	86
4.2.1.5. Babanın Mesleği	86
4.2.1.6. Aile Gelir Düzeyi	87
4.2.1.7. Yaşadığı Bölge	87
4.2.2. İkinci Çalışma Grubu	88
4.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Verilen Toplanması	88
4.3.1. Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği	88
4.3.2. Öğrenci Günlükleri	90
4.3.3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu	90
4.4. Verilerin Analizi	92
4.4.1. Nicel Verilerin Analizi	92
4.4.2. Nitel Verilerin Analizi	92
4.5. Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliliği	96

4.6. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi	101
5. BULGULAR	103
5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	102
5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	105
5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	108
5.3.1. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programın Etkililiğine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları	111
5.3.2. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programın Etkililiğine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımı ...	121
5.3.3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın Haftalık Konularına İlişkin Öğrenci Görüşleri	130
5.3.3.1. Aile Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Rollerı	130
5.3.3.1.1. Sosyoekonomik Düzey ve Toplumsal Cinsiyet Rollerı	130
5.3.3.1.2. Kız Çocuk Mu, Erkek Çocuk Mu?	132
5.3.3.1.3. Soy Devamlılığını Ancak Erkek Sağlar	134
5.3.3.1.4. Öteki Cins: Kadın	136
5.3.3.1.5. Ev İşleri Sadece Kadının Görevi Değildir	137
5.3.3.1.6. Bilinçli Anne-Baba Bilinçli Bir Çocuk Demek ..	140
5.3.3.2. Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Cinsiyet	142
5.3.3.3. Kadına Yönelik Şiddet	144
5.3.3.4. Sosyal Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Rollerı	147
5.3.3.4.1. Erkek Olmak Baş Tacı ve Hep Övülen Olmaktır	147
5.3.3.4.2. Renklerin Cinsiyeti Yoktur	149
5.3.3.4.3. Her İki Cinsiyette Birbirini Tamamlayıcı Niteliktedir	150
5.3.3.4.4. Erkeklerde Ayrımcılığa Uğramaktadır	151
5.3.3.5. İş Yaşamında Toplumsal Cinsiyet	154
5.3.3.5.1. Meslekler Cinsiyetlere Atfedilmiştir	154
5.3.3.5.2. İş Yaşamında Kadın Geri Plandadır	156
5.3.3.6. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet	159

5.3.3.6.1. Pırıl Pırıl Zihinlere Sahip Kadınların Hayata Kazandırılması Gerek	159
5.3.3.6.2. Önce Ebeveynler Eğitilmedir	163
5.3.3.6.3. Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlikleri	166
5.3.3.7. Dinde Toplumsal Cinsiyet	168
5.3.4. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına ve Programa İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Önerileri	170
5.3.4.1. Bilgi Düzeyi ve Farkındalık Artışı Sağladı	170
5.3.4.2. Farkındalıklarım	172
5.3.4.3. Sınıf Arkadaşlarımla Toplumsal Cinsiyet İle İlgili Düşünceleri Değiştirdi	174
5.3.4.4. Ders Süresince Hem Eğlendim Hem Öğrendim	178
5.3.4.4.1. Dersin İçeriği	178
5.3.4.4.2. Öğretim Yöntem ve Teknikler	179
5.3.4.4.3. Sınıf Atmosferi ve Derse Katılım	182
5.3.4.4.4. Oturma Düzenine ilişkin	188
5.3.4.5. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programına ve Programın Uygulanmasına İlişkin Öneriler	189
5.3.4.5.1. Eğitim Fakültesi Demek Kitlelere Ulaşmak Demek	189
5.3.4.5.2. İkinci Sınıfta Verilmeli	195
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	198
6.1. Sonuçlar	198
6.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	198
6.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	198
6.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	199
6.2. Öneriler	206
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	206
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	206
6.3. Vargı.....	207
KAYNAKÇA	209

EKLER	246
EK 1: Toplumsal Cinsiyet Rollerı Tutum Ölçeği	247
EK 2: Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu	251
EK 3: Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı	252
EK 4: Toplumsal Cinsiyet Rollerı Tutum Ölçeğine İlişkin İzin Yazısı	332



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Biyolojik Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyetin Özellikleri.....	16
Tablo 2. Toplumsal Cinsiyetle İlgili Kuramlar	17
Tablo 3. Okullaşma Oranlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	34
Tablo 4. İşgücü ve İşsizlik İstatistiklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	46
Tablo 5. Türkiye’de Akademik Kadronun Cinsiyete Göre Dağılımı	52
Tablo 6. Türkiye’de Sporcu Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımı	54
Tablo 7. Tek Grup Ön test- Son Test Deneysel Desen	81
Tablo 8. Çalışma Grubunun Cinsiyetine İlişkin Dağılımı.....	84
Tablo 9. Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Bilgiler	85
Tablo 10. Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Bilgiler	85
Tablo 11. Annenin Mesleğine İlişkin Bilgiler	86
Tablo 12. Babanın Mesleğine İlişkin Bilgiler	86
Tablo 13. Aile Gelir Düzeylerine İlişkin Bilgiler.....	87
Tablo 14. Çalışma Grubunun Yaşadığı Bölgeye İlişkin Bilgiler	88
Tablo 15. Araştırmanın Yöntem Bölümünün Özet Tablosu	99
Tablo 16. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Haftalık Ders Programı	106
Tablo 17. Programda Kullanılan Öğretim Yöntem, Teknik ve Etkinlikler.....	107
Tablo 18. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirme Süreci.....	108
Tablo 19. TCRTÖ’nün Ön Test-Son Test Toplam Puan Ortalamasının Dağılımı..	112
Tablo 20. TCRTÖ’nün Ön Test-Son Test Puan Ortalamasının Alt Boyutlarına Göre Dağılımı	114
Tablo 21. TCRTÖ’nün Ön Test-Son Test Toplam Puan Ortalamasının Cinsiyete Göre Dağılımı	121
Tablo 22. TCRTÖ Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puan Ortalamasının Cinsiyete Göre Dağılımı	123

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Deneyisel Desen Türleri	81
Şekil 2. Açıklayıcı Sıralı Desen Uygulama Aşamaları	82
Şekil 3. Araştırmanın Aşamaları	83
Şekil 4. Tyler Program Geliştirme Modeli	104

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Algı ve Tutumlarının İncelendiği Araştırmaların Dağılımı	7
Grafik 2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Tutumların Değişimine Yönelik Araştırmaların Dağılımı	8
Grafik 3. Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporlarında Türkiye'nin Durumuna İlişkin Dağılım	29
Grafik 4. İlkokul Kademesinde Eğitime Erişimde Eşitsizliğin Cinsiyete Göre Dağılımı (2016)	35
Grafik 5. Ortaokul Kademesinde Eğitime Erişimde Eşitsizliğin Cinsiyete Göre Dağılımı (2016)	36
Grafik 6. Ortaöğretim Kademesinde Eğitime Erişimde Eşitsizliğin Cinsiyete Göre Dağılımı (2016)	36
Grafik 7. Kadına Yönelik Şiddet Uygulayan Kişilerin Dağılımı	58
Grafik 8. Kadına ve Çocuğa Yönelik Cinsel Şiddet ve İstismar Sonuçlarının Dağılımı	59
Grafik 9. Son Sekiz Yılda Öldürülen Kadın Sayılarının Dağılımı	61
Grafik 10. Toplumsal Cinsiyet Konusu İle İlgili Hazırlanan Araştırma Türlerinin Yıllara Göre Dağılımı	79

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1.Problem Durumu

Toplum, bireylerin bir arada yaşayarak karşılıklı ilişkiler içinde bulunduğu değer, inanç ve yargıların yer aldığı bir yapıdır. Toplumun oluşumunda aile, ekonomi, siyaset, kültür, eğitim, ahlak, hukuk ve din gibi kurumlar yer almaktadır. Bireylerin rol, statü, değer, norm ve sosyal ilişkileri toplumun kültürel yönünü oluşturmaktadır. Geçmişten günümüze bireyler, davranışlarını bulundukları toplumun kültürel yapısına göre şekillendirir. Bireylere, toplum içerisinde farklı rol, sorumluluk, değer ve yargılar yüklenmiştir. Bu rol ve sorumluluklar çeşitli statülere ve dinamiklere göre farklılık gösterebilir. Bunlardan biri de cinsiyettir. Bireylerin toplumsal yaşamdaki varlığı ve etkinliği, toplumsal yaşama katılım oranı, biçimi ve düzeyi cinsiyetlere göre farklılık gösterebilmektedir.

Toplumda bireyin cinsiyetlerine göre eşit hak ve sorumluluklara sahip olmaması toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine neden olmaktadır. Tarih boyunca kadın ve erkeğin biyolojik farklılıklarından sebeple toplumsal cinsiyet açısından olumlu veya olumsuz, dolaylı veya doğrudan bireylerin yaşamlarını etkileyerek cinsiyet eşitsizlikleri görülmüştür. Toplumlarda iş yaşamından eğitime, sanattan spora, dinden bilime birçok alanda cinsiyet ayrımcılığı yapılmasıyla cinsiyet eşitliğine

ilişkin araştırmaların sayısı artmıştır. Bu araştırmalarda öncelikle cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları incelenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde “bireyin, kadın veya erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özelliklerine” cinsiyet denmektedir (Bhasin 2003, 7; Giddens, 2012, 505; Kaypak, 2014, 345; Özvarış 2014, 41; Pınar, Taşkın ve Eroğlu, 2008, 48; Seçgin ve Tural, 2011, 2447; Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Taşkın ve Eroğlu, 2007, 27; Yapıcı, 2016, 23; İ.E. Yıldırım, Ergüt ve Camkıran, 2017, 38). Biyolojik cinsiyet, “kadın ve erkeğin biyolojik farklılıkları” olarak tanımlamaktadır (Akçay ve Başer, 2018, 287; Ersöz, 2016, 20; Seçgin, 2012, 2).

Toplumsal cinsiyet kavramını, Dökmen (2017) “bireyin toplum içindeki farklı rol değer ve beklentileri” olarak tanımlarken (s.20), A. Coşkun ve Özdilek (2012, 32) “kadın ve erkeğin toplumun biyolojik ve psikolojik beklentileri sonucu oluşan kültürel bir yapı” olarak ifade etmektedir. Marini (1990) toplumsal cinsiyeti “kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıkların toplumsal inşası” olarak tanımlamaktadır. Butler (1999), West ve Zimmerman (1987), başka bir ifade ile toplumsal cinsiyet, doğuştan olan sahip olunan değil, sonradan kazanılan bir olgu olduğunu belirtmiştir.

Bazı toplumlarda, kültürel bir yapı olarak ifade edilen ve kabul görülen, ataerkil düşünce yapısı benimsenmiştir. Ersoy’a (2016) göre bu düşünce çok eski bir tarihte ortaya çıkmış olsa da sorun olarak algılanmaya henüz başlanmıştır. Hartmaan’a (1979/1981) göre ataerkillik, “erkeklerin maddi gücüne bağlı hanede doyurma yeteneği” (Akt. Walby, 1989, 214), Doğan’a göre (2016) “kadının emeğini, cinselliğini ve üremesini kontrol altına alan bir sistem” olarak tanımlamaktadır (s.14). Walby (1989) ataerkilliği “kadınların erkekler tarafından baskıya maruz kalmasıyla kadınlara yapılan bir istismar” olarak yorumlamaktadır (s.214). Kandiyoti (2015) bu kavramın sadece erkek egemenliği anlamına gelmediğini toplumda cinsiyet eşitsizliklerinin, hiyerarşinin ve insan ilişkilerinin etkilenmesiyle kadınların erkeğe bağımlı hale gelmesi olarak özetlemiştir. Bu ataerkil yapı içerisinde öne çıkan erkekler arası iktidar hiyerarşisinde en üst düzeyde bulunan bir başka kavram hegemonik erkekliktir. Connell (1998) “hegemonik erkekliği”, toplumda yer alan

kadın ve ikincil konumda bulunan bazı erkekler üzerinde iktidar, üstünlük ve egemenlik kuran erkek biçimi olarak tanımlamaktadır (s.245).

Ataerkil yapı ideolojisi toplumdan topluma değişiklik göstermektedir (Bhasin, 2003; Kandiyoti, 2015). Geçmişteki bazı toplumlar, anaerkil yapıyı benimserken teknolojinin gelişmesiyle ve erkek gücüne ihtiyacın artmasıyla üretim, avcılık, koruma erkek egemenliğine girmiştir (Erdem ve Sayılğan, 2012). Akşit'e (2010) göre bu durum kadını erkeğin gerisinde kalmasına ve toplumda ataerkil yapının hüküm sürmesine neden olmuştur. A.Coşkun ve Özdilek (2012) kadınların erkeklere her konuda yardım etmelerinin, hep sakin kalmalarının, karşı çıkmamalarının, hizmet etmelerinin; kadınları öz güveni olmayan, çekingen bir birey haline getirdiğini belirtmiştir. Bu durumun erkeklerde tüm alanları yöneten öz güvenli girişken bireyler olmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca kadın ve erkeklerin bu özelliklerinin toplumdaki ataerkil yapıyı devam ettirerek kısır bir döngü oluşturduğunu belirtmiştir. Oluşan bu ataerkil yapı toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine neden olmaktadır. Akçay ve Başer (2018) ataerkil yapının bireylerin rol, statü ve davranışlarını etkilediğini bu nedenle hem kadın hem de erkek için önemli bir baskı oluşturduğunu belirtmektedir.

Seçgin (2012) günümüzde kadınların eğitim seviyesinin yükselmesi ve iş imkânlarının artması sonucu cinsiyetçi rol ve tutumlarında farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Ancak birçok araştırmada toplumsal cinsiyet eşitliğinin istenilen düzeye ulaşmadığını aile, eğitim, çalışma hayatı, medya, bilim, sanat, spor, din ve sağlık gibi alanlarda kadına yönelik ayrımcılığın yapıldığı belirtilmektedir (A.Coşkun ve Özdilek, 2012; Kavas, 2018; Tan, Ecevit, Üşür ve Acuner, 2008; Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği [TMMOB], 2018; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2018; World Economic Forum [WEF], 2018).

Aile, kitle iletişim araçları, iş yaşamı ve eğitim bireyin hayatı boyunca cinsiyet rol oluşumuna olumlu/olumsuz etki etmektedir (D. Altun ve Toker, 2017). Bireyin cinsiyet rolleri önce ailede başlar. Aile bebeğin eşya rengine, oyuncak seçimine, saçına ve meslek seçimine kadar birçok nitelik ve rol atfetmektedir (Vatandaş, 2007). Aile içi etkileşimleri ve rol dağılımları çocuğun kadın erkek rolleri hakkında bir çerçeve oluşturmasını sağlar (Gürey, 2017). Bu nedenle aile, cinsiyet

rollerinin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Küçük yaşlarda öğrenilen cinsiyetçi roller, ilerleyen zamanlarda eşitsizliklere neden olmaktadır (Seçgin ve Kurnaz, 2015).

Çocuk ve yetişkinlerin cinsiyet rol oluşumunda etkileşim içinde olduğu bir diğer unsur kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişim araçları, elektronik basın organları internet, televizyon (reklam, dizi, çizgi film, program, haber) ve yazılı basın organları (gazete, kitap ve dergi) yer almaktadır (Kırık ve Korkmaz, 2014). Medya, kadınların fiziksel çekiciliği ve arzulatoryı özelliklerini kullanarak bir ürünü kolayca pazarlayabilmekte, moda ve sanat sektöründe ön planda olmaktadır. Bhasin (2003), medyanın kadın bedenini ön plana çıkararak kadını bir nesne gibi gösterilmesinin toplumdaki kadına yönelik şiddetin artışına sebep olduğunu ifade etmektedir. Çünkü medya, kısa zamanda çok fazla kişiye erişebilir (H.A. Can, 2009) ve toplumdaki zihniyeti değiştirebilir (Kırık ve Korkmaz, 2014). Bu nedenle medyada cinsiyetçi öğelere yer verilmesi toplumun cinsiyetçi yaklaşımları benimsemesinde ve içselleştirmesinde rol oynayarak toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerini arttırmaktadır (Büyükbaykal, 2012). Kadın programları ülkede var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirmektedir (Çavdar, 2018).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine çalışma hayatında da rastlanılmaktadır. TÜİK (2018) verilerine göre 15 yaş ve üzeri kadın ve erkek nüfusu birbirine yakın iken (kadın: 30.761, erkek: 30.080) bu yaş grubunun istihdam oranı belirgin şekilde farklılık göstermektedir (kadın: %29,7, erkek: %65,6). Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, kadının istihdam alanlarına ve iş gücüne katılımına engel olan sebepleri; erkeğe yüklenen çalışma zorunluluğu “evin geçimini erkek sağlamalı görüşü”, kadının ev işi, çocuk, yaşlı, engelli bakımı gibi toplumsal cinsiyet rollerinin benimsenmesi olarak belirtmiştir (KSGM, 2018, 80). Tire’ye (2017) göre ataerkil toplumlarda kadının yaptığı ev içi işler değersiz görülerek çalışma hayatında ücretsiz işçi sayılmasına neden olmaktadır. Dökmen (2017), araştırmalarda “çalışan kadınların ruh sağlığının çalışmayan kadınlara göre daha olumlu olduğu ayrıca ilkokulu mezunu kadınların üniversite mezunu kadınlara göre ruh sağlığı bozulma riskinin daha yüksek olduğunu” belirtmiştir (s.210). Bu bağlamda toplumsal cinsiyet

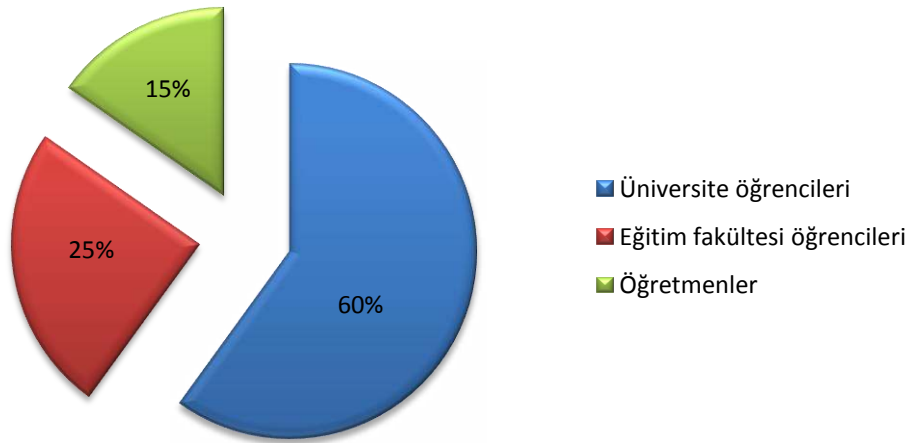
eşitsizlikleri insan sağlığını “dolaylı ve doğrudan” etkilemektedir (Şimşek, 2011, 119).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin olduğu bir diğer alan da eğitimidir. Eğitim, çeşitlilik ve becerilere yönelik bir farkındalığın geliştirilmesini kolaylaştırabilir (Sinacore, Chao ve Ho, 2019). Eğitim, toplumdaki eşitsizliklerin fark edilmesi ve bu eşitsizliklerin giderilmesi için toplumsal bilincin oluşturulmasında önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Erdol ve Gözütok, 2018; Seçgin ve Kurnaz, 2015). Çocukların toplumsallaşmasında önce aile daha sonra eğitimin çok büyük bir etkisi bulunmaktadır (Y. Esen, 2013a). Seçkin’e (2012) göre çocukların kültüre bağlı öğrenmelerinin en fazla olduğu çağ okul öncesi çağıdır. Okul çağı çocuklarının okula başlamasıyla sosyalleşme ortamı artar, topluma ait değer yargıları ve algıları oluşur. Saldıray (2017), okulların resmi programlarında cinsiyet ayrımı olmaksızın eğitim verildiğini belirtse de okullarda sadece resmi program bulunmamaktadır. Okullarda resmi program dışında bir de örtük program yer almaktadır. Örtük program, “resmi programda belirtilen amaç ve etkinliklerin dışında, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar ile öğrencilerin ulaşmasının istenildiği mesajlardır” (S.Yüksel, 2004, 10). Örtük programda bulunan öğretmen ve arkadaş çevresi çocuğun benlik ve toplumsal cinsiyet tutumlarının oluşumuna etki etmektedir (Gümüş, 2019). Hatta bazen öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik ederken kitaplardaki bilgileri kendi görüş ve düşüncelerine uygun olarak yansıtabilirler (Bayraktar ve Güder, 2019; Y. Esen, 2013b; Mustapha, 2013; Saldıray, 2017; Türkmenoğlu, 2016; S. Yüksel, 2004). Saldıray (2017) öğretmenlerin aktaran dilinin bazen cinsiyetçi olabildiğini, bu nedenle öğretmenin tutum ve davranışlarının cinsiyetçi yaklaşımdan arındırılmış olmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çalışmalarda farklı grupların toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve tutumlarına odaklandığı görülmektedir. Bu gruplar arasında öğretmenlere yönelik araştırmalar (Allana, Asad ve Sherali, 2010; Birey ve Beyidoğlu Önen, 2013; Catalan, Piedra, Pérez ve Vega 2011; Diktaş ve Kızılaslan, 2012; Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi [ETCEP], 2016; Y. Esen, 2013a; Filiz ve Gözelyurt, 2017; Giuliano, 2006; Okumuş, 2018; Saldıray, 2017; Sayılan,

2012; Şahin, Esen Çoban ve Kormaz, 2018; Younger ve Warrington, 2008); üniversite öğrencilerine yönelik (Akçay ve Başer, 2018; Akkoç, 2018; Altınöz Günal, Altınöz Tosun, Köşger ve Eşsizoglu, 2018; Arslangiray, 2013; Atış, 2010; B.O. Aydın ve Duğan, 2018; M. Aydın, Özen Bekar, Yılmaz Gören, Sungur, 2016; Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014; Bakır, Vural ve Demir, 2019; Başçı ve Giray, 2016; Baykal, 1991; Çetin ve Güler, 2018; Çiftçi, Bayram Değer ve Bayram, 2017; Derya, Timur Taşhan, Uçar, Karaaslan ve Akbaş Tunç, 2017; Dinç ve Çalışkan, 2016; Direk ve Irmak, 2017; Durgun ve Ulaş, 2019; Düşmez, 2016; Cetişli, Top ve Işık, 2017; E. Esen, Siyez, Soylu ve Demirgüz, 2017; Erbil, 2018; Fényes, 2014; Frieze, Ferligoj, Kogovsek, Horvat ve Sarlija, 2003; Galarza, Apolo, Garcia ve Guerrero, 2018; Gönenç, Topuz, Sezer, Yılmaz ve Duman, 2018; Gümüş, 2019; Güzel, 2016; A.B. Kahraman, Tunçdemir, Kekillioğlu, Özcan ve Kahraman, 2015; Karasu, Göllüce, Güvenç ve Çelik, 2017; Khan, Arooj, Arif, Nazir ve Nosheen, 2018; Lance, 2004; Yüceol, 2016; Önder, Yalçın ve Göktaş, 2013; Öngen ve Aytaç, 2013; Özcan, 2012; Özkan, 2019; Özpulat ve Özvarış, 2018; Pesen, Kara ve Abbak, 2016; Pınar ve diğerleri, 2008; Seçgin ve Tural, 2011; Çelik, Pasinlioğlu, Tan ve Koyuncu 2013; Topuz ve Yıldızbaş, 2014; Türkmenoğlu, 2016; Uçar, Derya, Karaaslan ve Tunç, 2017; Uçtu ve Karahan, 2016; Varol, Çiçekçioğlu ve Taner, 2016; Vefikuluçay ve diğerleri, 2007; Yılmaz ve Şahin, 2018; Yılmaz, Zeyneloğlu, Kocaöz, Kısa, Taşkın ve Eroğlu, 2009; Zeyneloğlu, 2008; Zhang, 2006) olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar arasında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve tutumlarının belirlendiği çalışmalar bulunmaktadır (G. Aslan, 2011; G. Aslan, 2015; Aydemir ve Demirkan, 2018; Baba, 2007; Bayraktar ve Güder, 2019; Çevik ve Kızıldağ, 2018; Efe ve Ayaz, 2013; Erden, 2009; Y. Esen, 2013a; E. Esen, Soylu ve Sagkal, 2019; Özyiğit, Alkan ve Yılmaz, 2017; Çetinkaya, 2013; Şahin ve diğerleri, 2018; Llorente ve Morales, 2012; Mägi, Biin, Trasberg ve Kruss, 2016; Ortega-Sánchez, 2019; Schwartz ve Sinicrope, 2013; Seçgin ve Tural 2011; Silva, Ferreira ve Ferreira, 2017; Toraman ve Özen, 2019; Ünal, Tarhan ve Çürükvelioğlu Köksal, 2017). Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve tutumlarının incelendiği araştırmaların dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir.

Grafik 1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Algı ve Tutumlarının İncelendiği Araştırmaların Dağılımı*



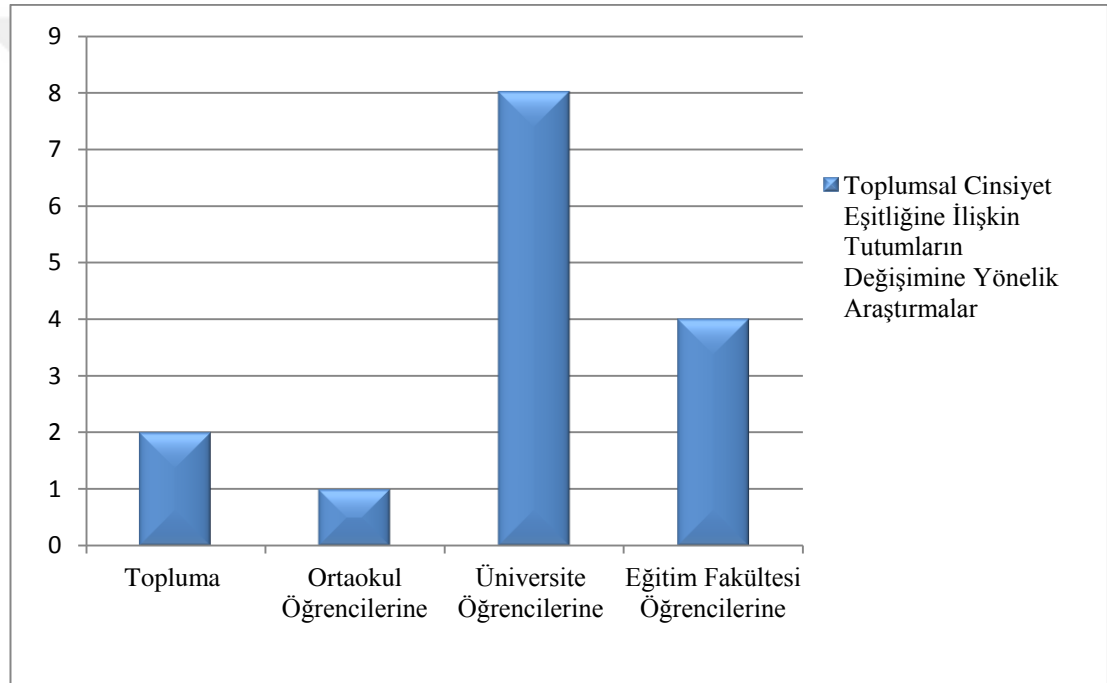
(*Şener Özel tarafından oluşturulmuştur.)

Grafik 1’de görüldüğü üzere toplumsal cinsiyete eşitliğine ilişkin algı ve tutumların incelenmesine ilişkin çok fazla araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların %60’ı üniversite öğrencilerinin, %25’i Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, %15’i ise öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve tutumlarını incelemeye yöneliktir.

Bu araştırma Eğitim Fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve tutumlarını incelemeye odaklanmıştır. Eğitim Fakülteleri öğrencilerinin toplumsal cinsiyet tutumlarına yönelik araştırmalarda öğrencilerin geleneksel tutum ve algılara sahip olduğu saptanmıştır (G. Aslan, 2011; G. Aslan, 2015; Baba, 2007; Aydemir ve Demirkan, 2018; Efe ve Ayaz, 2013; Y. Esen, 2013a; Özyiğit, Alkan ve Yılmaz, 2017; Çetinkaya, 2013; Llorente ve Morales, 2012; Mägi ve diğerleri, 2016; Schwartz ve Sinicrope, 2013; Seçgin ve Tural 2011; Silva ve diğerleri, 2017; Toraman ve Özen, 2019). Ayrıca bu alana ilişkin bazı araştırmalarda ise erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha geleneksel tutuma sahip olduğunu belirtilmiştir (E. Esen ve diğerleri, 2019; Çetinkaya, 2013; Şahin ve diğerleri, 2018; Ünal ve diğerleri, 2017). Bu çalışmalar bir başka açıdan incelendiğinde,

araştırmalarda çoğunlukla öğretmenlerin, üniversite öğrencilerinin ve eğitim fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin mevcut algı, görüş ve tutumlarının belirlendiği saptanmıştır. Bu konuya ilişkin alanyazın taraması sonucunda ulaşılan araştırmaların sadece dokuzu toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumların değişimine ya da mevcut tutumların daha eşitlikçi tutuma dönüşmesine yönelik araştırmalar olduğu saptanmıştır. Araştırmaların dağılımı Grafik 2’de sunulmuştur.

Grafik 2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Tutumların Değişimine Yönelik Araştırmaların Dağılımı*



(*Şener Özel tarafından hazırlanmıştır.)

Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumların değişimine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların ikisi topluma yönelik (Altınova ve Adıgüzel, 2013; Uzun ve diğerleri, 2017); bir araştırma ortaokul öğrencilerine yönelik (Seçgin, 2012); sekiz araştırma üniversite öğrencilerine yönelik (Akçay ve Başer, 2018; Akkoç, 2018; Aydemir ve Demirkan, 2018; Cetişli ve diğerleri, 2017; Gönenç ve diğerleri, 2018; Gürey, 2017; Özcan, 2012; Yılmaz ve Şahin, 2018) ve dört araştırma ise Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik (Esen, 2013b; Erdol, 2017; Özyiğit ve diğerleri, 2017; Toraman ve Özen, 2019) olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma Eğitim Fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve tutumlarını sadece incelemeye değil aynı zamanda tutumların değişimine odaklanmıştır. Ayrıca alanyazındaki bu boşluğu doldurmaya çalışmayı amaçladığı için önemlidir. Öğretmen adaylarının geleneksel tutumlarının daha eşitlikçi bir tutuma dönüşebileceği, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlılık ve farkındalık geliştirebileceği bir öğretim programının olması oldukça önemlidir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 1998, 2006 ve 2018 yılı Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları incelendiği zorunlu dersler arasında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bir ders yer almadığı saptanmıştır (YÖK, 2007; YÖK, 2018). Y. Esen de (2013b, 284) YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'nda toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin "özel bir ders" bulunmadığını ve bu eksikliğin zorunlu derslerin içeriklerinde yer alarak giderilmeye çalışıldığını belirtmiştir.

YÖK tarafından belirlenen derslerin yanı sıra 2006 yılı öğretmen yetiştirme programında, eğitim fakültelerinin de kendi lisans programlarına, farklı genel kültür kapsamında seçmeli dersleri ekleyebilecekleri belirtilmiştir. Bu nedenle bu tarihten itibaren üniversitelerin eğitim fakültelerinin seçmeli derslerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bir dersin yer alıp almadığı bilinmemektedir. Hayırsever ve Kalaycı (2017) tarafından Türkiye'nin beş köklü üniversitenin Eğitim Fakültesi'nden sınıf öğretmenliği lisans programlarının incelendiği çalışmada toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin sadece Ankara Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans programının genel kültür bilgi kategorisinde seçmeli ders olarak yer aldığı saptanmıştır. YÖK 2018 yılı Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları incelendiğinde tüm öğretmenlik branşlarında alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür kategorilerinde seçmeli derslerin yer aldığı görülmektedir. Ancak bu dersler incelendiğinde sadece Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı'nın öğretmenlik alan eğitimi kategorisinde seçmeli ders olarak yer aldığı saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim gören öğretmen adayları için "Toplumsal Cinsiyet Eğitimi" dersi verilmesi gerektiği devamlı vurgulanmaktadır (Akçay ve Başer, 2018, 295; G. Aslan, 2015, 380; Baba, 2007, 155; Efe ve Ayaz, 2013, 126; Erden, 2009, 413; Erdol ve Gözütok, 2018, 132; Y. Esen, 2013a, 291; E. Esen ve diğerleri, 2019, 209; Kalaycı ve Hayırsever, 2014, 16; Özyiğit ve diğerleri, 2017, 234; Şahin ve

diğerleri, 2018, 748; Saldıray, 2017, 120; Silva ve diğerleri, 2017, 151; Sinacore ve diğerleri, 2019). Ancak yapılan inceleme çalışmalarında lisans programlarına yönelik bu değişim sadece tek bir bölüm için gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı, görüş ve tutumların alanyazınları incelendiğinde bazı araştırmalarda (Allana, Asad ve Sherali, 2010, Catalan ve diğerleri, 2011; Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi [ETCEP], 2016; Y. Esen, 2013a; Filiz ve Gözelyurt, 2017; Giuliano, 2006; Okumuş, 2018; Saldıray, 2017; Sayılan, 2012; Şahin, Esen Çoban ve Kormaz, 2018; Younger ve Warrington, 2008) öğretmenlerin cinsiyet ayrımı yaptığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Dolayısıyla bu dersin Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'nda yer alması son derece önemlidir.

Daha eşitlikçi ve demokratik bir toplum için var olan cinsiyet ayrımı ortadan kaldırmak ve toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin yaygınlaştırılmasını sağlamak için eğitim fakülteleri birincil derece sorumludur. Çünkü bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının ve olası cinsiyetçi tutum davranışlarının tespit edilmesi tek başına yeterli değildir. Bu cinsiyetçi tutum ve davranışların daha eşitlikçi bir tutuma dönüşebilmesi için toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin öğretim programlarının tasarlanıp uygulanması ve etkilerinin belirlenmesi gerekmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Eğitim Fakültelerinin lisans programlarına yönelik “Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının” tasarlanması, uygulaması ve programın değerlendirilmesidir. Araştırmanın üç alt amacı bulunmaktadır. Araştırmanın alt amaçları ve alt amaçlara ilişkin araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

1. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı nasıl tasarlanmıştır?
2. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı nasıl uygulanmıştır?
3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı nasıl değerlendirilmiştir?

3.1. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının, öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarına etkisine ilişkin, ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.2. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının, öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarına etkisine ilişkin, ön test ve son test puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3.3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının içeriği doğrultusunda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

3.4. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının uygulanma sürecine ve programa ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri ve önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin eşitlikçi tutum sergileyebilmeleri için toplumsal cinsiyet farkındalığı ve duyarlılığına sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler meslek hayatları süresinde gerek öğrenme öğretme gerekse öğrencilerle iletişimlerinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilirler. Bazı araştırmalarda da bu durumun olumsuz sonuçlandığı saptanmıştır.

Alanyazın taramasında öğretmen yetiştirme lisans programında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin öğretim programının olmadığı ayrıca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının belirlendiği ve öğretim programının etkiliğinin test edildiği çalışmaların az olduğu görülmüştür. Toplumsal cinsiyet konularının eğitim programlarının tüm boyutlarını kapsayacak şekilde programlara dahil edilmesinin, daha kalıcı izli değişiklikler yaratmada etkili olacağına inanılmaktadır. Bundan dolayı “Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının” tasarlanması, uygulanması ve bu programın değerlendirilmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Öğrencilerin gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıklar

1. 2017-2018 öğretim yılının bahar döneminde toplumsal cinsiyet eğitimi dersinin seçmeli ders olarak açılmasıyla,

2. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi dersinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nde açılmasından dolayı bu bölümde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Cinsiyet: “Bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişi ayırt ettiren yaradılış özelliğidir” (Püsküllüoğlu, 2004, 380).

Toplumsal Cinsiyet: Toplumsal yaşamda, kadın ve erkeğin biyolojik cinsiyetine yüklenen rol, beklenti ve sorumlulukların bütünüdür (Köşgeroğlu, 2010).

Toplumsal Cinsiyet Roller: “Toplumun kadın ve erkekten cinsiyetleriyle ilgili yerine getirmesini beklediği beklentilerdir” (Dökmen, 2017, 29).

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: “Yasa ve toplum önünde kadın erkek fark etmeksizin ayırım yapılmadan tüm haklardan eşit olarak faydalanmasıdır” (World Health Organization [WHO], 1998, 56).

Öğretim Programı: Öğrencinin bir takım becerileri, işlemleri ve kuralları öğrenmesinde rehberlik eden, içeriği düzene koyan yazılı bir öğretim planı ve araç gereçler seti olarak tanımlanmaktadır (Clements, 2007).

1.7. Simge ve Kısaltmalar

CEDAW	Committee on the Elimination of Discrimination Against Women
EIGE	The European Institute for Gender Equality
ERG	Eğitim Reformu Girişimi

ETCEP	Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi
GENDERA	Gender Debate in the European Research Area
GSB	Gençlik ve Spor Bakanlığı
INSTRAW	United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women
KSGM	Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NASA	National Aeronautics and Space Administration
TMMOB	Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği
TCRTÖ	Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği
TCEDÖP	Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı
TEPAV	Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TÜBA	Türkiye Bilimler Akademisi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIFEM	United Nations Development Fund for Women
WEF	World Economic Forum
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili konular hakkında kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Biyolojik Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet tartışmalarında cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları arasında bağlantı kuranlar olduğu gibi bu iki kavramı birbirinden ayıranlarda bulunmaktadır. İngilizcede “sex” cinsiyet, “gender” ise toplumsal cinsiyet anlamına gelmektedir. 1970’lerde kadın erkek rollerinin doğuştan geldiğine inanılarak kültürün de buna göre şekillendiği düşünülüyordu fakat bazı psikologlar bu kavramları kesin bir çizgi ile birbirinden ayırmıştır. Bu ayrım “Ann Oakley tarafından 1972 yılında Sex, Gender and Society” kitabında açıklanmıştır (Vatandaş, 2007, 31). Oakley, cinsiyet terimini toplumsal cinsiyet ve biyolojik cinsiyet olarak ikiye ayırmaktadır (Ersöz, 2016). Oakley’e göre cinsiyet, “biyolojik olarak erkek-kadın ayrımı; toplumsal cinsiyet, erkeklik ile kadınlık arasındaki toplumsal bakımdan eşitsiz bölünme” olarak tanımlanmaktadır (Gürhan, 2010, 59). Bireyin, “kadın veya erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özelliklerine” cinsiyet denmektedir (Bhasin 2003, 7; Giddens, 2012, 505; Kaypak, 2014, 345; Köşgeroğlu, 2010, 11; Özvarış 2014, 41; Pınar ve diğerleri, 2008, 48; Seçgin ve Tural, 2011, 2447; Vefikuluçay ve diğerleri, 2007, 27; Yapıcı, 2016, 23; İ.E. Yıldırım ve diğerleri, 2017, 38). Akçay ve Başer (2018), cinsiyet kavramını “kadın ve erkeğin biyolojik farklılıkları” olarak tanımlamaktadır (s.287). Dökmen (2017) ise “biyolojik bir yapı”

olarak ifade etmektedir (s.19). Atış (2010) cinsiyeti, “bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı olarak belirlenen bir kategori” olarak tanımlamaktadır (s.4).

Lips (2017) toplumsal cinsiyet olarak tanımladığı kadınlar ve erkekler için kültürel beklentilerin, cinsiyet olarak tanımladığı kadın ve erkek fiziksel bedenlerine ilişkin gözlemlerin birbirinden ayrı olmadığını ve birbiri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dökmen’e göre de (2017) kültürün kadın ve erkekten beklentisi kadın ve erkeğin fiziksel özelliklerinden kaynaklanmakta bu nedenle toplumsal cinsiyet biyolojik cinsiyetten tamamen ayrı olmamaktadır. Butler’de (2012) cinsiyet teriminin toplumsal cinsiyet ile aynı anlamı ifade ettiğini belirterek bu durumu “cinsiyetin kendisi toplumsal cinsiyetli bir kategoriye eğer, toplumsal cinsiyeti cinsiyetin kültürel yorumu olarak tanımlamak anlamsız olur” şeklinde açıklamıştır (s.52).

Connell (1998) toplumsal cinsiyeti, “toplum tarafından üretilen bireysel karakter” olarak tanımlamaktadır (s.190). Köşgeroğlu’na (2010) göre toplumsal cinsiyet, “kadın ya da erkeğe biyolojik cinsiyeti nedeniyle atfedilen toplumsal, kültürel ya da ekonomik davranış biçimleri yanında beklentiler, sorumluluklar ve rollerin bütünüdür” (s.11). Giddens’e (2012) göre toplumsal cinsiyet, “yaşantılar sonucu toplum ve kültür tarafından farklılaşarak bireye ait doğuştan var olan özelliklerle ilişkilendirilerek sonradan oluşan” bir kavramdır (s.505). Dökmen’ e (2017) göre toplumsal cinsiyet, kadın ve erkekten beklenen beklentilerin oluşturduğu kültürel bir yapıdır” (s. 20). Archer ve Lloyd’da (2002) bu tanıma benzer olarak toplumsal cinsiyeti, erkek ya da kadın olmanın kültürel bir parçası olarak görmektedir. Archer ve Lloyd, kadınsı veya erkeksi, eril veya dişil gibi sözcüklerin, bir insanın biyolojik cinsiyetiyle bağlantılı olmadığını ancak kültürel olarak değişken özelliklerin tanımlandığı şeklinde ifade etmiştir. Çağdaş feminizmin kuramcılarından Simone de Beauvoir “The Second Sex (İkinci Cins) ” kitabında “kadın doğulmaz, kadın olunur” sözü ile kadın diye bir cinsiyetin olmadığını kadınların doğduklarında dişil olduklarını kadın kavramının zamanla toplum tarafından kabul ettirilen bir olgu olduğunu söylemektedir (Beauvoir, 2010, 18). Kalaycı ve Hayırsever’e (2014) göre kadın ve erkek olmak doğuştan gelen, kadınlık ve erkeklik toplumsal kültür tarafından kadına ve erkeğe yüklenen rollerdir. Biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Biyolojik Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyetin Özellikleri

Biyolojik Cinsiyet	Toplumsal cinsiyet
Doğuştandır	Sonradan kazandırılır
Kadın veya erkektir	Kadınsı veya erkeksidir
Genetiktir	Kültürelidir
Değişmez, evrenseldir	Beklentilere göre değişir

(Kaynak: Bhasin 2003; Gökçay, 2018).

Yukarıda açıklanan tanımlardan da görüleceği üzere biyolojik cinsiyet, doğuştan gen yoluyla fiziksel bir özellik olup dünyanın her yerinde kadın veya erkek aynı özelliklerde olan evrensel bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde çoğunlukla kadınsı ve erkeksi özellik taşıyan toplumun beklentilerine göre değişebilen sonradan öğrenilen kültürel bir kavram olarak odaklanıldığı görülmektedir.

Toplumsal cinsiyet hakkında çeşitli söylemlerin üzerine toplumsal cinsiyet ile ilgili birçok kuram ortaya çıkmıştır. Bu kuramların incelenmesiyle toplumsal cinsiyet kavramı daha farklı boyutlarda açıklanabilir.

2.2. Toplumsal Cinsiyetle İlgili Kuramlar

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin farklılıklarını açıklayan bazı kuramlar vardır. Bunlar; Psikanalitik, Biyolojik, Sosyal Öğrenme, Bilişsel Gelişim, Toplumsal Cinsiyet Şeması, Toplumsal Cinsiyet Şemasıyla Bilgi İşleme, Sosyal Rol ve Benlik Sunuş Kuramlarıdır. Bu kuramlar, bir olgu üzerinde birbiriyle çelişerek değil birbirini tamamlayarak, sistematik bir şekilde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının farklı yönlerini ele almaktadır (Dökmen, 2017). Bu kuramlara kısaca değinilecektir (Tablo 2).

Tablo 2. Toplumsal Cinsiyetle İlgili Kuramlar*

Toplumsal Cinsiyetle İlgili Kuramlar	Kurucusu	Açıklaması
Psikanalitik Kuram	Freud (1924)	Çocukta toplumsal cinsiyet gelişimini üç dönemde açıklanmaktadır (Dökmen, 2017). Freud, erkekleri kadınlardan daha üstün görmektedir (Dökmen, 2017). Kadını eksik erkek olarak tanımlayarak kadının erkekle eş olmadığını belirtmektedir (Karataş, 2017).
	Erikson (1963)	Erikson, kadınları erkeklerden daha üstün görmektedir. Kadınların erkek organları olmadığı için değil, erkeklerin kadınlarda bulunan doğurganlık özelliğini kıskanmalarıyla ortaya çıktığını belirtmektedir (Dökmen, 2017).
	Chodorow (1978)	Çocukta toplumsal cinsiyet gelişiminin ilk iki yaşta gerçekleşmektedir (Erdoğan, 2008). Çocuklar ailesiyle “özdeşim” kurarak toplumsal cinsiyetini oluşturmaktadır (Pehlivan, 2017).
	Gilligan (1987)	Çocukluk döneminde kız ve erkeklerin sosyalleşmesi farklı olmaktadır (Hekman, 2016).
Biyolojik Kuram	Buss (1995)	Biyolojik farklılıklar (üreme, beyin yapısı ve hormonlar) kadın ve erkeğin cinsiyet rol gelişimini farklılaştırmaktadır (Buss, 1995).
Sosyal Öğrenme Kuramı	Bandura (1973)	Çocukta toplumsal cinsiyet gelişimini üç modelde açıklanmıştır (Bandura, 1977). Toplumsal cinsiyete ilişkin davranışlar sonradan öğrenilerek kazanılmaktadır (Tontodonato ve Crew, 1992).
Bilişsel Gelişim Kuramı	Kohlberg (1966)	Çocuklar, cinsiyete ilişkin algıladıkları, gördükleri ve duyduklarına göre kendilerini kadın ya da erkek kategorisine koyarak cinsiyet kimliğini oluşturmakta ve o cinsiyete uygun davranışlar sergilemektedir (Bussey ve Bandura, 1999).

Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı	Bem (1981)	Çocuklar, içinde bulunduğu kültürden etkilenecek kadınsı ve erkeksi davranışlara zihinde şema oluşturmakta ve benlik kavramında özümsemektedir (Bussey ve Bandura, 1999). Çocuk cinsiyet rollerinin oluşumunda hem bilişsel süreçlerden hem de toplumdan etkilenmektedir (Dökmen, 2017).
Toplumsal Cinsiyet Şemasıyla Bilgi İşleme Kuramı	Martin ve Halverson (1981) ve Martin (1991, 1993)	Çocuk kendi cinsiyetini keşfettiğinde çevresinden kendi cinsiyeti ile ilgili daha fazla bilgi biriktirerek şemalar oluşturmakta ve özümsemektedir (Martin ve Halverson, 1981). Böylece toplumun kalıp yargılarını öğrenir ve bu yargılara tutarlı davranışlar sergiler (Miller, 2016).
Sosyal Rol Kuramı	Eagly ve Wood (1999)	Bireyler toplumsal cinsiyet rollerini, hissetmek istedikleri kadın veya erkek cinsiyet kimlikleriyle içselleştirmektedir (W.Wood ve Eagly, 1999). Eagly'e (1983) göre, kadın ve erkeğe farklı statüler verilmiştir ve hiyerarşik yapı içinde erkekler daha yüksek statülü rollere sahiptir (Akt. Dökmen, 2017).
Benlik Sunuş Kuramı	Deaux ve Major (1987)	Toplumsal cinsiyet, güçlü ve çarpıcı bir sosyal kategori olarak ele alınmakta ve toplumsal cinsiyetle ilişkili davranışların görüleceği sosyal etkileşimlerdeki Algılayan, aktör ve ortam olarak üç önemli duruma dikkati çekilmektedir (Deaux ve Major, 1987). Toplumsal cinsiyete bağlı davranışlar bireylerin benlik tercihlerine, başkalarının beklentilerine ve ortama göre değişkenlik göstermektedir (Dökmen, 2017).

* Tablo, belirtilen kaynaklardan yararlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2.2.1. Psikanalitik Kuram

Toplumsal cinsiyetin gelişimini ve cinsiyet rollerini inceleyen ilk kuramdır. Bu kuram Freud'un libido kavramı ile içselleşmektedir. Libido, kişiliğin oluşumuna etki eden cinsel istektir (Benedek,1959). Freud'a (1924) göre çocukların toplumsal cinsiyet kazanımlarında üç önemli dönem vardır. Bunlar, cinsiyeti anlamlandıramadıkları, anlamlandırdıkları ve anladıkları dönem olarak ayrılmaktadır (Dökmen, 2017).

İlk dönem; çocukların cinsiyetlerini anlamlandıramadıkları oral ve anal dönemi içeren dönemdir. Bu dönemde her iki cinsiyetinde libidosu erkek ve davranışları da erkeksidir. Bu dönemdeki çocuk doğduğunda annesinin cinsiyetini ayırt edemez (Johnson, 1988).

İkinci dönem, cinsiyet farklılıklarını anlamaya başladıkları fallik dönemdir ve çocuk cinsel organına odaklanır. Bu dönemde erkek çocukları annelerinin farklı bir cinsiyette olduğunu fark eder ve babaya yönelir. Çünkü erkek çocuk anneye yönelirse organının babası tarafından yok edileceğini düşünür. Buna "kastasyon anksiyetesi" denir (Rangell, 1991, 3). Kız çocukları ise daha önce annelerinde var olduğunu düşündüğü erkek organının elinden alındığını bu nedenle kendi organının da yok olmasından korktuğu için babaya yönelmesine "elektro kompleksi" denir (Bussey ve Bandura, 1999, 3; Parens, Pollock, Stern ve Kramer, 1976, 80). Kız çocuğu anneye düşmandır ve annesini kendisine rakip görür fakat babanın onu terk edeceğini korkmasından dolayı annesini sevmeye başlar. Böylece kadınsı özellikleri gelişir (Özörsel, 2018). Kız çocuğu bu durumla birlikte babasına karşı libidosunu yok eder. Beauvoir (1962), bu yönelmeyi babaya boyun eğmek ve hayran olmak olarak nitelendirmektedir. Çocuğun cinsiyet kimliğini öğrenmesi ancak fallik dönemde mümkün olabilmektedir (Erdoğan, 2008).

Üçüncü dönem ise çocukların cinsiyet farklılıklarını anladıkları (ödüpal) dönemdir. Erkek çocukları babalarından korktukları ve onu güçlü gördüğü için babası ile özdeşim kurarak erkeksi rollere yönelir. Kız çocuğu ise babasını herkesten kıskanır ve babaya özel bir ilgi duymaya başlar (oedipus kompleksi) (Meyer, 1985). Meyer'e (1985) göre bu dönem aşk ve sevginin en dorukta olduğu dönemdir.

Johnson'a (1988) göre kızın, anneyi aktif olarak "küçük bir adam gibi" sevmesi, babayı pasif olarak "bir kadın gibi" sevmesi demektir (s.188).

Dökmen'e (2017) göre Freud bu kuramla erkekleri kadınlardan daha üstün görmektedir. Hatta Freud kadını, eksik erkek olarak tanımlayarak kadının erkekle eş bir cinsiyet olduğunu kabul etmemektedir (Karataş, 2017). Beauvoir (1962) toplumda kadın diye bir şey olmadığını, "erkek ile hadım arasında olan üçüncü yaratık" olarak tanımlamıştır (s.9). Doğan'a (2016) göre kadının toplum tarafından "eksik erkek" olarak tanımlanmasıyla kadın, erkek himayesine girerek toplumda ikinci cins olmayı kabul eden bir birey olmuştur (s.37). Coltrane (1998) göre bu durum ataerkil düşüncenin normalleşmesine ve yeniden değerlendirilmesine neden olmuştur (Akt. Erdoğan, 2008).

Dökmen'e (2017) göre Erikson (1963) bu kuramı Freud'un tersine, kadınların erkek organları olmadığı için değil, erkeklerin kadınlarda bulunan doğurganlık özelliğini kıskanmalarıyla ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu durumda Erikson'un kadınları erkeklerden daha üstün gördüğü söylenebilir.

Chodorow (1978), toplumda kadının değersiz ve güçsüz görünmesini, toplumun kadını 'erkek olmayan' olarak tanımlamasına neden olduğunu belirtmiştir (Akt. Helgeson, 2012, 147). Chodorow' a göre çocukta toplumsal cinsiyet gelişimi ilk iki yaşta gerçekleşmektedir (Akt. Erdoğan, 2008). Çocukların cinsiyet gelişiminde hem erkek hem de kız çocuklarının ilk birincil ilişkisi anneleriyledir ve çocuklar bu dönemde ayrı ayrı gelişim gösterirler. Ayrıca çocuklar cinsiyet kimliklerini anneleriyle bağlantı kurarak oluştururlar. Kız çocukları anneleriyle özdeşir, anneye eğilimleri yeniden üretilir, böylece kadınsı kimliklerini oluştururlar. Fakat erkekler için erkeksi olmak anne olmakla değil, kadın olmakla ilgilidir (Helgeson, 2012). Bu nedenle erkek çocuklar kadınsı özelliklerden vazgeçer ve erkeksi özellikler kazanır (Güder, 2014). Çünkü çocuklar ailesiyle "özdeşim" kurarak toplumsal cinsiyetini oluşturur (Pehlivan, 2017, 507). Ayrıca Chodorow, babanın çocuk bakımındaki ilgisizliği ve evde daha az kalmasının sonucunu "ödüpal dram" olarak yorumlamaktadır (Akt. Scott, 2007, 26).

Gilligan (1987), kadın ve erkeğin farklılaştığını öne sürmüştür. Çocukluk döneminde kızlar annelerine bağlıdır ve yakınlık gösterirler. Erkeklerde ise anneden ayrılma ve bağımsız olma söz konusudur (Çam, Çavdar, Seydoogulları ve Çok, 2012). Gilligan, kızların sosyalleşmesinin erkeklerden farklı olduğunu kendilerini anne, eş, âşık olarak tanımladıklarını ve farklı ahlaki normlar geliştirdiklerini belirtmektedir (Hekman, 2016).

Psikanalitik kuram, özdeşleşme ve içselleştirme gibi bilinçaltı süreçleri ele alarak, çocuğun küçük yaştan itibaren kendi cinsiyetini ebeveyni ile kurduğu özdeşimle toplumsal cinsiyete uygun davranışlarda bulunmasıdır. Çocuk bu kurama göre, kendi cinsiyetindeki ebeveyni ile özdeşim kurar ve kadınsı ya da erkeksi özellikleri öğrenirler. Akçam (1996), Sarıbay (2001) ve Dökmen'e (2017) göre bu kuramda bireyin toplumsal ve psikolojik açıdan uyum içinde olması için kendi cinsiyete uygun bir cinsel kimliğe sahip olması gerekmektedir.

2.2.2. Biyolojik Kuram

Bu kuramda kadın ve erkek arasındaki fark bazı organlar, hormonlar ve beyin yapısı gibi biyolojik faktörlerle açıklanmaktadır. Bu kurama göre, biyolojik farklılıklar (üreme, beyin yapısı ve hormonlar) kadın ve erkeğin cinsiyet rol gelişiminde farklılaşmasına neden olur (Buss, 1995). Cinsiyet hormonları beyni, bağışıklık sistemini ve genel sağlık durumunu etkiler (Helgeson, 2012). Bu durumda hormonlar da davranışı etkiler (W. Wood ve Eagly, 2012; Worthman, 2011). Bussey ve Bandura (1999) erkeklik hormonun (androjen) yüksek olanlarda saldırganlık, kıskançlık, egemenlik gibi davranışlar gözlemlendiğini belirtmiştir. Worthman' da (2011), kadın ve erkek beyninin birbirinden farklı olduğunu; kadınların sözel, erkeklerin sayısal zekâsının baskın olduğunu ifade etmiştir.

Kadın ve erkeklerin biyolojik farklılıkları gereği doğum yapmaları, erkeklerin ise doğum yapamamaları cinsiyet rollerini farklılaştırmaktadır (Güldü ve Kart, 2009). Biyolojik kurama göre kadın ve erkeğin bedenlerinin biyolojik farklılıklarından dolayı davranışlarının da farklılaşabileceği üzerine odaklanmaktadır. İlk toplumlarda erkekler fiziksel güçlerinden dolayı saldırgan, savaşçı, korumacı ve avcı gibi dış çevre ile mücadele etmekten sorumlu, kadınlar ise doğum sebebi ile çocuk

bakımıyla, ilgili, şefkatli ve ev içi işlerini yapmaktan sorumlu olmaktadır. (Pehlivan, 2017). Bu kurama göre kadın ve erkek arasındaki cinsiyet rol farklılıkları biyolojik temelli olup evrenseldir (Suğur, 2012).

2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura (1973) tarafından geliştirilen bu kuram, toplumsal cinsiyete ilişkin davranışların sonradan öğrenilerek kazandırılmasına odaklanmaktadır. Birey bir başka bireyi taklit ederek model alır ve öğrenme gerçekleşir (Akt. Tontodonato ve Crew, 1992). Çocukların cinsiyetlerine uygun davranışlarda bulunmaları için ödül ve cezadan faydalanılır. Sosyal öğrenme kuramında, ailelerin çocuklarının doğumundan itibaren cinsiyetlerine göre farklı davrandıkları öne sürülmektedir (Güldü ve Kart, 2009). Buna örnek verilecek olursa bir kız çocuğunun araba tamirinde babasına yardım etmek istemesi ancak babasının bu işin kızıya uygun olmadığını belirtmesi gelecekte kızın bu konuda babasına yardım etmekten kaçınmasına neden olacaktır (Dökmen, 2017). Bu kız çocuğunun mutfakta annesine yardım etmek istemesi ve övgü alması bu davranışı pekiştirecektir. Böylece ailenin davranışlarından ve çocuğa yönlendirdiği pekiştireçlerden çocuk kendi toplumsal cinsiyet rollerini oluşturacaktır. Bazı toplumalarda cinsiyetlere göre rol kurallaştırılmıştır, bireyler bu kuralların dışına çıktığında cezalandırılmaktadır (Güldü ve Kart, 2009). Cezalandırılmaktan korktuğu için bu rollerin dışına çıkamayan bireyler benimsemek zorunda oldukları geleneksel cinsiyet rollerini nesiller boyu aktarmaktadır.

Bandura (1977) bu kuramda üç modelden bahsetmiştir. Bunlar: “Canlı model, sembolik model ve sözlü direktifler”dir (s.5). Canlı modele, kız çocukların annelerini, erkek çocukların babalarını taklit etmesi; sembolik modelde film, televizyon gibi görsellerdeki karakteri taklit etmesi örnek olarak gösterilebilir. Çocuklar televizyondaki rolleri gözleyerek model alır ve bu davranış ödüllendirildiğinde kalıcı bir rol olarak pekiştirilmesine neden olur. Cinsiyete bağlı farklılıklar, norm değişimi ve medya gibi kültürün rol modelleri, bireylerin cinsiyet rollerini etkilemektedir (Helgeson, 2012). Sözlü direktifler ise bireyin nasıl davranması gerektiğine ilişkin açıklamalardır (Dökmen, 2017). Bandura’ya göre modelle gözlemci arasındaki cinsiyet benzerliği taklit etme davranışını arttırmaktadır (Akt. Yapıcı, 2016). Böylece toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda kız çocuk

kadını, erkek çocuk erkeksi özellikleri içselleştirir. Connell'e (1998) göre "rol öğrenimi, toplumsallaşma ve içselleştirme" süreçlerinin devamında ve yeniden üretilmesinde başta anne baba olmak üzere aile fertleri, öğretmenler, medya ve arkadaş grupları önemli etkenlerdir (s.79). Ailede başlayan cinsiyet rol oluşumu okulda öğretmen, öğretim programları ve ders kitaplarıyla gelişmektedir (Yapıcı, 2016). Sosyal öğrenme kuramı, hem çevre hem aile hem de medya üzerinden bireyin cinsiyet rol gelişimine etki eden önemli bir kuramdır.

2.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim teorisine göre, cinsiyet kimliği çocukların cinsiyet öğreniminin temel düzenleyicisi ve düzenleyicisi olarak kabul edilir (Kohlberg, 1966). Kohlberg'e göre çocuklar, cinsiyete ilişkin algıladıklarını, gördüklerini ve duyduklarını kadın ya da erkek kategorisine koyarak kendi cinsiyet kimliğini oluşturur ve o cinsiyete uygun davranışlar sergiler (Akt. Bussey ve Bandura, 1999). Freedman, Sears ve Carlsmith (1989) göre çocuklar, bireyleri ilk olarak kadın ve erkek olmak üzere iki gruba ayırır. Daha sonra kadına mı erkeğe mi ait olduğunu anladıktan sonra kadın ve erkeği birbirinden ayıran özelliklerini öğrenir. Çocuklar, cinsiyetle ilgili kalıplaşmış tutumların her iki cinsten hangi tür davranışların beklendiğinin farkına varırlar ve sonra da bu cinsiyete yönelik davranışlar göstermeye başlarlar (Akt. Çıtak, 2008).

Çocuk, saçını uzunsu, elbise giyiyorsa kız; saçını kısa, takım elbise giyiyor ve kravat takıyorsa erkektir şeklinde cinsiyeti fiziksel özelliklere göre etiketlemektedir. Fakat ilk altı yaşa kadar çocuklar bireyin fiziksel özelliklerine göre cinsiyete ilişkin bu kalıp düşüncelerini değiştirmektedir. Örneğin, bir kadın kravat takmış ise o erkek; bir erkeğin saçını uzunsu kadındır (Helgeson, 2012). Altı yaşından sonra çocuk, bireylerin fiziksel özellikleri değişse bile cinsiyet kimliğinin değiştirmedikini, kadın kravat taksa bile onun kadın olduğunu, bilmektedir (Bussey ve Bandura, 1999).

2.2.5. Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı

Bem (1981) bu kuramı cinsiyet ile ilgili bilgileri bireysel farklılıklarla açıklamıştır. Çocuklar, içinde bulunduğu kültürden etkilenecek kadını ve erkeksi davranışlara zihinde şema oluşturur ve benlik kavramında özümserler (Bussey ve

Bandura, 1999). Örneğin “erkekler ağlamaz” diyen bir toplumda büyüyen çocuk, erkeklerden böyle bir davranışı beklemeyi ve ağlayan bir erkekle karşılaştığında kaygılanır. Kendisi de bu davranıştan kaçınır (Dökmen, 2017, 68-70). Çünkü onun için erkek cinsiyeti ağlamayan erkek anlamına gelmektedir.

Birçok kültürde kadınsı ve erkeksi özellikler belirlenerek toplumdaki sorumluluklar kadın ve erkeğe göre ayrıştırılarak tanımlanmıştır (Y.Özbay, Terzi, Erkan ve Çankaya, 2011). Toplum tarafından cinsiyete göre ayrıştırılan bu özellikler çocuğun cinsiyet rol oluşumunda olumsuz sonuçlar doğurabilir. Çocuk cinsiyet rollerinin oluşumunda hem bilişsel süreçlerden hem de toplumdan etkilenmektedir. Bu açıdan Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı Bilişsel ve Sosyal Öğrenme Kuramıyla benzerlik göstermektedir (Dökmen, 2017).

2.2.6. Toplumsal Cinsiyet Şemasıyla Bilgi İşleme Kuramı

Martin ve Halverson (1981) ve Martin (1991,1993) tarafından önerilen ve geliştirilen bu kuram diğer bilişsel kuramlar gibi cinsiyet şemasına odaklanmıştır (Akt. Dökmen, 2017). Martin ve Halverson (1981), çocukların cinsiyet yönelimlerinin gelişiminde cinsiyet kimliğinin ustalığı, kendilerini ve diğerlerini erkek veya kadın olarak etiketleme kabiliyeti, cinsiyet şeması gelişimine başlamak için gerekli kabul etmektedir. Şemanın oluştuktan sonra ilgi alanları, kişilik ve sosyal nitelikler ile cinsiyete bağlı faaliyetler hakkında bilgi dağarcığının genişlediği belirtilmektedir (Martin ve Halverson, 1981). Şema geliştirildikten sonra, çocukların geleneksel cinsiyet rolleriyle tutarlı şekilde davranması beklenir. Bilişsel gelişim teorisinde olduğu gibi, çocukların cinsiyete bağlı davranışlarına rehberlik eden motive edici güç, çocukların kendi cinsiyetleri gibi başkaları gibi olmak istedikleri cinsiyet etiketi eşleşmesine dayanır. Örneğin, “örgüyü kızlar örür” kalıp yargısını öğrenen çocuk, cinsiyetine uygun bu kalıp yargıyı davranışa dönüştürerek örgü örmeyi öğrenir. Böylece toplumun kalıp yargılarını öğrenir ve bu yargılara tutarlı davranışlar sergiler (Miller, 2016).

Toplumsal Cinsiyet Şemasıyla Bilgi İşleme Kuramı birinci tip ve ikinci tip genel cinsiyet şeması olarak iki tip cinsiyet şeması bulunmaktadır. Birinci tip şemada, çocuğun nesneleri, davranışları ve rolleri gruplaması için gereken genel

bilgileri içermektedir. İkinci tip şemada ise, kişinin kendi cinsiyetine ilişkin geleneksel olarak uygun bulunan davranışları ve bunlarla ilgili ayrıntılı eylem planlarını içermektedir (Martin ve Halverson, 1981). Martin (1991), bu iki şemaya ek olarak üçüncü tip şema eklemiştir. Üçüncü tip şemada, diğer cinsiyetin davranışları ve eylem planları bulunmakta, ama kendi cinsiyet şemasındaki gibi zengin ve ayrıntılı içeriğe sahip olmamaktadır (Akt. Dökmen, 2017). Bu kuram Kohlberg' in bilişsel gelişim kuramı ile benzer niteliktedir (Dökmen, 2017).

2.2.7. Sosyal Rol Kuramı

W. Wood ve Eagly (1999) tarafından geliştirilen bu kurama göre bireyler toplumsal cinsiyet rollerini, hissetmek istedikleri kadın veya erkek cinsiyet kimlikleriyle içselleştirir. İçselleştirilen kimlikler, toplumun kültürüyle birleşir (W. Wood ve Eagly, 2012). Bu yaklaşıma göre cinsiyet rolleri, öğrenme ve bilişsel mekanizmalara göre şekillenmektedir. Güldü ve Kart'a (2009) göre erkekler ve kadınlar başarılı rol performansı için doğuştan gelen ve zamanla kazandıkları özellikleri birleştirerek, cinsiyete özgü toplumsal rolleri oluşturmaktadırlar. Keskin ve Ulusan'a (2016) göre bu roller, toplum tarafında tanınan ve belli bir kategorideki bireylerden beklenen öğrenilmiş tepkilerdir.

Bireylerin davranışlarındaki cinsiyet farklılıkları, toplumdaki kadın ve erkeklerin sahip olduğu rollerin farklılığından kaynaklanmaktadır (W. Wood ve Eagly, 2002). Helgeson'a (2012) göre bazı toplumlarda kadın ve erkeğin rolleri eşittir, bu durumda cinsiyet farklılıkları azdır. Eagly'e (1983) göre, kadın ve erkeğe farklı statüler verilmiştir ve hiyerarşik yapı içinde erkekler daha yüksek statülü rollere sahiptir (Akt. Dökmen, 2017). Örneğin erkekler, statüsü yüksek işlerde çalışarak evini ve ailesini geçindirmek zorundayken, kadınlar çocuk bakımı ve ev işlerinden sorumludur (Dökmen, 2017). Bu roller toplumsal cinsiyet farklılıklarına neden olmaktadır. Toplumdaki cinsiyet rolleri eşitlendiğinde toplumsal cinsiyet farklılıkları da azalacaktır.

2.2.8. Benlik Sunuş Kuramı

Deaux ve Major (1987) tarafından geliştirilen Benlik Sunuş Kuramı ya da Etkileşimsel Model kadın ve erkek davranışları arasındaki farklılıklara biyolojik yapı

ve sosyalleşmeye dayalı etkileri göz ardı etmeden açıklamaktadır. Bu modele göre, bireyin davranışları, kişisel seçimleri ve diğer kişilerin davranışları bağlamca belirlenmektedir. Bu nedenle bu model Toplumsal Cinsiyetle Bağlantılı Davranışın Etkileşimsel Modeli olarak da adlandırılmaktadır (Güldü ve Kart, 2009). Bir başka ifade ile bu model, cinsiyetle bağlantılı olan sosyal davranışların birçok faktörden etkilendiğini, esnek olduğunu ve içinde bulunulan ortama bağımlı olduğunu savunmaktadır (Keskin ve Uluşan, 2016). Davranışlar, kişisel tercihler, başkalarının davranışları ve içinde bulunulan ortamın koşullarına göre şekillenip, değişkenlik gösterebilmektedir (Dökmen, 2017).

Deaux ve Major (1987), toplumsal cinsiyeti, güçlü ve çarpıcı bir sosyal kategori olarak ele almış ve toplumsal cinsiyetle ilişkili davranışların görüleceği sosyal etkileşimlerdeki üç önemli duruma dikkati çekmiştir: “Algılayan, aktör ve ortam” (s. 369). Bu üç durum birbiriyle karşılıklı etkileşim içinde olarak davranış kalıbını şekillendirmektedir. Evde bir baba çocuklarına anneleri gibi kadınsı davranırken, kendi arkadaş grubunda erkeksi davranması (Dökmen, 2017) bireyin toplumsal cinsiyet rol davranışlarındaki değişkenliğine bir örnektir. Bu kuramda toplumsal cinsiyet davranışları bireyden bireye farklılık göstermektedir çünkü her bireyin kişisel tercihi söz konusudur.

Toplumsal cinsiyet kuramları incelendiğinde, bu kuramlar, toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunun farklı gelişim dönemlerinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Psikanalitik Kuram ve Bilişsel Gelişim Kuramına göre bu roller, erken yaşlarda (bebeklik-çocukluk) Benlik Sunuş Kuramına göre, yetişkinlik döneminde, Sosyal Öğrenme Kuramı ise yaşam boyu her yaş aralığında geliştiğini belirtmektedir (Bussey ve Bandura, 1999). Toplumsal cinsiyet rollerini Biyolojik Kuram üreme, beyin yapısı ve hormonlar gibi biyolojik faktörlerle, Toplumsal Cinsiyet Şemasıyla Bilgi İşleme Kuramı cinsiyet şemasıyla, Toplumsal Cinsiyet Şeması ve Sosyal Rol Kuramı kültürle açıklamaktadır. Çocukluk döneminden itibaren cinsiyet rolleri kendini kadın ve erkek yetişkinlerle kurdukları ilişkilerde, oynadıkları oyunlarda göstermeye başlar. Cinsiyete ilişkin kalıp yargı oluşturma süreci ise çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik yılları boyunca sürmektedir.

2.3. Kalıp Yargılar ve Toplumsal Cinsiyet Roller

Kadını ve erkeği özelliklerine göre nitelendirdiği düşünülen davranış kalıplarına kalıp yargı denilmektedir (Çıtak, 2008). Kalaycı'ya (2015) göre kalıp yargılar, bireylerin belleğinde oluşturduğu tutumlardır. Örneğin toplumda, erkeklerin maddi güce sahip olması, her daim fiziksel ve duygusal olarak güçlü olması beklenmektedir (Ünlü, 2017). Gümüšoğlu (2008), erkeğe yüklenen bu rollerin, erkeği duygusallıktan uzaklaştırarak hissiz bir birey olmasına neden olduğu belirtmiştir. Toplumsal beklentiler, bireylere kadın ve erkeğe özgü olmak üzere bazı roller yüklemiştir. Toplum tarafından kadına ve erkeğe sorumluluklarını, ayrıcalıklarını ifade eden beklentiler bütününe “toplumsal cinsiyet rolleri” denilmektedir (Dökmen, 2017, 29). Toplumsal cinsiyet rolleri öncelikle ailede başlayarak (Chartschlaa, 2004), bu süreç daha sonra okul, arkadaş çevresi ve iş hayatı ile devam etmektedir (D. Altun ve Toker, 2017). Toplumsal cinsiyet rolleri, anne karnında başlayarak toplumsal ilişkiler içerisinde öğrenilmektedir. Anne baba henüz doğmamış bebeklerine giysi, oyuncak, aksesuar vb. malzemeler alırken bunların rengi ve biçimi bebeğin cinsiyetine göre değişiklik göstermektedir. Böylece bebekten hayatı boyunca beklenen davranış, tutum ve rollerin ilk temeli atılmış olur (Vatandaş, 2007). Doğumdan sonrada bu sürece eğitim, medya ve sosyal çevrede eklenerek bireyin cinsiyet rolleri goluşur. Böylece birey toplumun beklentilerine göre yaşayarak hayatını devam ettirir.

Her toplumda cinsiyet rolleri aynı değildir, farklılık gösterir. Savaş (2018), araştırmasında “Tibet taşrasında yaşayan Mosuo toplumunun” anaerkil yapıda olduğunu kadının bu toplumda aile reisi ve karar alma mekanizmasında rol aldığını belirtmiştir (s. 5). Aynı toplumda bile kültürel farklılıklardan dolayı farklı cinsiyet rolleri oluşmaktadır. Ökten'in (2009) Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yaptığı araştırmada da, çeşitli kültürlerin kadın ve erkeğin cinsiyet rollerindeki farklılıklara neden olduğu görülmektedir. “Karşılaştırmalarla 81 İl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi-2018” raporuna göre Türkiye'nin Ağrı ilinde yaşayan kadın ve erkeklerle İstanbul ilinde yaşayan kadın ve erkeklerin cinsiyet rolleri aynı değildir (Kavas, 2018). Bu cinsiyet rolleri kültüre bağlı olup, değişebilir özelliktedir (Giddens, 2012; İçli, 2018).

Aktaş ve diğerleri (2018), toplumsal cinsiyet rolleri daha çok kadınları etkilediğini ve özellikle ataerkil bir toplumda, kadınların bağımsız karar verebilmeleri çok kolay olmadığını vurgulamaktadır. TÜİK'in (2016) hanede sorumlu olan kişiler verileri incelendiğinde hanedeki işlerden genellikle sorumlu olan kişilerin kadınlar olduğu görülmektedir. Kadınlar yemek yapar, çamaşır yıkar, bulaşık yıkar, dikiş diker, akşamları çay servisi yapar, sofra kurup kaldırır, evi temizler, alışveriş yapar ve ütü yapar. Erkekler ise tamir eder, faturaları öder ve boya badana yapar. Beauvoir kadınların, doğurma, emzirme gibi biyolojik özelliklerinden ve ev işlerinden dolayı toplumda pasif konumda olduğunu ifade etmektedir (Hekman, 2016). Bu durumda kadın ataerkil toplumlarda ev içi işlerde yer aldığından sosyal yaşam alanlarında ikinci plan kalabilmekte ve bu durum toplumda cinsiyet eşitsizliklerine neden olabilmektedir. Kalaycı (2015), toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerçekleşmemesinin sebebini bireylerin ve toplumların belleğindeki kalıp yargılar olduğunu belirtmektedir.

2.4. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

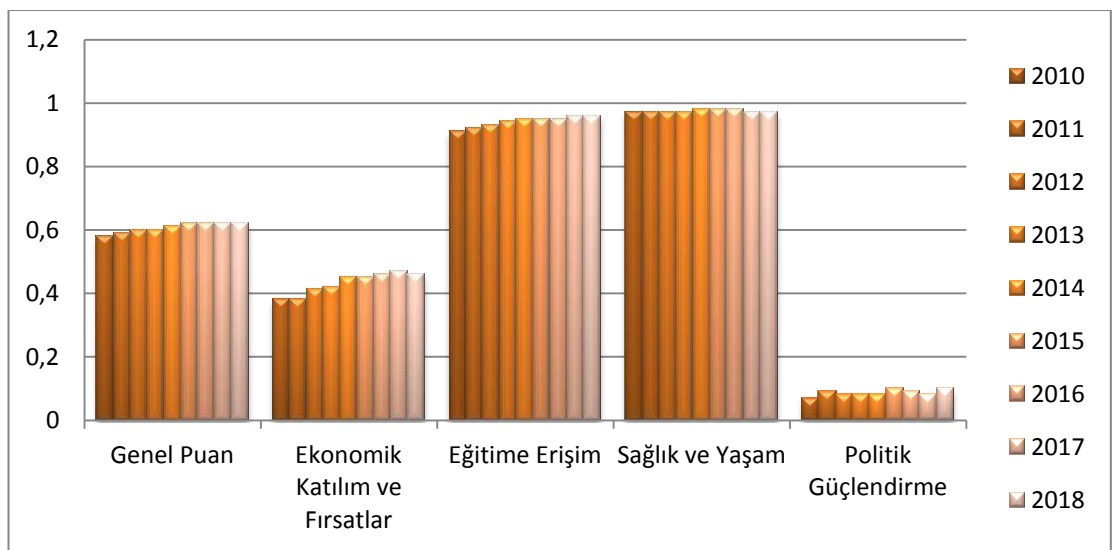
Toplumsal cinsiyet eşitliği, “yasa ve toplum önünde kadın erkek fark etmeksizin ayırım yapılmadan tüm haklardan eşit olarak faydalanılmasıdır” (WHO, 1998, 56). Özden ve Gölbaşı (2018), toplumsal cinsiyet eşitliğini, “bireylerin cinsiyet ayrımı olmaksızın fırsatlardan, kaynaklardan ve hizmetlerden yararlanmada eşit olması” biçiminde tanımlamıştır (s.95). Bhasin (2003) toplumsal cinsiyet eşitliğini sadece kadınlara hak verilen bir düşünce olamamakla birlikte kadınların ve erkeklerin eşit haklara sahip olduğu bir düşünce sistemi olduğunu vurgulamaktadır. Cinsiyet eşitsizliği ise bazı bireylerin cinsiyetleri nedeniyle haklarından ve fırsatlarından yararlanamadıkları ya da fırsatların bireylerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kaldığı durumdur (Erdol ve Gözütok, 2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği geçmişten günümüze değişim göstermiştir.

Antik çağda tanrıça olarak bilinen “Kybele” ve “toprak ana” kadını temsil etmektedir. Toprağın üretkenliği kadının üretkenliği ile eşleştirilmiştir (Akşit, 2010). Anaerkil toplumun hakim olduğu bu çağda toprağın korunmasında, biçilmesinde erkeğin kas gücüne ihtiyaç duyulması ve teknolojinin gelişmesiyle toprağa bağlılık azalmıştır (Erdemve Baydaş Sayılğan, 2012). Bu nedenle kadının üretkenlik sıfatı

önem yitirmiş, ataerkil dönem başlamıştır. Ataerkil toplumda erkek, doğanın üzerinde egemenlik kurarak toplumsal yapıyı değiştiren ve yönlendiren; kadın sadece doğurganlığı ile yaşamda var olan erkek tarafından korunan bir varlığa dönüşmüştür (Akşit, 2010). Kabile hayatının başlaması ile erkek ev dışında avlanan ve savaşan; kadın ise ev içinde avı pişiren konumuna gelmiştir. Yazının bulunması ile eserlerde, inançlarda ve toplumsal normlarda kadının günümüzdeki imajı ortaya çıkmıştır (TMMOB, 2018). Fransız ihtilalı sonrası ortaya çıkan özgürlük, eşitlik kavramları, kadına yasal haklar getirilerek toplumdaki varlıklarını ispat etmelerine olanak sağlamıştır (Akşit, 2010).

Geçmişten bugüne dünya genelinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair hazırlanan raporlarda Türkiye'nin durumu net bir şekilde görülmektedir. WEF-*Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumunda (The Global Gender Gap Report)* Türkiye 2010 yılında 134 ülke arasında 126. sırada, 2014 yılında 142 ülke arasında 125.sırada ve 2018 yılında ise 149 ülke arasında 130. sırada yer almaktadır. *Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu* raporlarında yıllara göre ülke sayısının değişmesinden dolayı aşağıdaki Grafik 3'te sıralama yerine puanlar esas alınarak kadın-erkeğin ekonomik, eğitim, sağlık ve politika gibi alanlardaki erişim oranları gösterilmektedir.

Grafik 3. Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporlarında Türkiye'nin Durumuna ilişkin Dağılım*



(*Şener Özel tarafından WEF, 2010-2018 Küresel Toplumsal Uçurum Raporlarından yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Grafik 3’te görüldüğü gibi Türkiye, kadın erkek arasındaki uçurum farkında dünya genelinde sıralamanın altında kalmaktadır. Ekonomik, eğitim, sağlık ve politika alanlarında 2014 yılından itibaren genel puan oranlarında artış görülmektedir. Ekonomik katılımda 2017 yılına kadar artış olup 2018 yılında azalma olmuştur. Bunun sebebi, teknolojinin gelişmesiyle birlikte makineleşmenin artması ve insan gücüne ihtiyaç olmaması gösterilmektedir (“Bianet”, 2018). Eğitim ve sağlık alanlarına erişimde yıllara oranla sürekli bir artış görülmektedir. Politik güçlendirme alanında Türkiye diğer alanlara göre oldukça düşük bir oranda seyir etmekte olup dalgalanmalar görülmektedir. Bu raporlara göre Türkiye’de kadın ve erkek arasındaki cinsiyet uçurumunun arttığı söylenebilir. Beauvoir (1993), kadınların tarih boyunca önemsizliklerini kadınların değersiz olmasından değil, tarihin kadınları değersiz göstermesiyle ilgili olduğunu belirtmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bazı araştırma sonuçlarında eşitsizliğin yapıldığı alanlar ortaya çıkmaktadır. Kadir Has Üniversitesi’nin 2019 “Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Algısı Araştırması” raporunda kadınların en çok sorun yaşadığı alanlar “şiddet, işsizlik, eğitimsizlik, sokakta baskı ve taciz, aile baskısı, kadın erkek eşitsizliği, çevre/mahalle baskısı ve diğer sorunlar” olduğu belirtilmektedir (O’Neil, ve Çarkoğlu, 2019, 28). Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından *Karşılaştırmalarla 81 İl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi-2018* raporunda Türkiye’de bulunan 81 il içinde “toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en az olduğu il İstanbul, eşitsizliğin en fazla olduğu il ise Ağrı” olmaktadır (Kavas, 2018, 8-9). Kavas (2018), Türkiye’deki cinsiyet eşitsizliklerinin “yerel düzeyde üretilen politikaların ve sunulan hizmetlerin, toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetip gözetmediğini ölçmek, sonuçlarını değerlendirmek ve ülke genelinde kadın erkek eşitliğini sağlamaya yönelik toplumsal cinsiyete duyarlı ve dönüştürücü politikalar geliştirmek” ile azaltılabileceğini belirtmektedir (s.3).

Dünyada toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik çalışmalar yapılsa bile kadınlar halen pek çok alanda toplumsal cinsiyet eşitsizliğine uğramaktadır. Kadınlar aile, iş, eğitim, bilim, spor, din, medya, sanat, sağlık ve şiddet gibi alanlarda eşitsizlik

yaşamaktadır. Mitchel ve Oakley (1998), toplum ilksel örgütlenmesi içinde, cinsleri birçok farklı yoldan gruplara ayırdığını ama hangi yolla olursa olsun bu ayırmadan hep kadının zarar gördüğünü belirtmektedir (s.24). A.Coşkun ve Özdilek'e (2012) göre bunun sebebi toplumun benimsediği geleneksel cinsiyet rolleridir.

Kadının ülke ekonomisine katkısı olması için iş yükünün azaltılması gerekmektedir. Çocuk bakımı, yemek, ev işleri gibi yüklerin kadın ve erkek arasında eşit paylaşılması gerekir. Böylece kadın kendini gerçekleştirebilecek zihnen, beden ve ruhen kendisini üretime verecektir (Bhasin, 2003). Kadın ve erkeğin rahat, huzurlu bir yaşam sürdürebilmeleri için toplumsal cinsiyet rollerine eşitlikçi bir tutumla yaklaşmaları gerekmektedir. Böylece bireyler toplumsal rollere “kadın erkek olma” özelliklerine göre değil “birey olma” özelliklerine göre şekilleneceklerdir (Ünlü, 2017, 16). Kadın ve erkeğin toplum önünde eşit olmaması, kendilerini gerçekleştirmelerini engelleyerek fiziksel ve ruhsal sıkıntılara neden olmaktadır (Dökmen, 2017).

2.5. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Oluştığı Alanlar

Toplumsal cinsiyet rollerindeki değişkenlik ve buna bağlı toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri aile içi roller, eğitim, çalışma hayatı, kitle iletişim araçları, spor, bilim, din ve sağlık alanlarında görülmektedir. Ayrıca kadına şiddet olgusu tüm alanlar için ortak bir konu olma özelliği taşımaktadır.

2.5.1. Aile İçi Rollerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin ilk algı ailede başlar. Bebek henüz anne karnındayken aileler bu algıyı çocuğa hissettirir. Anne baba doğmamış bebeklerine malzeme alırken malzemenin rengi ve biçimi bebeğin cinsiyetine göre değişkenlik gösterir. Böylece aile, bebekten hayatı boyunca beklenen davranış, tutum ve rollere ilk temelini atmış olur (Vatandaş, 2007).

Geleneksel düşünce yapısını benimseyen ailelerde, soy devamlılığı için erkek bebek önemlidir (Başçı, 2016). Bu ailelerde kadın, erkek çocuk doğurursa değerlidir. Ataerkil toplumlardaki kadının aile içi rolü kocasına “eş” ve çocuğuna “anne” olmaktır (Tire, 2017, 100). Anne babayı örnek alan çocuk ailesinde gördüğü rolleri

pekiştirir ve uygular (Chartschlaa, 2004). Bu nedenle çocuğun cinsiyet rollerinin oluşmasında anne ve babanın aile içi rolleri nasıl ilettiği önemlidir (Gürey, 2017).

Zeyneloğlu'na (2008) göre babalar geleneksel cinsiyet rol tutumlarına sahiptir ve bu doğrultuda erkek çocuklarına “başarma ve bağımsızlık” gibi konularda örnek olurken kız çocuklarında “yardımsever ve anlayışlı” olmayı öğretmektedir (s. 11). Ebeveynlerin yaptığı bu eşitsizlik ilerde özgür, kendini savunabilen, girişken erkekler; aşırı fedakar, kimseyi kırmayan, her şeyi kabul eden kadınların oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Gümüş, 2019).

Woolf (2008) kadının aile içindeki rolünü şu sözleriyle anlatmıştır: “... tüm yemekler pişirilmiş, tabak çanak yıkanmış, çocuklar okula gönderilip dünyaya açılmışlardır. Geriye kalan hiçbir şey yoktur. Her şey yok olmuştur” (s.134). Kadın görevlerini, sorumluluklarını, rollerini yerine getirmiş ama kendi istekleri için hiç bir şey yapmamıştır. Erkekler genelde fiziksel güç ile yapılabilen ve ev dışı mekanlardaki işlerden sorumludur (Gürey, 2017). Vatandaş'a (2007) göre aile içi rollerdeki bu ayrımın sebebi “ev kadını” tanımıdır (s. 38). Ev işlerinin kadınsı bir iş olarak görülmesinden dolayı erkeklerin bu işleri yapmamasıdır. Bu toplumlarda dışlanan, ikinci cins olarak görülen hep kadın olmuştur (Aktaş ve diğerleri, 2018; Selçuk, 2014). Fakat Vatandaş'a (2007) göre kadınlar erkeklerle ev içi işleri paylaşmak istememektedirler. Bunun sebebi kadınların “kendilerine aktarılan geleneksel kadınlık ideolojisini içselleştirmeleridir” (s. 39).

Ailelerdeki geleneksel tutum anlayışı, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitsizliklerin artmasına ve aile içi çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır. Keith ve Schafer'e (1986) göre aile içi rollerin kadın ve erkek üzerinde eşit olarak paylaşılması depresyona yol açmaktadır. Gümüş (2019), anne ve babanın eğitim seviyesinin yükselmesiyle çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının daha eşitlikçi olduğunu belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlılığı yüksek olan aileler çocukları arasında cinsiyet eşitsizliği yapmamakta, çocuklarının eşitlikçi cinsiyet rollerinin oluşumunda katkı sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin rol tutumlarında etkilidir.

2.5.2. Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Toplumsal cinsiyet eşitliği toplumsal bilinç ile sağlanmaktadır. Bu toplumsal bilinç, cinsiyetçi yargılardan uzak, “demokratik ve eşitlikçi” bir eğitim sistemiyle oluşabilir (Seçgin ve Kurnaz, 2015, 25). Avrupa Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Enstitüsü (EIGE) tarafından yapılan, 2015 Cinsiyet Eşitliği İndeksinde demokratik eğitim sistemine ve toplumsal cinsiyet eşitliğinde Avrupa Ülkeleri içinde ilk sırada İsveç bulunmaktadır (Barbieri, Franklin Janeckova, Karu, Lelleri, Lestón, Luminari, Madarova, Maxwell, Mollard, Osila, Paats, Reingardé ve Salanauskaitė, 2017). İsveç, Okul Öncesi Eğitim Politikası’nda toplumsal cinsiyete duyarlı uygulamalara ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılarla mücadelede yer vermiştir (Lind-Valdan, 2014; Odrowąż-Coates, 2015). Bu amaçla İsveç’in Stockholm’un Södermalm semtinde bulunan Egalia Anaokulu’nda öğrenen merkezli eğitim yaklaşımıyla toplumsal cinsiyete duyarlı eğitim verilmektedir. Shutts, Kenward, Falk, Ivegran ve Fawcett (2017) araştırmasında bu eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini incelediklerinde, eğitim alan çocukların karşı cinsten çocuklarla oynama eğilimlerinin daha yüksek olduğunu, aynı zamanda tanımadıkları kız ve erkek çocukların özelliklerini kültürel inanışlarla ilişkilendirme eğilimlerinin daha az olduğunu belirtmişlerdir. Bu örnek demokratik ve eşitlikçi bir eğitim sisteminin çocukların toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı, görüş, tutum ve davranışları üzerinde ne derece etkisi olduğunu göstermektedir.

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin iki unsur ele alınmaktadır. İlki eğitim sisteminin cinsiyet farkı gözetmeksizin sunduğu imkânlar ve fırsatlar, ikincisi bu sistem içerisinde yer alan okul programları, ders kitapları, okul yöneticileri ve öğretmenlerdir (Yaşar, 2018; Younger ve Warrington, 2008). Türk eğitim sistemi yaklaşık on sekiz milyon öğrenci ve bir milyon öğretmenden oluşan büyük bir teşkilattır (MEB, 2018). Türk eğitim sistemi, “küresel toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarını” içersede sistem içerisinde cinsiyet eşitsizlikleri gözlenmektedir (Sayılan, 2012, 21). Y. Esen’e (2013b) göre çocuklar, okula başladıklarında ailelerinden öğrendikleri cinsiyet rolü şekillenmekte ya da değişmektedir. Bu nedenle çocukların cinsiyet rol gelişiminde okul önemli bir faktördür. Ancak okul cinsiyet rol oluşumunda bu kadar önemliyken ataerkil ailelerde çocuklar okula gidememekte

veya okula kayıt ettirilmemektedir. Hatta ataerkil aileler, cinsiyete göre eğitim hakkını önce erkek çocuğuna vermektedir (Gümüş, 2019; Sahin, 2014). Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği geleneksel tutum gösteren ataerkil ailelerde görülmemektedir. Bu nedenle kız çocukları eğitime erişimde ve eğitim sürecini tamamlamakta zorlanmaktadır. “Türkiye’de zorunlu eğitimin 12 yıl” olması bile kız çocuklarının okuldan ayrılmasını veya okula kayıt yaptırmamasını engelleyememiştir (Küçüker, 2018, 98). Örgün eğitimde son üç öğretim yılının eğitim kademesi ait cinsiyete göre okullaşma oranlarının dağılımı Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Okullaşma Oranlarının Cinsiyete Göre Dağılımı*

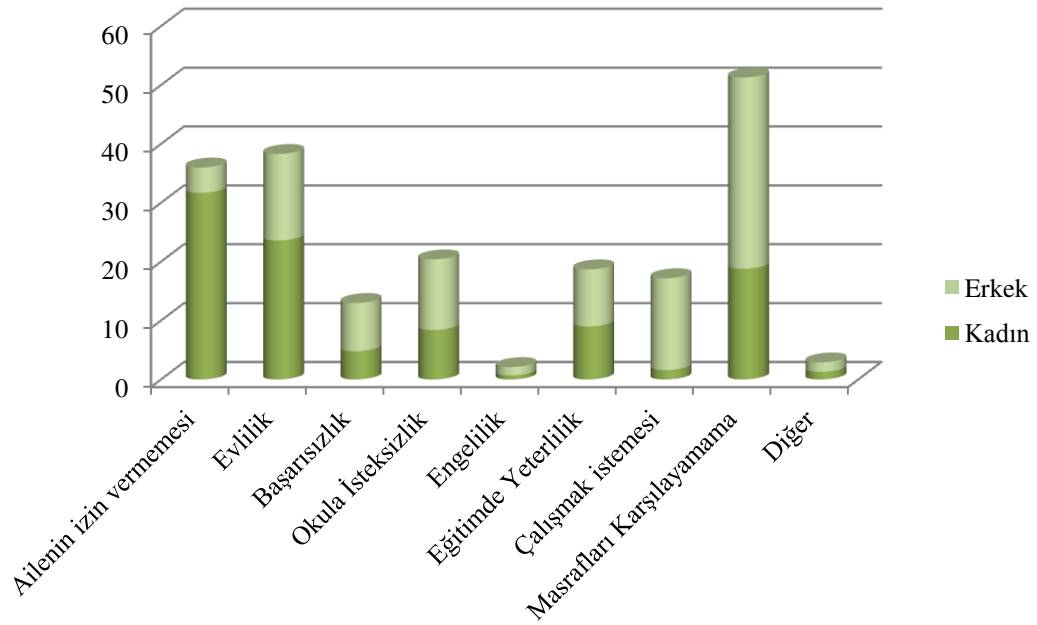
Eğitim kademesi/Öğretim Yılı		2015-2016	2016-2017	2017-2018
Okul öncesi	Toplam	33,2	35,5	38,5
	Kadın	32,8	35,1	38,1
	Erkek	33,6	35,8	38,8
İlkokul	Toplam	94,8	91,1	91,5
	Kadın	95,2	91,2	91,6
	Erkek	94,5	91,0	91,4
Ortaokul	Toplam	94,3	95,6	94,4
	Kadın	94,4	95,7	94,6
	Erkek	94,3	95,6	94,2
Ortaöğretim	Toplam	79,7	82,5	83,5
	Kadın	80,2	82,3	83,3
	Erkek	79,3	82,6	83,7

(*Şener Özel tarafından MEB, 2018. Milli Eğitim Bakanlığı, Örgün Eğitim 2017/18 İstatistiklerine dayalı olarak hazırlanmıştır.)

Her eğitim kademesinde öğretim yılına göre dalgalanmalar görülmektedir. Okul öncesi kademesinde okullaşma her iki cins içinde yıllara oranla artış göstermektedir. İlkokul kademesinde okullaşma oranı 2016-2017 öğretim yılında her iki cins içinde azalmakta iken daha sonraki öğretim yılında bu oran artmaktadır. Ortaokul kademesinde her iki cins içinde 2017-2018 öğretim yılına kadar artış görülmekte iken bu yıldan sonra okullaşma oranında bir azalma görülmektedir. Fakat

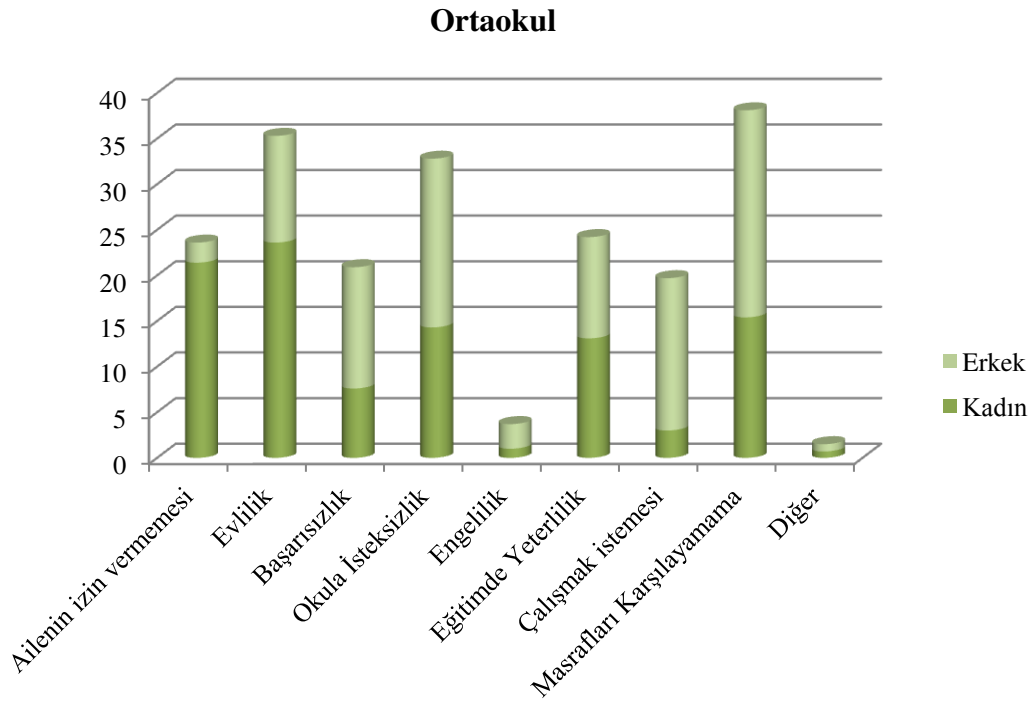
okullaşma oranının en düşük olduğu seviye ortaöğretim kademesidir. 2016-2017/2017-2018 öğretim yıllarında erkek çocuklarının okullaşma oranları kız çocuklarına göre fazladır. Genel olarak eğitim kademelerindeki okullaşma yıllara oranla artsa da eğitime erişimde sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2018) Eğitim izleme 2017-2018 raporunda belirtildiği üzere cinsiyetler arasında kadınların yüzde 34'ü erkeklerin ise yüzde 31'i okuldan ayrılmaktadır. UNESCO (2018) raporlarına göre dünyada 263 milyon çocuk eğitime erişmemektedir. Bu sayısının yüzde 18,5' ini kadınlar, yüzde 17,2' sini erkekler oluşturmaktadır. Dünyadaki çocukların eğitime erişmemesindeki en önemli sebepler savaş ve yoksulluk olarak belirtilmektedir. Türkiye'de cinsiyete göre eğitim kademelerine göre erişimde eşitsizlik dağılımları Grafik 4, Grafik 5 ve Grafik 6'da gösterilmiştir.

Grafik 4. İlkokul Kademesinde Eğitime Erişimde Eşitsizliğin Cinsiyete Göre Dağılımı (2016)



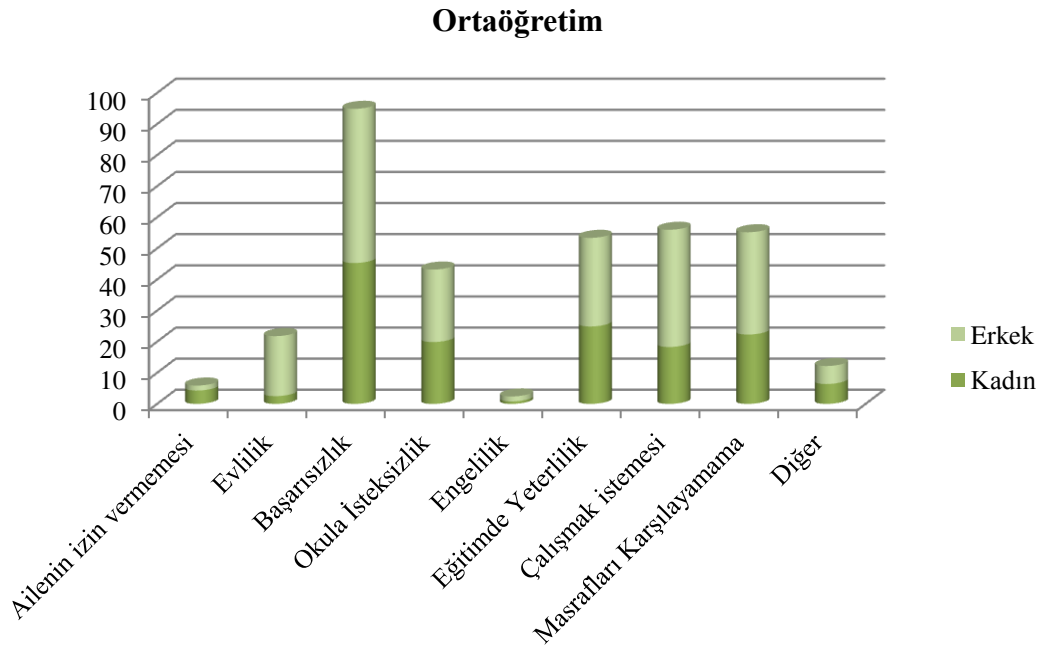
(Kaynak: ERG, 2017-2018. Eğitim İzleme Raporu 2017-2018, Eğitimin Çıktıları)

Grafik 5. Ortaokul Kademesinde Eğitime Erişimde Eşitsizliğin Cinsiyete Göre Dağılımı (2016)



(Kaynak: ERG, 2017-2018. Eğitim İzleme Raporu 2017-2018, Eğitimin Çıktıları)

Grafik 6. Ortaöğretim Kademesinde Eğitime Erişimde Eşitsizliğin Cinsiyete Göre Dağılımı (2016)



(Kaynak: ERG, 2017-2018. Eğitim İzleme Raporu 2017-2018, Eğitimin Çıktıları)

Her bir eğitim kademesinde cinsiyete göre eğitime erişimde eşitsizlik oranları incelendiğinde eğitim sisteminin İlkokul ve Ortaokul kademesinde ailelerin okul masrafları karşılayamaması çocukların eğitimini sürdürememesine sebep olurken Ortaöğretim kademesinde en önemli engel çocuğunda sınavlardaki başarısızlığıdır. Eğitim kademeleri (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim) cinsiyete göre incelendiğinde kadınların eğitime erişememesinde ailenin eğitime izin vermemesi, çocuk yaşta evliliğin ve sınavlarda başarısızlığın önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Erkek çocuklarının sınavlardaki başarısızlığı ve ailenin eğitim masraflarını karşılayamaması buna bağlı olarak çalışmak istemesi eğitime erişmeme nedeni olarak düşünülebilir. Eğitime erişim ile ilgili yapılan araştırmalarda kırsal kesimlerdeki kız çocuklarının erkeklerle aynı sınıfta bulunmasından dolayı ailenin rahatsız olması, ailenin ekonomik yetersizliği, erken evlilik, kızların ev işlerine yardım etmesinin istenmesi, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, ailelerin okula ve okul çevresine karşı güvensizliği (taciz, tecavüz vb.) gibi faktörler engel olarak sayılmaktadır (Küçükler, 2018; TMMOB, 2018; Yaşar, 2018). Ayrıca Beleli (2011) bireylerin eğitimden yararlanma hakkına engel olan durumlara ek olarak sosyokültürel (cinsiyetçi kalıp yargılar), sağlık (engellilik), sosyoekonomik (yoksulluk) ve okul ile ilgili (kayıt, devamsızlık, ulaşım) unsurlarını vurgulamaktadır. Bu engellerle daha çok kadınlar karşılaşmakta özellikle geleneksel düşünce yapısını benimseyen ailelerin ve çevrenin “ataerkil baskısı” ile mücadele etmek durumunda kalmaktadırlar (Sayılan, 2012, 39). Ersöz’e (2016) göre kadınların eğitim seviyesinin düşük olması, ataerkil ideolojinin devamını kolaylaştırmaktadır. Tüm bu araştırmalar gösteriyor ki sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyi düşük aileler kadının eğitime erişimini engellemektedir.

Eğitimde görülen bu eşitsizlik tüm dünyada dikkat çekmekte, eşitliğin sağlanması için uluslararası- ulusal düzeyde bazı politikalar ve çalışmalar yapılmaktadır. Bunlar; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Herkes için Eğitim, Kadınların İlerlemesi İçin Uluslararası Araştırma ve Eğitim Enstitüsü (INSTRAW), Birleşmiş Milletler Kadınlar Kalkınma Fonu (UNIFEM), Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesi, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi,

üniversitelerin toplumsal cinsiyet eşitliği kadın merkezleri ve sivil toplum kuruluşlarıdır. Bu kurum, kuruluş ve yaptıkları çalışmalar eğitimdeki cinsiyet eşitsizliği en aza indirerek bireylerde erken evliliğin, bilinçsiz gebeliğin önüne geçileceğini ve bu durumun ülke ekonomisine katkıda bulunacağı ön görülmektedir (Sahin, 2014). Ayrıca kız çocuklarının en üst öğretim kademesine kadar eğitim görebilmeleri için burs kredi vb. yardımların yapılması, okullara kolay ve güvenli ulaşımın sağlanması, çocuk gelinlerin önlenmesi, okullardaki güvenlik önlemlerinin artırılması ve okulların öğretim koşullarının iyileştirilmesi okullaşma oranlarını daha da arttırabilir. Özellikle ailelere cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitimler zorunlu hale getirilerek eğitimlerin devamlılığı sağlayabilir (Özaydınlık, 2014).

Eğitimde cinsiyet eşitliğinde sadece erkeklerin ve kadınların eşit erişime ya da eğitim almasına odaklanmamalı, okul içeriğinde yer alan eğitim programları, ders kitapları, okul yöneticileri ve öğretmenler de dikkatte alınmalıdır (Mustapha, 2013). CEDAW Uluslararası Sözleşmesi'nin 10. Maddesinin c fıkrasında eğitimle ilgili önemli bir madde yer almaktadır: “Kadın ve erkek rolleri ile ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve düzeyinden kaldırılması için eğitim birliğinin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle ders kitaplarının, okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi, eğitim metotlarının düzenlenmesi.” (TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, 2011, 38-39). Bu madde de belirtildiği gibi eğitim sistemi içerisinde cinsiyetçi görüş tutum ve davranışların yer almaması oldukça önemlidir.

Eğitim sistemi içerisinde pek çok program yer almaktadır. Posner'e (2003) göre bu programlar; Resmi Program, Uygulamadaki Program, Örtük Program, Ekstra Program ve İhmal Edilen Programdır. Posner, bu program türlerinden özellikle örtük programın okul ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Ancak bazı araştırmalarda, 2018 yılı ilkökul ve ortaokul öğretim programlarında toplumsal cinsiyete yönelik ifadelerin geçmiş yıllara göre daha fazla olduğu görülmektedir (Karakuş, Mutlu ve Diker Coşkun, 2018). Seçgin ve Kurnaz (2015), demokratik ve eşitlikçi bir nesil için öncelikle okulların programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği yer almalı ve sürekliliği sağlanmalıdır. Okullarda resmi programlarla eşit ve demokratik bir ortam sağlanmaya çalışılsa da örtük program bu durumu

değiştirebilmektedir. Jackson (1968) örtük programı, öğrencilerin programa başlarken açıkça belirtilmeyen ya da açık olmayan, okul, yönetici, öğretmen ve ailelerin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı değer ve normlar olarak ifade etmektedir. Örtük program, “resmi programda planlanmış ve amaçlanmış etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde” Martin (1976, 138), öğrencilerin “resmi programda belirtilenlerden farklı ve hatta kabul edilmeyen davranışlara ulaşması” Gordon (1982, 188) olarak tanımlanmaktadır. S.Yüksel (2004, 10) örtük programı, “resmi programda belirtilen amaç ve etkinliklerin dışında, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar ile öğrencilerin ulaşmasının istenildiği mesajlar” olduğunu belirterek genel bir tanım yapmıştır. Dewey (2010) ve Jackson (1968) örtük programın, öğrencilerin farkında olmadan bilgi, tutum ve davranışlarına olumlu ya da olumsuz etkileri olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin mevcut bilgi, tutum ve davranışlarının gelişiminde öğretmen, yönetici ve ders kitapları önemli bir etkiye sahip olmaktadır.

Öğretmenin kullandığı dil, ders kitaplarında ve öğretmen- yönetici tutumlarında gizli bir toplumsal cinsiyet aktarımı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle toplumsal cinsiyetin aktarıldığı en önemli unsur, dil olmaktadır. Kültürün, dilin ve toplumsal cinsiyetin birleştiği nokta okul olmaktadır. Cinsiyetçi veya eşitlikçi dilin aktarımında ders kitaplarında önemli bir etkiye sahiptir (Mustapha, 2013). Ders kitapları, toplumsal cinsiyet yargılarının ve rollerinin oluşumunda “doğrudan ya da dolaylı” olarak bireye etki edebilir (TMMOB, 2018, 36). Ders kitaplarındaki sözcüklerle, cümlelerle, metinlerle, fotoğraflarla ve karikatürlerle toplumsal cinsiyeti yansıtan örtük (gizli) anlamlar aktarılmaktadır. 1928-2016 yılları arasındaki ders kitapları incelendiğinde cinsiyetçi söylemlerin geçmişe oranla azaldığı (Gümüsoğlu, 2016), 2017 yılındaki ders kitaplarında ise cinsiyetçi söylemlerin oranla artması ve kadının yok sayılması ayrıca ders kitaplarında cinsiyet eşitliğine dair içeriğin olmaması dikkat çekicidir (Çimen ve Bayhan, 2018). Adel ve Enayat da (2016) yabancı bir ders kitabındaki resimlerde erkeklerin sosyal, ticaretle ilgilenen ve kadınlara göre daha ön planda olduğu sonucuna ulaşarak ders kitaplarındaki cinsiyet eşitsizliğini vurgulamıştır. 2016 yılındaki ders kitaplarında kadın için daha çok diş hekimi, öğretmen, ziraat mühendisi, veteriner, gıda mühendisi, aşçı, resepsiyon görevlisi, orman mühendisi, elektrik mühendisi, işçi,

okul müdürü gibi meslek gruplarında gösterilirken (Gümüšoğlu, 2016), 2017 yılında daha çok ev işleriyle ve çocuk bakımı ile ilgilenen anne figürü bulunmaktadır (Çimen ve Bayhan, 2018). Bazı ders kitaplarında “kadınlar pasif ve zayıf, erkekler ise güçlü ve zeki” olarak etiketlenmiştir (Kılıç ve Eyüp, 2011, 129; Kükre ve Kıbrıs, 2017, 1370). Ayrıca kitaplarda “ay dede, devlet adamı, bilim adamı, ev hanımı” gibi kavramlar da yer almaktadır (Karakuş ve diğerleri, 2018, 16-17). İncelenen bazı ders kitaplarında bu cinsiyetçi kavramlarla karşılaşmak mümkündür (Çimen ve Bayhan, 2018; Gümüšoğlu, 2016; Tan ve diğerleri, 2008). Çimen ve Bayhan’ın (2018) incelediği bir ders kitabında bilime katkı sağlayan insanların tanıtımında kadınlara yer verilmiştir. 9. Sınıf Edebiyat kitabı hariç (Çimen ve Bayhan, 2018), ders kitaplarının yazarlarının çoğu kadın olmasına rağmen toplumsal cinsiyete eşitliğine duyarlılıklarının bulunmadığı bu nedenle Gümüšoğlu (2016), yazarların toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi almasının önemli olduğu belirtmektedir. Kalaycı ve Hayırsever’e (2014) göre öğretim programlarının ve ders kitaplarının cinsiyetçi yaklaşımlardan uzak “uzmanlar” tarafından hazırlanması gerekmektedir (s. 16). Ders kitapları, çocukları hayata hazırlayan, demokratik ve eşitlikçi, özgür fikirlere sahip bireyler olmasını sağlayan bir basamaktır (Çınar, 2013). Bunun için ders kitaplarında kadın için kullanılan cinsiyetçi söylemler yerine başarılı kadını vurgulayan ifadeler yer alarak, aile içi rollerde kadını ev dışında resmederek kadın ve erkeğin eşitliğine dikkat çekerek toplumsal cinsiyet eşitliği sağlanabilir. Ders kitaplarını cinsiyetçi söylemlerden uzak kalmasını sağlamak için reformlar üretilse de öğretmenler kendi kültür ve tutumlarını çocuklara aktarabilmektedir (Mustapha, 2003). Öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik ederken kitaplardaki bilgileri kendi görüş ve düşüncelerine uygun olarak yansıtabilirler (Y. Esen, 2013b; Mustapha, 2013; Saldıray, 2017; Türkmenoğlu, 2016; S. Yüksel, 2004). Öğretmen ve okul yöneticilerinin toplumsal cinsiyete yönelik tutumları çocukları etkilemektedir. Çünkü aileden sonra “çocuğun cinsiyet rollerine ilişkin tutum ve davranışlarını etkileyen kişiler öğretmenlerdir” (Gümüş, 2019, 33; Zeyneloğlu, 2008, 14). Çünkü eğitim sistemi içerisinde eşitsizlikler daha çok öğretmenin tutum ve davranışlarında görülmektedir (Younger ve Warrington, 2008). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin cinsiyetçi dili kullanmaması, cinsiyetçi tutum ve davranışlardan uzak durması çok önemlidir. Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk’ün dediği gibi

“Öğretmenler, yeni nesil sizlerin eseri olacaktır”. Eğitimde çocuklar için öğretmenler yöneticilerden çok daha önemli role sahiptir. Çünkü çocuklar öğretmeni rol model alırlar. “Günümüzde eğitim politikaları, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etse de, öğretmenleri bu sürecin aktörleri olarak yetkilendirmedikçe, eşitliğin gerçekleşmesi olası değildir” (Y. Esen, 2013a, 779). Okullardaki geleneksel tutumlar öğretmen, yönetici ve öğrenci arasında bir döngü oluşturmaktadır. Sayılan (2012), öğretmen ve yöneticilerinde aynı ataerkil toplumun eğitim sisteminde şekillenerek bu döngüyü devam ettirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin geleneksel tutumla yetiştirdikleri öğrenciler ilerde kendi öğretmenlerinden pekiştirdikleri tutumları yine çocuklara aktaracaklardır. Saldıray’ın (2017) araştırma sonucunda “öğretmenlerin, erkek öğrencilere aslanım benim-yakışıklı erkek gibi ifadeler kullandığı, önemli sorumluluklar verdiği ve fiziksel temas kurdukları” ortaya çıkmıştır (s.103). G. Aslan (2015), öğretmenlerin ders sürecinde erkek öğrencilere anlamadıklarında daha fazla açıklamada bulunduğu, istediği zaman konuşmalarına izin verdiğini ve kız öğrencilere “iyi, sessiz, başarılı kız” erkek öğrencilere ise “sert, asi, delikanlı” gibi cinsiyetçi ifadelerde bulunduklarını ortaya çıkarmıştır (s.377).

ETCEP (2016) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet ayrımına ilişkin “öğrenci” görüşleri alınmıştır:

“Mesela öğretmenlerimizin kızlardan beklediği davranışlar zarif olmaları, oturmalarına dikkat etmeleri, kalkmalarına dikkat etmeleri, derse katılmalarını mesela bunlara dikkat etmelerini... (Kız öğrenci, 5-6, Sivas)” (ETCEP, 2016, s.192).

“Kızlardan kibar olmasını hiç kavgaya karışmamasını bekliyorlar. (Erkek öğrenci, 9-10, Karaman)” (ETCEP, 2016, s.192).

“Ağır işler falan olur. Mesela dışarı çıkarma eşyaları falan... Erkeklere verirler. Daha çok ufak el işlerini kızlara verirler (Erkek öğrenci, 11-12, Malatya)” (ETCEP, 2016, s.105).

“Erkek için de oluyor. Ben geçen sene bir arkadaşımın yanına oturmuştum. Kız olan bir arkadaşımın. Öğretmen gelip ona kızmıştı niye arkadaşının yanına oturuyorsun diye. Ben gelmişim oraya oturmuştum, onun sırası.

Bizim şimdiki müdürümüz o zaman müdür yardımcısıydı. Bana kızacağına ona kızmıştı (Erkek öğrenci, 11-12, Samsun)” (ETCEP, 2016, s.193).

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, öğrencilere yönelik meslek yönlendirmelerinde de cinsiyet ayrımı yaptıkları görülmüştür. Okumuş, (2018) araştırmasında öğretmenlerin erkek öğrencileri üretim, teknoloji ile ilgili mesleklere kadınları ise annelik ev kadınlığı ya da düşük ücretli mesleklere yönlendirdiklerini belirtmiştir. Filiz ve Gözelyurt (2017), meslek lisesi öğretmenlerinin öğrencileri meslek alanlarına yönlendirmede cinsiyetçi bir tutum sergilediklerini, Esen (2013a) öğretmenlerin “fen ve matematik alanlarına erkekleri, sözel ve müzik alanlarına kız çocuklarını” yönlendirdiklerini belirtmektedir (s. 283). Kadın idareci sayısının artırılması kız öğrencilerde yönetim alanında başarılı olabilecekleri algısının oluşmasına yardımcı olabilir. Giuliano (2006) araştırmasında öğretmenlere yönelik cinsiyet eşitliği eğitim programlarının sonucunda öğretmenlerin öğrencilere karşı daha olumlu yanıtlar verdiği ve daha adil olduğu belirtilerek öğretmenlere verilen cinsiyet eşitliği eğitimi ile öğretmenlerin öğrencilere daha eşit yaklaştığı sonucuna ulaşmıştır. Erden (2004), araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının eşitlikçi olmasına rağmen cinsiyet rollerine ilişkin cinsiyetçi kalıp yargılarının var olduğu belirtmiştir. Öğretmenler farkında olmadan cinsiyet ayrımı yapmakta bunun sonucunda çocuklarda cinsiyetçi düşünce ve davranış kazandırmaktadır. Allana ve diğerleri (2010), öğretmenlere toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimiyle toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıklarının ve duyarlılıklarının artması, öğrencilerinin eşitlikçi tutumlara yönelmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlılığını arttırmak ve bunu davranışlarına yansıtmasını sağlamak için “toplumsal cinsiyet eşitliği” konusunda eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir (G.Aslan, 2015, 380; Baba, 2007, 155; Baykal, 1991; Erden, 2004; Erden, 2009, 413; Filiz ve Gözelyurt, 2017; Giuliano 2006; Şahin ve diğerleri, 2018; Saldıray, 2017; TMMOB, 2018;).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), eğitim-öğretime yön verip araştırmalar yaparak hem bireysel hem de toplumsal gelişmeyi sağlayan hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, aydın bireyler yetiştirmeyi amaçlayan

kurumlar olarak nitelendirilmektedir (Telli Yamamoto, 2018; Yükseköğretim Kanunu, 1981). Ayrıca YÖK 2015 yılında üniversiteler ve diğer bütün kurumlar çerçevesinde toplumsal cinsiyet eşitliği ve adaletine duyarlı bir anlayışı ortaya koymak amacını güden Tutum Belgesi adıyla Toplumsal Cinsiyet Eşitliği projesini yayınlamıştır. Ancak bu proje 2019 tarihinde yine YÖK tarafından “toplumsal değerlerimiz ve kabullerimizle mütenasip değil” (“yolculuk”, 2019) açıklamasıyla durdurulmuştur. Son 10 yıllık çalışmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin geleneksel tutuma sahip olduklarını göstermektedir (G. Aslan, 2011; G. Aslan, 2015; M. Aydın ve diğerleri, 2016; Baba, 2007; Cetişli ve diğerleri, 2017; Çetinkaya, 2013; Efe ve Ayaz, 2013; E. Esen ve diğerleri, 2019; Frieze ve diğerleri, 2003; Khan ve diğerleri, 2018; Şahin ve diğerleri, 2018; Mägi ve diğerleri, 2016; Öngen ve Aytaç, 2013; Pesen ve diğerleri, 2016; Pınar ve diğerleri, 2008; Schwartz ve Sinicrope, 2013; Seçgin ve Tural 2011; Silva ve diğerleri, 2017; Vefikuluçay ve diğerleri, 2007; Zhang, 2006). Eğitim Fakültesi öğrencileri ile ilgili yapılan araştırmalarda da öğrencilerin geleneksel tutum ve algılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır (G. Aslan, 2011; G. Aslan, 2015; Baba, 2007; Çetinkaya, 2013; Efe ve Ayaz, 2013; Y. Esen, 2013a; E. Esen ve diğerleri, 2019; Mägi ve diğerleri, 2016; Schwartz ve Sinicrope, 2013; Seçgin ve Tural 2011; Silva ve diğerleri, 2017; Şahin ve diğerleri, 2018). Bu araştırmalar, YÖK’ün kaldırdığı Tutum Belgesi’nin devam etmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlılığın ve farkındalığın gelişmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu araştırma için önemli bir bulgudur.

Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumları öğretmenlerden farklı değildir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet farkındalığı oluşturmak ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ilerideki nesillerde azaltmak için özellikle eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi verilmesi önemlidir. Öğretmen adaylarına cinsiyete ilişkin duyarlılık ve eğitim konusunda somut bir çaba gösterilmezse yerleşmiş kalıp yargılar ile yetişen gelecekteki öğretmenler, çocuklara bu kalıp yargılarla eğitim vermeye devam edecek ve ataerkil toplumun değerlerini nesillere aktaracaklardır (Llorente ve Morales, 2012).

Üniversitelerin öğretim programlarında lisans düzeyinde toplumsal cinsiyet farkındalığını ve duyarlılığını oluşturmak için toplumsal cinsiyet dersi açılmış fakat bu ders öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin bir ya da iki bölümünde seçmeli ders olarak yer almıştır. YÖK 2018- 2019 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersi sadece Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında “alan eğitimi seçmeli” dersi olarak yer almaktadır. Diğer üniversitelerin lisansüstü programlarında toplumsal cinsiyet eğitimi dersi seçmeli ders olarak verilmektedir. Diğer fakültelerde bu dersin olmaması oldukça şaşırtıcıdır. Ayrıca Türkiye ve Estonya’da ki öğretmen adayları karşılaştırıldığında Türkiye’deki öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin daha geleneksel bir tutum sergiledikleri görülmüştür (Silva ve diğerleri, 2017). Araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere üniversitelerin sadece Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde bu dersin olması yeterli olmamaktadır.

Üniversiteler, ülke refahı ve gelişmesi için öncülük eden kurumlar olarak düşünüldüğünde bu kurumda öğrenim gören öğrencilerin ve akademisyenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve tutumlarının eşitlikçi olması beklenir. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin geleneksel algı ve tutuma sahip olmasında akademisyenlerin tutumlarının etki edebileceği de düşünülmektedir. Akçay ve Başer de (2018) bu görüşü destekleyerek akademisyenlerin ve üniversite öğrencilerinin etkileşimlerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında etkili olduğunu belirtmiştir. İ. E. Yıldırım ve diğerleri (2018) araştırmasında akademisyenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel tutuma sahip olduğu ve duyarlılıklarının “düşük” olduğu sonucuna ulaşmıştır (s.37). Catalan ve diğerleri (2011), akademisyenlerin öğretmenlere göre daha geleneksel algıya sahip olduğu belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştiren kurumlardaki akademisyenlerin duyarlılıklarını arttıracak eğitimler verilmesi (İ.E. Yıldırım ve diğerleri, 2018) daha sonra tüm fakültelerde öğrencilere yönelik “toplumsal cinsiyet eğitimi” dersinin zorunlu ders kapsamında açılması seçmeli derslerde de konu bazında yer verilmesi (Akçay ve Başer, 2018, 295; G. Aslan, 2015, 380; Baba, 2007, 155; Efe ve Ayaz, 2013, 126; Erden, 2009, 413; Erdol ve Gözütok, 2018, 132; Y. Esen, 2013a, 291; E. Esen ve diğerleri, 2019, 209; Kalaycı ve Hayırsever, 2014, 16; Özyiğit ve diğerleri, 2017, 234; Silva ve diğerleri, 2017, 151; Sinacore ve diğerleri, 2019; Şahin ve

diğerleri, 2018, 748) ve örtük programda toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı uygulamaların yapılması cinsiyete ilişkin kalıp yargılarının kırılmasında önemli bir adım olacaktır (Saldıray, 2017, 120).

2.5.3. Çalışma Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Yılmaz ve diğerlerine (2009, 778) göre eğitim seviyesi arttıkça çalışma hayatındaki statü artmaktadır; çünkü üniversite bireylere toplumsal cinsiyet alanında “çağdaş” düşünce yapısı kazandırmaktadır. YÖK 2017-2018 öğrenci düzeylerine göre öğrenci sayıları incelendiğinde üniversitede öğrenim gören erkek öğrencilerin sayısı (2.292.542) kadın öğrencilere (1.949.299) göre daha fazladır. Bu durumla kadın-erkeğin çalışma hayatındaki statüsünde farkın artmasıyla, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri oluşur. Cinsiyetler arası fark sonucunda ülke ekonomisi de etkilenir (Özaydınlık, 2014). Gelişmiş ülkelerdeki toplumsal cinsiyet eşitliği gelişmekte olan ülkelerde görülmemektedir. Çünkü istihdam, iş gücüne katılım ne kadar az olursa verimlilik ve ülke ekonomisiyle gelen gelir o kadar az olmaktadır (Yaşar, 2018). Yapılan araştırmalarda da belirtildiği gibi çalışma hayatına katılımı ekonomik gelir seviyesinin artması cinsiyetçi görüşlerin azalmasına etki etmektedir (Erarslan ve Rankin, 2013; Karakaya, 2018; Sunar ve Okman Fişek, 2005).

TÜİK (2018) verilerine göre iş gücü, işsizlik, istihdam istatistiklerinde (Tablo 4) 15 yaş ve üzeri nüfus incelendiğinde kadın sayısı erkeklerden fazla fakat iş gücüne ve istihdam oranlarında çok ciddi bir fark görülmektedir. Erkeklere açılan istihdam alanlarının fazlalığı erkek işsizlik oranları düşürmektedir. Kadının istihdam alanlarına ve iş gücüne katılımına engel olan sebepler; erkeğe yüklenen çalışma zorunluluğu “evin geçimi erkek sağlamalı görüşü” kadının ise “ev işi, çocuk, yaşlı, engelli bakımı” gibi toplumsal cinsiyet rollerinin benimsenmesidir (KGSM, 2018, 80).

Tablo 4. İşgücü ve İşsizlik İstatistiklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

		Kadın	Erkek	Toplam
İŞGÜCÜ	15 yaş ve üzeri	30.761	30.080	60.841
	İş gücü	10.700	21.958	32.658
	İş gücüne katılım oranı	%34,8	%73,0	%53,7
	İstihdam oranı	%29,7	%65,6	%47,5
İŞSİZLİK	İşsizlik oranı	%14,7	%10,1	%11,6

(Kaynak: TÜİK, 2018. İşgücü İstatistikleri Ekim 2018).

İş gücü bakımında kadınların ev içinde yaptığı işler ve kendi üretim çalışmaları emek olarak görülmemekte ve ücretlendirilmemektedir. Kadınlar daha çok “statüsü düşük” ya da emek ücret karşılığı az olan işlerde çalışmaktadırlar (Dökmen, 2017, 202). Tire’ye (2017) göre kadınlar erkeklerle aynı işi yapsalar bile erkeklerden daha düşük bir ücretle çalışırlar. Çünkü çalışan bir kadının eve gittiğinde de emek sayılmayan birçok işi bulunmaktadır. Kadın erkeğe göre daha çok mesai yapmakta ve dinlenememekte ayrıca erkeğe göre düşük ücret almaktadır.

Bhasin’e (2003) göre erkekler “otorite, güç, denetim, yönetim” gibi mesleki alanlarda daha başarılıdırlar (s.33). Çalışma hayatında kadının erkeklerle eşit haklara sahip olmaması, erkeğin ekonomik gücünü güçlendirerek kadın üzerindeki baskısını arttırmaktadır. Kadının ücretli veya ücretsiz olarak yaptığı işlerin değersiz olması ataerkil toplumlardaki geleneksel düşünce yapısından kaynaklanmaktadır (Karakaya, 2018). Çünkü bu toplumlarda kadının tek işi evine ve ailesine hizmet ederek eş ve annelik rolü olan ev kadınlığı mesleğini yerine getirmektedir. Kadınlar her alanda meslek seçimi yapamamaktadırlar. Toplumun kadınlara ön gördüğü meslekler “öğretmenlik, eczacılık, psikologluktur” (Dökmen, 2017, 203). Kadınlar çalıştıkları meslek gruplarında ya da iş alanlarında üst statüye yükselememektedirler. Okumuş’a (2018) göre bunun nedeni kadınların yönetim alanında yetersiz olduğu düşüncesi, anne olmaları ve hormonal değişiklikler, otoriter, azimli olmama gibi ön yargılar cam tavan etkisi yaratmaktadır. Hymovitz ve Schellhard (1986) tarafından ortaya atılan cam tavan teorisi “kadınların kurumlarda belli bir seviyenin üzerine çıkmasını

önleyen şeffaf bir engel” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Hopman ve Lord, 2009, s.3). Wirth (2001) cam tavanı "sosyal ve ekonomik alanlarda cinsiyet eşitsizliği” şeklinde ifade etmiştir (s.1). Cam tavan, bireyin kendisine değil cinsiyetine bağlı bir ayrımcılık olarak görülmektedir. Kadınlarda çift iş yükümlülüğü (hem anne hem iş kadını) bulunduğu söylenebilir. Bu bağlamda erkeklerin çok fazla iş yükümlülüğü bulunmadığından iş alanında kolayca terfi edebilmektedirler.

Yönetimde yetki ve karar alma mekanizmalarında da cam tavan etkisiyle eşitsizlikler görülmektedir. Kadınların aile içi sorumluluk, ekonomik yoksulluk, ataerkil düşünce yapısı ve eğitim düzeyi karar ve yetki alma sürecinde ilerlemesine engel olan nedenlerdir (TMMOB, 2018). Ayrıca yönetimde görülen erkek egemenliği kadınların yükselmesine engel teşkil etmektedir. Bugüne kadar hiçbir kadın cumhurbaşkanı olmamıştır. TÜİK (t.y) 1980-2018 verilerine göre 1980’den bugüne toplam kadın bakan oranı 4,3 toplam kadın milletvekili oranı ise 8,6’dır. Bu bağlamda kadın yönetimde erkekler kadar yer almamaktadır. Üst düzey mevkilerde erkek sayısının fazla olması “eril yönetim” anlayışının sürdürülmesine neden olmaktadır (Tan ve diğerleri, 2008, 71). Oysaki toplum adına karar almada hem kadın hem erkeğin söz hakkı olmasıdır çünkü toplumda her iki cinsiyeti de temsil edecek, ihtiyaç ve sorunlarına çözüm üretebilecek kişiler bulunmalıdır.

Ülkenin refahı ve kalkınması ekonomiye kadın ve erkeğin etkin katılımı, cinsiyet eşitsizliğine neden olan engeller tespit edilerek her iki cinsiyetinde eşit haklara sahip olabileceği faaliyetlerin artmasıyla sağlanabilir (Özaydınlık, 2014; TMMOB, 2018).

2.5.4. Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Anne baba, öğretmen ve arkadaşlar toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşumunda etkiliyken kitle iletişim araçları da bu yargıları şekillendirmektedir. Kitle iletişim araçları, toplumsal cinsiyete ilişkin “algıların, tutumların” (Dökmen, 2017, 132) ve “imgelerin” (Akmeşe ve Deniz, 2015, 316) oluşmasında etkin rol oynamaktadır. Kitle iletişim araçları televizyon (çizgi film, dizi, reklam), basın organları (gazete, dergi, roman ve masal kitapları) ve internet gibi medyada yer alan araçlardır. Bireyler medyada gördüklerini ile rol model olarak taklitleri tekrar ederek

sosyal öğrenme gerçekleştirir. “Medya sadece cinsiyet modellerini aktarmakla kalmaz ayrıca toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini de yeniden üretir” (Saygılıgil, 2016, 164). Bu durumda bireyler kitle iletişim araçlarından kolayca etkilenirler. Bu yazıda bazı kitle iletişim araçlarının toplumsal cinsiyet eşitliği üzerindeki etkileri incelenecektir.

Televizyon

Kitle iletişim araçları içerisinde en çok kullanılan televizyon, insanların tüm yaşam alanlarına yer ederek ve en gerekli araç olmuştur (Büyükbaykal, 2012). Bireyler ekranda gördüklerini belleğine kaydederek davranışlarında sergilerler (A. Arslan, 2004). Televizyondaki programlar, reklamlar, çizgi filmler ve dizilerde daha çok erkeğin gücüne yer verilir, kadın fiziksel konumuyla ikinci planda kalır (Dökmen, 2017; Gökçay, 2018; Saygılıgil, 2016; Türkmenoğlu, 2016; Zeyneloğlu, 2008). Bu nedenle televizyon, bireylerin cinsiyet rollerinin oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir (Brutt ve Scott, 2002; Coşkun, 2004; Gökçay, 2018).

Televizyondaki reklamlarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenen çalışmaların sonuçlarına göre erkekler, otorite sahibi olarak kamusal mekânlarda gösterilirken kadın çekiciliği, güzelliği, cinselliği ve zarafeti gibi özelliklerine dikkat çekerek daha çok iç mekânlarda (ev içi temizlik, yemek vb.) gösterilmektedir (A.Aslan, 2014; Derince, 2014; Kırık ve Korkmaz, 2014; J.T. Wood, 1994). Connell (1998), bu kadınları “ön plana çıkarılmış kadınlık” olarak nitelendirmektedir. Ayrıca erkeklerin bu sektörde daha çok “örgütlenme, denetleme ve finanse etme” gibi yönetim alanında yer almasını “hegemonik erkeklik” ile bağdaştırmaktadır (s.251). Günümüzde cinsellik hem kadın hem de erkek bedeniyle karşımıza çıkmaktadır. Bazı araştırmalar gösteriyor ki “arzu nesnesi” denilen bu ifade hem erkek hem kadın için kullanılmaktadır (Derince, 2014, 37; Saatcıoğlu, 2015, 1). Tepe ve Gülerarslan Özdengül (2018) konuyu çocuk açısından ele aldığıda reklamlardaki kadınları “moda, alışveriş, dans, temizlik, yemek işleriyle” eşleştirdiğini ve cinsiyete yönelik bu algıları içselleştirerek ona uygun davranışlar sergilediğini belirtmektedir (s.575).

Çizgi filmlerin izleyici kitlesi daha çok çocuklardır. Çizgi filmler, sonsuz “hayal gücüyle, renkli ve eğlenceli” olması sebebiyle çocukların dikkatini

çekmektedir (Kalaycı, 2015, 246). Hatta çocuk benimsediği karakteri model olarak o karaktere uygun davranışlar sergilemektedir. Araştırmalar, bazı çizgi filmlerin cinsiyetçi yargılar içererek çocukların “cinsiyetçi bakış açısı” oluşumuna neden olduğunu ortaya çıkmıştır (Kalaycı, 2015, 262; Ünlü, 2017; Güder, Ay, Saray ve Kılıç, 2017, 105). Çocukların rol model olarak öğrendikleri bu filmler cinsiyet eşitsizliği içeren mesajlar veriyorsa o çocukların eşitlikçi tutuma sahip bir birey olması beklenemez. Bu nedenle verilen “mesajların ve rol modellerin” cinsiyetçi kalıp yargıları içermemesi önemlidir (Ünlü, 2017, 20).

Dizilerde de cinsiyetçi yaklaşımlarla karşılaşmak mümkündür. Dizilerde kadınlar çoğunlukla ev kadını, çocuklarının bakımını yapan, “ailesine bağımlı” ve ya güçlü iş kadını, hırslı, çatışan, “entrikacı” rollerdedir. Erkekler ise “otorite” sahibi, bağımsız, aileye duygusal bağla bağlı, meslek sevgisi ile bütünleşmiş, “cesur”, evin geçimini sağlayan ve “şiddete” meyilli rollerde görülmektedir (Ersöz, 2016, 77-78; Kırık ve Korkmaz, 2014, 6). İnceoğlu ve Akçalı (2018, 44-47) araştırmasında incelediğini dizilerde erkeklerin “savaşan, mafya, suç, terör asker” gibi şiddet içerikli temalarda başrol oynayan, kadınlar ise “ev kadını” olarak çocuk ev sorumluluğu olan ikinci plandaki konularda yer aldığı görülmüştür. Özellikle şiddet içerikli diziler “bireylerin şiddete karşı bağışıklık kazanmasına” (Kırık ve Korkmaz, 2014, 6) ve bu durumu “normalleştirilmesine” (J.T. Wood, 1994, 38) sebep olmaktadır. Kadın erkek eşitsizliğinin rahatlıkla görüldüğü yer dizilerdir. Cinsiyet eşitsizliğinin oluşumu kadın erkek arasındaki farkın artmasına sebep olmaktadır. Çünkü bireylerde diğer cinsiyetlere karşı olumsuz bir algı oluşmaktadır.

Basın organları

Gazete (B. Arslan ve Koca, 2006; Çelik ve Uysal, 2012) ve dergilerde cinsiyetçi yargılar bulunmaktadır (Dökmen, 2017). Kırık ve Korkmaz (2014), gazetede kadınların ilk sayfada bedeniyle, diğer sayfalarda “magazin, şiddet, cinayet” haberleriyle; erkeklerin ise “siyaset” veya ülke ekonomisi gibi önemli konularda yer aldığını ifade etmektedir (s. 7). Özkanca (2018), çocuk dergilerine yönelik araştırmasında erkek imgesinin ev dışı ortamlarda ve başrolde yer aldığını belirtmektedir.

Bir diğerk basın kitle iletişim araçları hikaye, roman ve masak kitaplarıdır. Romanlar ve masallar, çocuklara örnek olmakta ve hayal gücü gelişiminde oldukça etkilidir. Bu nedenle kahramanlar ve içerik özenle hazırlanmalıdır. Kitaplarda kız çocukları için “güzel, anaç ürkek, değerli, zayıf” erkek çocukları için “güçlü, büyük, korkutucu, öfkeli, cesur ve kahraman” olarak nitelendirilmektedir (Derince, 2014, 18; Ünelöz, 2017, 127). Ancak Şentürk, (2015) ve Kaynak (2017) çocuk kitaplarını toplumsal cinsiyet açısından incelediğinde geçmişten günümüze bu kitaplarda eşitsizliğin azaldığı belirtmektedirler.

Ono ve Zavodny’nın (2003), 1997-2001 yılları arasındaki araştırmasında Türkiye’deki internet kullanıcılığında erkekler internet kullanım sıklığında ilk sırada yer almıştır. We Are Social (2019) araştırmasında da Türkiye 13-65 ve üstü yaş aralığında internet kullanıcılarının yine erkekler olduğu görülmüştür. İçeriğinde ise kadınlar “cinsel bir obje” konumundadır (Kırık ve Korkmaz, 2014, 9).

Kitle iletişim araçları çocuktan yetişkine kısaca her yaş aralığında toplumun kültür yapısını tutumunu ve inançlarını kolayca aktarılabilir. Bandura’ ya (1973) göre çocuklar gördüklerini “gözlemler, model alır ve taklit ederler” (Tontodonato ve Crew, 1992, 4). Yetişkinler belirli bir rol tutumuna sahip olurlar ve bu tutumları değiştirmek kolay olmayabilir. Fakat çocuklar henüz bir role ve kimliğe bürünmemişken medya onları olumlu veya olumsuz bir kimlik gelişimine yönlendirebilir. Çünkü çocuklar “eleştirel bir izleme” yapamamaktadır (Kalaycı, 2015, 263). Huzurlu, güvenli, demokratik bir ülke için kitle iletişim araçlarının uzmanlar tarafından değerlendirilerek cinsiyetçi söylemlerden arındırılmış olması gerekmektedir. KGSM (2018), 2018-2023 eylem planı hedeflerinde medyada yer alan personellere “eğitim programlarının düzenleneceği” ve programın içeriğinde “kadına odaklı” konulara yer verileceği belirtilmiştir (s.230). Sadece uzman denetiminin ve uzman eğitiminin yeterli olmayacağı aşikârdır. Aydemir ve Demirkan’ın (2018) araştırmasına göre öğretmen adaylarının medyaya yönelik cinsiyetçi ifadeleri çözümlemeye yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve medyadaki toplumsal cinsiyet temsilleri hakkında toplumun, farkındalık kazanmasını sağlamak gerekir (Aydemir ve Demirkan, 2018). Bu nedenle bireylerin medyayı nasıl yararlı şekilde

kullanabileceklerini öğrenmeleri ancak “medya okuryazarlığı” eğitimleriyle gerçekleşebilmektedir (Kırık ve Korkmaz, 2014, 5; Saygılıgil, 2016). Medya, cinsiyetçi yargıları her kesime kolayca aktarır, bu nedenle medya okuryazarlığını bilmek ve uygulamak önemlidir.

2.5.5. Bilim Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Naymansoya’a (2010) göre geçmişten beri bilim ve kadın kelimelerinin birlikte kullanılması herkesce yadırganmıştır. Naymansoy bunun sebebinin felsefi düşüncede, kadının simgesel olarak aklın dışında kaldığı şeylerle eş tutulması olduğunu belirtmektedir. Toplumdaki cinsiyet ayrımının felsefi temelleri incelendiğinde bazı düşünürlerin olumsuz görüşlerinin olduğu saptanmıştır. Platon (M.Ö. 427-347), “erkek olarak yaratıldığı için şükretmekte” (Akt. Keklik, 1984, 29). Kant ise “kadınların geometriyle uğraşacaklarsa sakalda bırakmaları gerektiğini” söylemiştir (Akt. Naymansoy, 2010, 205). Bu yargılar kadınları, bilimin dışına itilmiş ve bilime ilgi duymamalarına neden olmuştur. Bilim tarihinde daha çok erkek bilim insanlarının adı bilinmektedir. Keller (2007) bu eril gücü erkek bilim insan nüfusunun fazla olmasının sonucu olarak görmektedir. Aslında bilim tarihinde önemli kadın bilim insanları da yer almaktadır: “Josephine Cochrane bulaşık makinesini, Amiral Dr. Grace Murray Hopper ilk bilgisayarı, Mary Anderson cam sileceği aletini, otomatik cam sileceğinin patenti de bir kadına ait Charlotte Bridgwood, Stephanie Kwolek kurşun geçirmez yeleğini, Dr. Maria Telkes ev güneş enerjisi sistemini, Dr. Patricia Bath lazer katarakt ameliyat cihazını (“Uplifers”, 2015) bulmuştur. Türk kadın bilim insanlarından Naşide Gözde Durmuş kanser teşhisini küçük bir cihaz üzerinden yalnızca bir damla kan ile teşhis edebilmeyi, medikal teknoloji alanında uzman Canan Dağdeviren, National Aeronautics and Space Administration (NASA) da görevli Astrofizikçi Prof. Dr. Feryal Özel” (TMMOB, 2018, 78) önemli bilim insanları arasında yer almaktadır.

İnsanlığın geleceği için fizik, kimya, tıp, ekonomi, edebiyat ve barış alanlarında bilime katkı sağlayan bilim insanlarının layık görüldüğü bir ödüdür Nobel Ödülü. Bilim insanları arasında bu ödülün kazanılması oldukça önemlidir. “Nobel Ödülü’ne layık görülmüş 903 bilim insanından sadece 51’i kadındır” (“Wikiwand”, t.y.). Bu sayı oldukça düşüktür. Ancak ne yazıkki bu 51 kadın içinde

hiç Türk kadın bilim insanı bulunmamaktadır. Türkiye’de kadınları bilime teşvik eden bazı kuruluşlar ya da projeler bulunmaktadır: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) ve L’Oréal-UNESCO (Türkiye)’ dur. Bu kuruluşlar ile bilimde görülen erkek egemenliği azaltılmaya çalışılmakta ve kadın bilimle buluşturulmakta ancak kadının bilimde yer etmesinde ve ilerlemesinde yeterli olmamaktadır. Bu durum 2017-2018 öğretim yılında üniversitelerdeki akademisyenlerin cinsiyete göre dağılımında da gösterilmektedir (Tablo 5).

Tablo 5. Türkiye’de Akademik Kadronun Cinsiyetlere Göre Dağılımı*

Akademik kadro	Kadın	Erkek	Toplam
Profesör	7.696	16.944	24.640
Doçent	5.611	8.845	14.456
Doktor Öğretim Üyesi	15.932	21.588	37.520
Öğretim Görevlisi	17.806	17.648	35.484
Araştırma Görevlisi	23.190	22.808	45.998
Toplam	70.235	87.863	158.098

(*Şener Özel tarafından YÖK. 2017- 2018 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistiklerine dayandırılarak hazırlanmıştır.)

Akademisyenlerin üst kademelerinde (profesör, doçent, doktor öğretim üyesi) daha çok erkeklerin, kadınların ise daha çok alt kademelerde (öğretim görevlisi, araştırma görevlisi) yer alması cam tavan etkisiyle açıklanabilir. Yıldız’ın (2018) araştırma sonuçlarında kadın akademisyenler, ev- akademik kariyer arasında kalarak annelik ve ev içi sorumluluklarını yerine getiremediklerini bu sebepten mutlu olamadıklarını ifade etmişlerdir. Toplumun kadından beklediği bu roller kadınların bilim alanında ilerlemesine engel olmaktadır. Bu bağlamda kadına yüklenen sorumlulukların azaltılması ve bilimde kadınların daha görünür kılınması gerekmektedir. Naymansoy’ya (2010) göre üst düzey statü ve ödüllerde kadın sayısının azınlıkta olmasının nedeni toplumdaki cinsiyetçi yaklaşımlardır. Türkiye’de bilim ve kadın ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda da bilime yönelik cinsiyetçi yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Y. Esen (2007) okul kitaplarında, erkeklerin çoğunlukla bilgisayarla uğraşan, teleskopla gözlem yapan ve fen laboratuvarında deney yapan bilimle ilgilenen bireyler olarak resmedildiğini belirtmiştir. Özdeş ve

Aslan (2019) araştırmasında kız öğrencilerin “bilim insanını erkek olarak” nitelendirdiğini belirterek bu durumu kadınların bilime teşvik edilmemesi ve bu konudaki kalıp yargıların öğrenciler üzerindeki etkisiyle açıklamıştır (s.209). Benzer bir araştırma Toğrol (2000) tarafından yapılmış ve öğrencilerin bilim insanı çiziminde erkek figürünü kullandığı belirtilmiştir. Bazı araştırmacılar bu durumu genelleyerek bilimin erkeğe özgü olduğu ve erkeksi masküler özelliğini yansıttığını ifade etmişlerdir (Charnbers, 1983; Flick 1990; Mason, Kahle ve Gardner, 1991). Bilimi cinsiyetleştirmemek adına öğrenciler, ailelerinden ve öğretmenlerinden bilime yönelik olumlu iletiler alırlarsa bilimle ilgilenen rol modellerini gözlemleme şansına sahip olabilirlerse bu yönde başarıyı amaçlayan adımlar atabilirler (Huber ve Burton, 1995). Bu nedenle yine aileye ve öğretmenlere büyük iş düşmektedir.

2.5.6. Sanat Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Toplumun kadına ve erkeğe biçtiği rollere dil ile edebiyatta, fırça ile resimde, kil veya mermerle heykelde, imgeyle görsel sanatta karşılaşılmaktadır (TMMOB, 2018). Kadın sanat için üretim yapsa bile tarih kadını yok saymış, kadın ise varlığını topluma kabul ettirebilmek için mücadele etmiştir. “Virginia Woolf, Kate Millet, Simone de Beauvoir öncülüğünde Halide Edip Adivar, Fatma Aliye Hanım, Sabiha Ziya Bengütaş” gibi sanatta adını duyurmuş mücadeleciler kadınlar yer almaktadır (Akşit, 2010; Saygılıgil, 2016, TMMOB, 2018, 66-68). “Picasso dünyaya kız olarak gelseydi sanat öğretmeni olan babası benzer biçimde ilgilenip başarıya hırsını aynı ölçüde kızına da aktarır mıydı?” (TMMOB, 2018, 68) sorusunun cevabı tabi ki hayırdır. Çünkü kadın sanat alanında da cinsiyetçi yaklaşımlara maruz kalmıştır. TMMOB (2018) sanatta kadını daha çok cinselliği, doğurganlığı ve “anneliği” ile ön planda olduğunu belirtmiştir (s. 67). Saygılıgil’e (2016) göre edebi eserlerde kadın eve hapsedilmiş, “cadı/canavar” gibi imgelerle etiketlenmiş ve varlığı değersiz “öteki” olarak görülerek yazılmıştır (s. 153). Kadınlar eserlerinde erkeklerin oluşturdukları kadın imgelerini yeniden yaratarak toplumda bugünkü yerini elde ettiği düşünülmektedir.

2.5.7. Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Kadının sporda yeri çok eski zamanlara dayanmaktadır. İlkçağlarda spor, sert koşullar sebebiyle erkeklerin yapabildiği ve erkeklere özgü olan bir dal olmaktadır. antikçağda kadın jimnastik ve koşu ile toplumun spor anlayışını değiştirmiştir. Ortaçağ da ise kadın yine ataerkil düşünce yapısının kurbanı olmuş ve spordan uzaklaştırılmıştır. Yeniçağ ve 21. Yüzyılda kadın jimnastik, ata binme ve tenis gibi birçok alanda yapılan olimpiyatlarda başarılar göstermiş ve sporda adını duyurmuştur. Türkiye de ise kadın sporla, Cumhuriyet döneminde M. Kemal Atatürk' ün öncülüğünde tanışmış fakat erkekler kadar ön planda olamamıştır (Erdemli, 1999). Gerek medya gerekse geleneksel cinsiyet rol tutumları buna engel teşkil etmektedir. ETCEP'te yer alan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin sporla ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Biz futbol oynamayı çok diretince bize beden hocamız, kadın beden hocamız şöyle bir tepki verdi. Futbol çok sert bir spor. Ayrıca erkeklerin fiziğine uygun. Kadınlar oynadığında, fizik bozulması olabilir dedi (Kız öğrenci, 7-8, Malatya)” (ETCEP, 2016, 105).

“Kızların spor faaliyeti yok! (Erkek öğrenci, 9-10, Erzurum)” (ETCEP, 2016, 91).

“Kızların hiç katılmadığı faaliyetler: futbol, basketbol, masa tenisi (Erkek yönetici, Şanlıurfa)” (ETCEP, 2016,106).

“Voleybol turnuvasına katılmayacakmışız [kızlar olarak], çok saçma. Katılabilirlerdi bir şekilde altına tayt giyebilirlerdi. Daha uzun bir şort giyebilirlerdi (Kadın öğretmen, Şanlıurfa)” (ETCEP, 2016, 107).

ETCEP araştırmasında da görüldüğü üzere halen günümüzde bazı öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin spora karşı cinsiyetçi yargılarının devam ettiği düşünülmektedir. Türkiye’de de spora önem artmakta ve spora teşvikler yaygınlaştırılmaktadır fakat yine de istenilen amaca ulaşamamıştır (Altun ve Koçak, 2015). Aşağıda Tablo 6’da görüldüğü gibi Türkiye’de kadın sporcu sayılarında 10 yılda dört kat artış görülmektedir. Zamanla erkek egemenliği azalmakta ve pek çok spor dalında artık kadınlar da yer almaktadır.

Tablo 6. Türkiye’de Sporcu Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

Lisanslı Sporcular			
Yıl	Kadın	Erkek	Toplam
2008	406.731	1.062.621	1.469.352
2018	1.646.102	3.261.853	4.907.955

(*Şener Özel tarafından Altun ve Koçak, 2015; Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB], 2018 kaynağına dayandırılarak hazırlanmıştır.)

Kadın lisanslı sporcu sayısında yıllar geçtikçe erkek sporcu sayısına göre ciddi bir artış göstermiştir. Fakat yılların değiştiremediği, erkek sporcu sayısının kadınlardan fazla olmasıdır. M. Yüksel (2014) kadınların daha çok “yüzme, yürüyüş pilates, voleybol” gibi sporları tercih ettiklerini bu nedenle diğer spor dallarında azınlıkta olduklarını açıklamıştır (s. 679). Zbigniew, Organista ve Mazur’a (2018) göre sporda kadınlar “öteki” cins olarak görülmekte olup erkeksi özellikleri temsil ettiği düşüldüğü için kadınların sporda yeri çok azdır. Lance (2004) sporda kadının yerinin olması ve sporda başarıya ulaşması için kadınsı cinsiyet rollerinden çıkması gerektiğini belirtmiştir. Altun ve Koçak’a (2015) göre bu durumun nedeni kadın sporcuların ev-iş sorumlulukları, eşlerinin spora karşı çıkması ve doğum gibi etkenlerdir. Lopez (2018) araştırmasında, kadınların spor yaparken kendilerini rahat hissetmemeleri için spora karşı isteksiz olduklarını ifade etmiştir. Bu durum kadınların spora katılımlarını olumsuz etkilemekte veya sporu erken bırakmalarına sebep olmaktadır.

2.5.8. Din Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Din, bir süreç olup insanlığın ve yaşamın manevi boyutlarının hem kişisel hem de toplumsal olarak ele almasıyla şekillenmesidir. Ayrıca din toplumsal değer yargıların, rollerin ve insan davranışlarının yol göstericisi olarak benimsenmiştir (Bahai Uluslararası Toplumu, 2015). Toplumun benimsediği kültürde o kültüre bağlı “inanç, yasa, değer, örf ve adet gibi normlar” yer alır (Tatlıhoğlu, 2006, 42). Tatlıhoğlu’na (2006) göre geleneklerin hakim olduğu toplumlarda din, kültürün temel unsurudur ve toplumu şekillendirir. Klingorová ve Havlek da (2015), geleneksel toplumlarda dinin daha hakim olduğunu belirtmiştir. Karakaya’ya (2018,48) göre din, ataerkil toplumlarda kadını “ekonomide, hukukta ve tüm sosyal

yaşam alanlarında” kısıtlamaktadır. Y. Can’ın (2015) araştırmasında, “namus kavramı sadece kadına yüklenmiştir ayrıca yöneticilik kadının fıtratına uygun değildir” şekilde bulguları ortaya çıkmıştır (s.16-19).Yapılan diğer araştırmalarda da belirtildiği gibi dindar toplumlarda kadın kısıtlanmakta ve erkeklerin gerisinde kalmaktadır (Günlü, Pala ve Rahimi, 2014; Karakaya, 2018; Klingorová ve Havlek, 2015).

Din, her toplumda değişiklik gösterir. Kadına yüklenen değer ve rollerde o toplumun dinine göre şekillenir (Gürhan, 2010). Kandiyoti (2015), İslamiyet’te ki şahitlikte bir erkeğe iki kadın tekabül etmesini; kadınların gerçek düşüncelerden uzak cinsel benlik anlayışının sarsılması olarak yorumlamaktadır. Birçok dinde kadın şiddete, hakarete ve zulme uğrayarak cinsiyet eşitsizliklerine maruz kalmıştır (Akşit, 2010). Bu durum ne yazık ki geleneksel cinsiyet rollerinin oluşmasında ve nesiller boyu devam etmesine sebep olmaktadır.

2.5.9. Sağlık Alanında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Ailede, eğitimde, çalışma hayatında, medyada, bilimde, sanatta, sporda ve dinde yapılan cinsiyet eşitsizlikler; hastalıkların tedavisinde, önlenmesinde ve sağlık hizmetlerine ulaşımında da görülmektedir (A. Dinç, 2013). Bu eşitsizlikler daha çok kadın sağlığını olumsuz etkilemektedir. Şavran (2014, 97) araştırmasında “kırsal kesimdeki kadınların” sağlık açısından daha çok ayrımcılığa uğradığını belirtmektedir. TÜİK (2017) raporunda, kadınların (80,8) erkeklerden (75,3) daha uzun yaşadığı ortaya çıksa da kadınların daha çok stres ve hastalıklara yakalandığı belirtilmektedir (Gökçay, 2018; KSGM, 2008). Bu durum kadınların yaşam kalitelerinin düşük olduğunu göstermektedir. Kadınların bazı dönemlerde sağlığını olumsuz etkileyen ve bunlarla mücadele etmek zorunda oldukları durumlar olmaktadır.

“Bebeklik döneminde; anne karnında iken kız bebeğin istenmemesi ve buna bağlı kürtaj, bazı toplumlarda kabul görülen kadın sünneti, yetersiz beslenme, ihmal,

Çocukluk ve gençlik-yetişkinlik döneminde; cinsel yolla bulaşan hastalıklar, erken evliliğe bağlı sorunlar, tecavüze buna bağlı gebeliklerin kürtajı ve düşükler,

Yaşlılık döneminde; hastalıklar” (Atış, 2010, 18-19; Özvarış Bahar, 2014, 44).

Oldukça yaygınlaşan “taciz, tecavüz, şiddet sonucunda ise ölüm” görülebilmektedir (Şimşek, 2011, 122). Kadın, yaşamı boyunca taciz, tecavüz ve şiddette maruz kalmakta ve üreme sağlığı ile ilgili sorunlar yaşamaktadır. Toplumun en önemli “sağlık sorunu şiddet” olmaktadır (Dinç, 2013, 2530; T.C. İçişleri Bakanlığı, 2013, 36). Şiddete maruz kalan kadınlarda “dövülen kadın sendromu” ortaya çıkmakta ve “özgüven, benlik saygısı” gibi duygusal sorunlar yaşayarak “depresyon hatta intihara” kadar ciddi sağlık sıkıntıları oluşmaktadır (Mavili, 2007, 69).

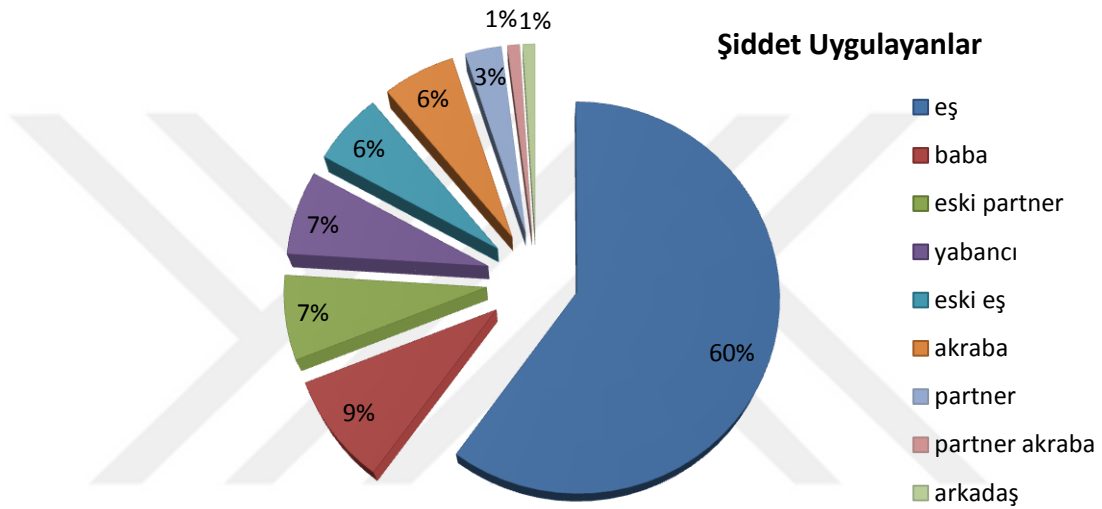
Kadınların eğitim düzeyinin düşük olması, kadın sağlığı hakkında bilinçlendirme çalışmalarının yapılmaması, ataerkil toplumlarda kadının değersiz ve ekonomik durumun düşük olması gibi nedenler kadınların sağlık hizmetlerinden faydalanamamasına neden olmaktadır (KSGM, 2008). Şavran (2014, 110) kırsal bölgelerdeki kadınların eşitsizliğe uğramasını “ekonomi, eğitim ve kültürle” ilişkilendirerek yorumlamaktadır. Sezgin’e (2015, 180) göre “sağlık hizmetlerinden faydalanma ve erişim bir haktır fakat bu hak kadınlara verilmiyorsa hak ihlali söz konusudur”. 2018-2023 Eylem Planı’nda “kadın sağlığına yönelik bilimsel çalışmaların arttırılması, kadınların sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesi ve kadınlara sağlık bilincinin oluşturulması ve teşvik edilmesi” planın amaçları arasında yer almaktadır (KSGM, 2018, 149-150).

2.5.10. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadına Yönelik Şiddet

“Şiddet, bireyin bir başka bireye baskı ve güç kullanılarak fiziksel, psikolojik ve sosyolojik açıdan zarar vermesi olarak tanımlanan bir halk sağlığı” problemidir (Dinç, 2013, 2530; KSGM, 2008, 68; 9; Saygılıgil, 2016, 248; Turan, 2018, 17; Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018, 155). Kadına yönelik şiddetin boyutları binlerce yıl öncesine ait kazı çalışmalarına dayanmaktadır. Bu çalışmalara göre erkek

ve kadın mummyaların kemik incelemelerinde kadınlarda kırığın daha çok olduğu ve eski yazıtlarda erkeklerin kadınlara karşı istediği “cezaıı verme veya öldürme yetkisine” sahip olduğu ortaya çıkmıştır (TMMOB, 2018, 58). Ancak günümüzde de kadına yönelik şiddet devam etmektedir. Günümüzde daha çok kadınlar ve çocuklar en yakınları tarafından şiddete maruz kalmaktadır. Grafik 7’de şiddet uygulayan kişilerin dağılımı verilmektedir.

Grafik 7. Kadına Yönelik Şiddet Uygulayan Kişilerin Dağılımı



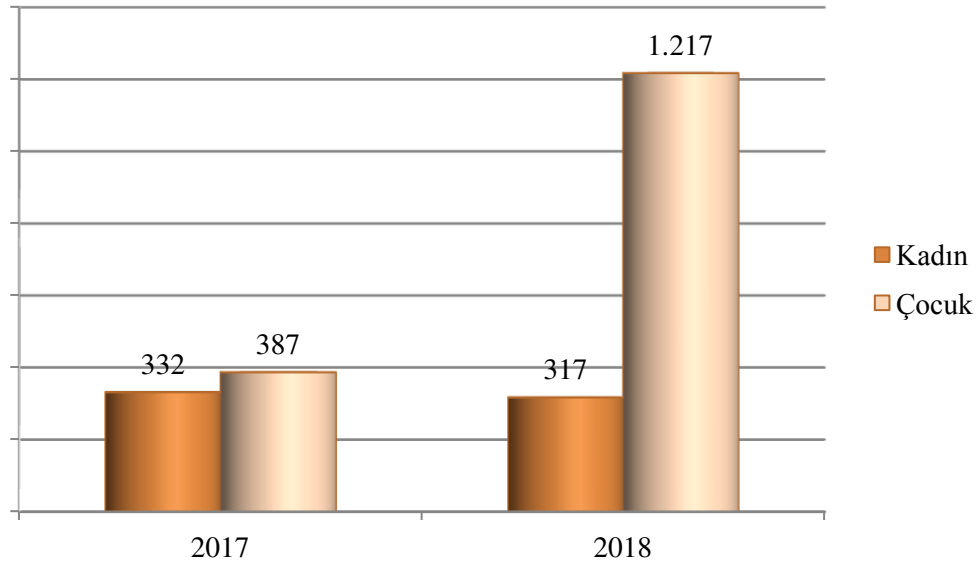
(Kaynak: Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı, 2018, 4.)

Kadına yönelik şiddet uygulayan en yakın kişiler yüzdeler dilimlere göre sıralanırsa eş (%60), baba (%9), eski partner (%7), yabancı (%7), eski eş (%6), akraba (%6), partner (%3), partner akraba (%1) ve arkadaş (%1) şeklindedir. Uygulanan bu şiddet, türlerine göre çeşitlilik göstermektedir; fiziksel, sözel, psikolojik, ekonomik, cinsel, dijital, flört (Çalışkan ve Çevik, 2018, 220-221; Titley, 2014; TMMOB, 2018, 60-61), cinsel taciz, ısrarlı takip şiddetidir (Saygılıgil, 2016). Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı (2018,6) verilerine göre kadınlara en çok “psikolojik şiddet” sonrada “fiziksel şiddete” maruz kalmaktadır. Bir başka araştırma da “erkeklerin flört şiddetine” yatkın olduğunu ve yüksek oranda bu şiddet türünü gerçekleştirdikleri bulunmuştur (Turan, 2018, 87).

Araştırma sonuçları şiddetin daha çok “erkek tarafından kadına yönelik” uygulandığını ortaya çıkarmıştır (Çalışkan ve Çevik, 2018, 228; Çetinkaya, 2013, 35;

Palmén, Francoli, Genova, Göksel, Sales, Sansonetti, Tozlu, Güngör ve Öztürk, 2016, 50; Saygılıgil, 2016; Titley, 2014; TMMOB, 2018, 63; Mura, 2018, 23; Uyar ve diğerleri, 2018, 154). Mojab ve Abdo (2006) bu durumu erkeğin, eril egemenliğini tatmin etmesi olarak açıklamıştır. Ersöz'e (2016) göre şiddetin nedeni iktidarlık gösterisidir. Erdol ve Gözütok'a (2018) göre kadına yönelik şiddetin nedeni toplumsal cinsiyet eşitsizliğidir. Kadın ve şiddet kısır bir döngü içerisinde. Saygılıgil'e (2016) göre toplumda oluşan cinsiyet eşitsizlikleri sonucunda şiddet; şiddet sonucunda da cinsiyet eşitsizlikleri oluşmaktadır. Erkek, toplumun verdiği güç ve otorite ile ilk aşamada kadını "baskı ile kontrol etmeye çalışarak kadına psikolojik şiddet uygular bundan haz alamayan erkek öfke kontrolünü sağlayamaz ve kadına fiziksel şiddet uygular. Son aşamada ise erkek pişman olur bu durumun normal olduğunu kabul ettirmeye ve kadının gönlünü kazanmaya çalışır" bir sonra ki baskıya kadar (Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı, t.y.). Son iki yıla ait erkekler tarafından kadına ve çocuğa yönelik cinsel şiddet ve istismar sonuçlarının dağılımı Grafik 8'de verilmiştir.

Grafik 8. Kadına ve Çocuğa Yönelik Cinsel Şiddet ve İstismar Sonuçlarının Dağılımı*

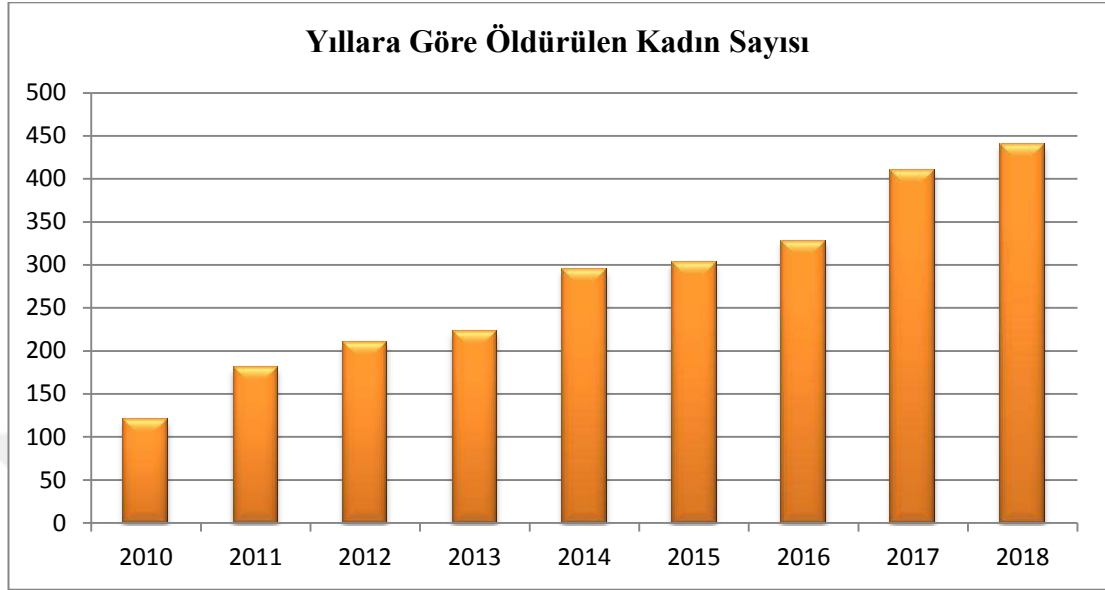


(*Şener Özel tarafından Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, 2017-2018 raporlarına dayandırılarak hazırlanmıştır.)

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu 2017-2018 verilerine göre kadına yönelik cinsel şiddet ve istismar sayılarında düşüş görülmekte iken çocuğa yönelik bu şiddette ciddi bir artış görülmektedir. Cinsel şiddet ve istismar gören birçok çocuk psikolojik ve fiziksel açıdan zarar görmüştür. Savunmasız olan çocukların bu şekilde zarar görmesi oldukça üzücüdür. Şiddete maruz kalan bu çocuklar büyüdüklerinde de şiddete eğilimli bir birey olacakları düşünülmektedir (A.B. Kahraman ve diğerleri, 2015; TMMOB, 2018). Bu bağlamda şiddet şiddeti doğurmaktadır. Kadın cinayetlerini durduracağız platformundaki bu veriler sadece basına yansıyan ve raporlaştırılabilen sayılar olmaktadır.

Turan'a (2018) göre kadınlar aileleri tarafından kabul görülmüş cinsiyet rollerine göre şekillenirler ve bu "kadınlar kendi isteklerinden çok çevrelerindeki bireylerin isteklerine" göre yaşarlar (s.108). Bu nedenle kadın gördüğü her şiddeti kabul etmesi şiddeti "normalleştirilmesi" anlamına gelmektedir (Karal ve Aydemir, 2012, 19). Tarih boyunca toplum, erkeğin sert olmasını, "kızını dövmeyen dizini döver" yaklaşımıyla erkeklere bu hakkı tanımış ve şiddeti normalleştirmiştir (TMMOB, 2018, 59). Alpago'ya (2006) göre kadının kalacak yerinin olmamasının şiddeti göz ardı ederek evliliğini sürdürmesi neden olmaktadır. Kadınlar gördükleri şiddetten korunmak için bazı kişi, kurum, sığınma evlerine başvurmaktadır. Fakat TMMOB verilerine göre "şiddet gören kadınların sadece %44'ü kurum ve kuruluşlara başvurmuş", %56'sı eşi tarafından gördüğü işkencelere boyun eğmektedir (2018, s.63). Saygılıgil'e (2016) göre sınırlı sayıda kurum olması, toplumda kadına şiddetin normal sayılmasından dolayı şiddete uğramış kadınlar kurum ve kuruluşlara başvurmamaktır. Başvuru ve ölüm sayıları incelendiğinde her 10 kadından 4'ünün başvuru yapmadığı ve şiddet sonucu intihara ya da cinayete kurban gittiği belirtilmektedir. Türkiye'de son sekiz yılda giderek artan kadın cinayetleri Grafik 9'da gösterilmiştir.

Grafik 9. Türkiye’de Son Sekiz Yılda Öldürülen Kadın Sayısının Yıllara Göre Dağılımı*



(*Şener Özel tarafından Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, 2010-2011-2012-2013-2014-2015-2016-2017-2018 raporlarına dayalı olarak hazırlanmıştır.)

Kolburan’a (2017) göre kadın cinayetleri kavramı, kadınların toplumsal rolleriyle bağlantılı nedenlerle öldürülmeleri anlamında gelmektedir. Kolburan, ataerkil yapıdaki hegemonik erkeklerin (Connell, 1998) kadın cinayeti işleminin sebebi olarak bu erkeklerin “sahip olma güdüsünün” (Fromm, 2016) fazla olması ile açıklamaktadır. Uyar, Yıldırım ve Şahin (2019) kadın cinayetlerine yönelik araştırmasında kadın cinayetlerinin çoğunluğunun silahla, delici kesici aletlerle, boğma ve darp ile daha çok evde gerçekleştiğini belirtmiştir. Ayrıca cinayetlerin yarısından çoğunun ilkbahar ve kış aylarında meydana geldiği saptamışlardır.

Uyar ve diğerleri (2018), medyanın şiddete teşvik ederek normalleştirdiğini belirtmekte bunun için eğitim alanlarında yaptırım ve etkili uygulamaların yapılmasını önermektedir. Çetinkaya (2014), şiddetin eğitimsizlikten kaynaklandığı vurgulayarak üniversitelerde şiddet ile ilgili eğitimlerin verilmesinin şiddetin azaltılmasında faydalı olacağını belirtmektedir. Çalışkan ve Çevik (2018), şiddet gören kadınların sessiz kalmamasını, devletin ise yasal düzenlemelerle kadını sahiplenmesini, korumasını ve şiddete yönelik mücadeleleri desteklemesi gerektiğini

vurgulamaktadır. Çünkü kadın şiddeti normalleştirirse toplumda erkekte bunu normalleştirir ve sonucunda kadın toplumun değersiz bir parçası olarak kalmaya devam eder.

Kadınlar, süregelen insanlık tarihinin her döneminde toplumsal yaşam döngüsünün neresinde yer aldıkları gerektiğine ilişkin bir belirsizlik içerisinde olmuşlardır. Özellikle ataerkil düşünce yapısının ortaya çıkmasıyla kadınlar sosyal bir varlık olarak hayatın çeşitli evrelerinde var olma mücadelelerini aile yaşamında, sosyal yaşamda, eğitimde, sanatta, bilimde, çalışma hayatında, sporda, dinde, medyada ve sağlıkta sergilemişlerdir. Erkekteki güç ve iktidar algısının artmasıyla şiddet yaygın hale gelmiş bu durumdan en çok kadınlar etkilenmiştir. Toplumun benimsediği bu ataerkil anlayış kadını ikinci varlık konumuna getirmiş, kadının sosyokültürel ve sosyoekonomik konumunu olumsuz etkilemiş, erkeklerin gerisinde kalmasına neden olmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının yerleştirilmesi sosyoekonomik ve sosyokültürel alana yansıyan eşitsizliklerin giderilmesi açısından son derece önemlidir. Toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerinin görünür kılınması ve toplumsal yapıdaki cinsiyetçi hiyerarşinin algılanması için bireylerin bilinçlenmesi gerekmektedir. Toplumsal bilinçlenme ise eğitimle gerçekleşebilir. Küçükten büyüğe hayat boyu cinsiyet eşitliği algı, tutum ve görüş oluşturabilecek eğitimlerin verilmesi, yeni nesiller yetiştiren öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyetçi yaklaşımlardan uzak aktarımlar yapması toplumun değişiminde olumlu yönde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Çünkü toplumun refahı ve geleceği eğitimle değişebilir.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

Bayraktar ve Güder (2019) makalesinde, okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rol tutumları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Eleştirel düşünme becerileri ile toplumsal cinsiyet eşitliği rol tutumlarının pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rol tutumlarının eşitlikçi, eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

E. Esen ve diğerlerinin (2019) makalesinde öğretmen adaylarının sosyodemografik özelliklerinin toplumsal cinsiyet algılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bazı üniversitelerin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerle yapılan bu çalışmada yerleşim yeri, gelir düzeyi, aile yapısı, ailenin eğitim düzeyi ve annenin cinsiyetine ve çalışma durumuna göre öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarında farklılık görülmüştür. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gümüş (2019) tarafından yazılan makalede, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Meslek Yüksek Okulu öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, öğrencilerin kardeş sayısı ve aile eğitim düzeylerinin artmasıyla öğrencilerin eşitlikçi tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortega-Sánchez (2019) tarafından yazılan makalede, tarih öğretimi ve eğitiminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerine etkisini incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim sonrası toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıklarının olduğu ve eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toraman ve Özen (2019) makalesinde, toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisinin incelemiştir. Ders sonrası öğrencilerin tutumlarında bir değişiklik olmadığı görülmüş ve geleneksel tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Akçay ve Başer (2018) tarafından yazılan makalede, sosyal hizmet dersi alan ve almayan üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarına etkisi incelenmiştir. Bu dersi alan öğrencilerde toplumsal cinsiyet algısının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Üniversitelerde toplumsal cinsiyet eğitiminin “zorunlu” ders kapsamında yer alması ve bu konu ile ilgili çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akkoç (2018) yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ve bu algıları etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Sağlık Bilimleri Fakültesinde okuyan öğrencilerle yapılan bu çalışmada ailenin eğitim düzeyinin öğrencinin toplumsal cinsiyet algısını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Toplumsal cinsiyet eşitliği dersini alan öğrencilerin algılarının daha eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş ve diğerleri (2018) tarafından yazılan “Ebe ve Hemşirelerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” adlı makalede, görev yapan ebe ve hemşirelerin sosyodemografik ve kültürel özelliklerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada ebe ve hemşirelerin sosyodemografik özelliklerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca bu tutumların geleneksel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altınöz ve diğerlerinin (2018) makalesinde, birinci ve altıncı sınıf tıp öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Sınıflar arasında toplumsal cinsiyet rol tutumlarında bir farklılık bulunmazken cinsiyete göre kadın öğrencilerin sınıflar arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Araştırmacılar, tıp öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını değiştirebilecek eğitim programlarının tıp fakültelerinde olmasını önermiştir.

Avcı ve diğerleri (2018) tarafından yazılan makalede, erkek okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet açısından yaşadıkları güçlükler ve kaygılara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bölümde öğrenim gören erkek öğrencilerin, toplumun cinsiyetçi yaklaşımlarından dolayı gelecek kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Bu nedenle erkek öğrencilerin toplum baskısından kurtulmak için yönetici olmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aydemir ve Demirkan (2018) makalesinde, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin medya okuryazarlığı ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının internette güvenilir bir bilgiye ulaşma konusunda eğitime ihtiyacı olduğu ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin medya okuryazarlığı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çevik ve Kızıldağ (2018) tarafından yazılan makalede öğrencilerin empati, duygu ve bağlanma tarzlarının toplumsal cinsiyet rollerine etkisi incelenmiştir. Rehberlik ve Psikolojik danışma öğrencileriyle yapılan bu çalışmada empatinin toplumsal cinsiyet rolü ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Kaygı düzeyi çok düşük olan öğrencilerin eşitlikçi tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin ve Güler'in (2018) makalesinde Trakya Üniversitesinde öğrenim gören 16 öğrenci ile görüşme yapılarak öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerinin liderlik algılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Toplumsal ilişkileri şekillendiren bu yapı cinsiyetler arasında kadınların aleyhine, erkeklerin lehine bir eşitsizlik oluşturmuş ve bu eşitsizlik toplumsal düzenin her alanında ve her aşamasında

kendini göstermiştir. Bu çalışma erkeklerin “cesur, güçlü ve otoriter” gibi özellikleri taşıdığı görüldüğü, öğrencilerin erkeği liderlik rolü ile eşleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdol ve Gözütok (2018) tarafından yazılan makalede, öğretmen adaylarına yönelik toplumsal cinsiyet eşitliği programının hazırlanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu eğitim programı Taba Modeli’ne göre hazırlanmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının eğitim fakültelerinde ders olarak verilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin diğer ders içeriklerinde yer alması gerektiği belirtilmiştir.

Galarza ve diğerlerinin (2018), makalesinde üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutum ve algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ekvator’un başkenti Quito’da öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yapılan bu çalışmada cinsiyetler arası toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarında fark görüldüğü, kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçay (2018) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, bir üniversite hastanesinde muayeneye giden kadınların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Kadınların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında sosyodemografik özelliklerin etkisi olduğu görülmüştür. İlde yaşayan, eğitim ve ekonomik düzeyi yüksek olan, eşini tanıyarak evlenen kadınların eşitlikçi cinsiyet rolüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gönenç ve diğerlerinin (2018) makalesinde, toplumsal cinsiyet dersini alan ve almayan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarına etkisi incelenmiştir. Bu derisi almayan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algı ölçeği puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, ebelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığını arttırmak için toplumsal cinsiyet dersinin zorunlu ders olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

İçli (2018) tarafından yazılan makalede, kadınların iş yaşamındaki koşulları ve Türkiye’de cinsiyet eşitliğini sağlamak için kurulan politikaların yeterliliğinin

araştırılması amaçlanmıştır. Kadının iş gücünü arttırmak için toplumun ataerkil yapısının azaltılması, kadın emeğine önem verilmesi ve annelik rolündeki kadınlara yardımcı olunması konusunda toplumun bilinçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kantoğlu, Yurteri Çetin ve Erdoğan (2018) makalesinde, ergenlikteki çocukların sosyodemografik özelliklerine göre toplumsal cinsiyet algısını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sosyodemografik özelliklerin toplumsal cinsiyet algılarını etkilediği görülmüş ve kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş ve diğerleri (2018) tarafından yazılan makalede, bazı öğretim programları toplumsal cinsiyet eşitliği açısından incelenmiştir. 2017 yılına ait öğretim programlarının 2018 yılına ait öğretim programına göre daha fazla cinsiyetçi ifadeler yer verildiği görülmüştür.

Khan ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyet ayrımcılığına yönelik tutumları incelenmiştir. Pakistan'ın başkenti İslamabad'ın farklı üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre (yaş, eğitim) farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla ayrımcılığa uğradığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özden ve Gölbaşı (2018) tarafından yapılan bir hastanede çalışan hemşire ve doktorların toplumsal cinsiyet eşitliğine dair tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada özellikle on yıldan fazla çalışan hemşirelerden 35 yaş üstü evli kadınların toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının daha eşitlikçi olduğu görülmüştür. Tüm katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliği hakkında algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Savaş (2018) makalesinde bireylerin toplumsal cinsiyet eşitsizliği algılarının tespiti ve nedenleri araştırılmıştır. Türkiye' de çeşitli bölgelerdeki bireylerle yapılan bu çalışmada, çalışan kadınların çocuklarını ve evini ihmal ettiği, kadınların kocasının sözünü dinlemesi gerektiği ve ev kadını olmanın daha iyi olduğu gibi kalıp

yargılara katılımın yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların gelir düzeyi ve eğitim seviyesi arttıkça toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi algılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve diğerlerinin (2018) makalesinde okul öncesi öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi'ndeki yeri ve toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, toplumda cinsiyet eşitliğinin olması gerektiğini düşünse bile görüşlerinde cinsiyetçi kalıp yargıların olduğu görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha geleneksel düşünce yapısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşar'ın (2018) araştırmasının amacı gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki okullaşma oranlarının toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilişkisine bakmaktır. Gelişmekte olan ülkelerde toplumsal cinsiyet eşitsizliği endeksi artmakta ve okullaşma oranının azaldığı olduğu görülmüştür. Araştırmada kadınların okullaşmasının ülkenin refahı, ekonomisi ve kalkınması için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Derya ve diğerlerinin (2017) yazdıkları makalede, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının cinsel tabularına etkisi incelenmiştir. Ebe ve hemşirelik bölümü okuyan öğrencilerle yapılan bu çalışmada, toplumda cinsel tabularının yer aldığı ve toplumun cinselliğe yönelik baskıcı ayrıca bu tabuların oluşumunun kültürel ve dini sebeplerden olduğu görülmüştür. Bazı cinsel tabuları toplumsal tabu olarak gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının geleneksel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdol (2017) doktora tezinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik programın hazırlanmasıyla öğretmen adaylarının bu programın amaçlarına ulaşım düzeyinin belirlenmesi ve programın etkililiği incelenmiştir. Çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturularak erişim testi uygulanmıştır. Deney grubunu oluşturan öğretmen adaylarına toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programı uygulanmış, ön test son test puan ortalamalarında ve kontrol ve deney gruplarının puan ortalamalarında da anlamlı farklılık görülmüştür. Hazırlanan eğitim programının öğretmen adaylarının erişim testi sonucunda başarı puanlarının arttığı ve programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdol ve Gözütok (2017) tarafından “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Öğretim Programı İhtiyaç Analizi: (Bir Anadolu Lisesi Örneği)” adlı makalesinde lise öğrencilerine toplumsal cinsiyet eşitliğini kazandırmak amacıyla hazırlanması planlanan bir öğretim programına yönelik eğitim ihtiyaçlarının saptanması amaçlanmıştır. Kadının çalışma hayatına katılımı, karar alma mekanizmalarına katılımı ve kadına yönelik şiddet gibi bazı konularda eğitime ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı ve farkında olan bireylerin yetişmesi için eğitimdeki bu açığın kapatılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

E.Esen ve diğerleri (2017) tarafından yazılan makalede, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri ve değişkenlerinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarına etkisi incelenmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyetin ortak etkisinin toplumsal cinsiyet algılarında farklılık oluşturduğu ancak temel etkisinin farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Kadınlardan erkeksi cinsiyet rolüne, erkeklerden ise belirsiz cinsiyet rolüne sahip olan öğrencilerin daha eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak da kadınların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Filiz ve Gözelyurt (2017) tarafından yazılan makalede, öğretmen adaylarının mesleki alan bilgisinde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin meslek alanlarına yönlendirmede öğrencilerin cinsiyetlerine göre ayırım yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetçi kalıp yargılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karasu ve diğerlerinin (2017) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları incelenmiştir. Cinsiyet, yaş ve bölümler arasında öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin tutumlarında farklılık olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının eşitlikçi, yaş ile toplumsal cinsiyet rollerinin pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özyiğit ve diğerleri (2017) makalesinde, toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirmeye ilişkin bir eğitim programı hazırlayarak bu programın öğrencilerin

toplumsal cinsiyet eşitliği tutumlarına etkisini incelemiştir. Program psikolojik danışmanlık öğrencilerine uygulanmıştır. Program sonrası öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlıklarının arttığı görülmüştür.

Saldıray (2017) yüksek lisans tezinde örtük programda yer alan öğretmen tutumları, kullanılan dil ve oyunlar toplumsal cinsiyet eşitliği açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetçi kalıp yargılarının olması sonucunda öğrencilerin kullandıkları dilde ve oyunlarında bu cinsiyetçi yargıları devam ettirdikleri görülmüştür. Örtük programla cinsiyetçi kalıp yargıların aktarıldığı ve çocukların bu yargıları pekiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Silva ve diğerleri (2017) tarafından yapılan Fen Bilimleri\ Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet farkındalığının araştırılmasının amaçlandığı araştırmada, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet sorunlarına ilişkin kaygılarının olduğu görüldüğü, cinsiyet ve cinsellik gibi konularda pedagojik desteğe ihtiyaç duyularak toplumsal cinsiyet eşitliğinin ders kapsamında bu bölümlerde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun, Erdem S., Güç, Uzun ve Erdem E. (2017) tarafından yazılan makalede, eğitimin toplumsal cinsiyet rol ve algılarına etkisi incelenmiştir. Eğitime katılan bireylerin rol ve algılarının olumlu düzeyde değişiklik gösterdiği görülmüştür. Eğitimin erkekler üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

M. Aydın ve diğerleri (2016) tarafından yazılan makalede hemşirelik bölümünü öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Cinsiyet ile eşitlik cinsiyet rolü, evlilik cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü ve erkek cinsiyet rolü arasında; kız kardeş ile evlilikte cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolün arasında; babanın eğitim durumu ile eşitlik cinsiyet rolü arasında; gelir düzeyi ile evlilik cinsiyet rolü arasında anlamı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarının eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başçı ve Giray (2016) makalesinde üniversite öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi

incelenmiştir. Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrenciler, geleneksel erkekler, geleneksel kadınlar ve eşitlikçi kadınlar olarak gruplanmıştır.

Düşmez (2016) makalesinde öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisini incelemiştir. Sınıf düzeyi, yaşanan yer, aile ve okul yaşantısının toplumsal cinsiyet rol tutumlarıyla pozitif yönlü bir etkisi olduğu görülmüştür. İkinci sınıf öğrencilerin, şehirde yaşayanların, anne babasının eğitim düzeyi yüksek olanların ve çalışan anne babaya sahip olanların toplumsal cinsiyet rol tutumlarının eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güzel (2016) tarafından yazılan makalede, üniversite öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Sağlık Yüksekokulu'ndaki öğrencilerle yapılan bu çalışmada kardeş sayısı, doğum yeri, babanın çalışma durumu ve cinsiyetin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına etki ettiği görülmüştür. Öğrencilerden cinsiyete göre kız öğrencilerin, kardeş sayısına göre az olanların, ilçede doğanların ve babası emekli olanların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mägi ve diğerlerinin (2016) yaptıkları araştırmada, Estonya'daki kadınların, öğretmen adaylarının ve diğer üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıkları incelenmiştir. Aile yapısının öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarını etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin Estonya'da ki kadınlara göre toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğuna ve öğretmen adaylarıyla diğer öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkmenoğlu (2016) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları incelenmiştir. Hemşirelik bölümü birinci ve son sınıftaki öğrencilerle yapılan bu çalışmada öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını etkilediği görülmüştür. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre, birinci sınıf

öğrencilerinin son sınıf öğrencilerine göre, çekirdek ailede yetişen öğrencilerin geniş ailede yetişen öğrencilere göre, annesi çalışan ve öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin annesi çalışmayan ve öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüceol (2016) yaptığı yüksek lisans tezinde ilişki, inanç ve doyumun toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi incelenmiştir. Yaşanılan yer, ilişki süresi ve anne baba eğitim düzeyinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi olduğu görülmüştür. Büyük şehirde yaşayan, ilişkisi kısa sürede bitmiş ve anne- baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

G. Aslan (2015) tarafından yazılan makalede, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algıları incelenmiştir. Öğrencilerin kadınlara “çiçek”, erkeklere ise “odun” metaforunun kullanıldığı, kadın ve erkeğin birbirlerine karşı algılarının olumsuz yönde olduğu görülmüştür. Üniversitelerde toplumsal cinsiyet duyarlılığının oluşması için toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır,

Seçgin ve Kurnaz (2015) makalesinde, ortaokul öğrencilerine toplumsal cinsiyet etkinlikleri hazırlayarak öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Toplumsal cinsiyet etkinliklerine katılan ve katılmayan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve tutumları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için kursların, eğitimlerin tüm bireylere verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2014) yüksek lisans tezinde, lise öğrencilerinin yaşantılarının toplumsal cinsiyet rollerine etkisini incelemiştir. Okul tercihi, okulun işleyişi, ailelerin gelir düzeyi ve eğitim düzeyi, evin kirada veya kendilerinin olması gibi etkenlerin öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerinde etkili olduğu görülmüştür. Okullardaki örtük programın toplumsal cinsiyet rolleri açısından gözden geçirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fényes (2014) makalesinde, Orta ve Doğu Avrupa bölgesindeki üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, fakülte türü, dini inancı, geçmişi ve yaşadığı yere göre toplumsal cinsiyet rollerinde değişiklik olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre erkeklerin ve dini inanca göre dindarların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının geleneksel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sahin (2014) makalesinde, 1997-2011 yılları arasındaki okullaşma oranını toplumsal cinsiyet eşitliğine göre incelemiştir. Eğitim sisteminde kız ve erkek öğrenci arasında eşitsizlik olduğu görülmüştür. Programların ve kitapların toplumsal cinsiyet eşitliği süzgecinden geçirerek, eğitim olanağından yoksun kızları eğitime teşvik ederek, kadına iş gücü-alımda eşit ücret ile iş olanakları sağlayarak ve daha birçok konuda kadına haklar tanıyarak toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Topuz ve Yıldızbaş (2014) tarafından yazılan makalede, yüksek lisans öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerini araştırmayı ve bu rollerin ilişkilerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin cinsiyet rollerini belirlemek için kadınlık ve erkeklik ölçeklerine sahip Bem Cinsiyet Rolü Envanteri kullanılarak kadınların kadınsı özelliklerinin düşük olduğu görülmüştür. Erkeklerin eril puanların kadınlardan daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Altınova ve Adıgüzel (2013) makalesinde, yaratıcı drama yönteminin toplumsal cinsiyet eğitimi programı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yaratıcı drama yöntemi uygulanan kadınların toplumsal cinsiyete ilişkin algılarında yükselme olduğu görülmüştür. Yaratıcı drama yöntemi ile uygulanan toplumsal cinsiyet eğitimi programının öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslangiray (2013) tarafında yapılan yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin beden imajının toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin beden imajına, beden imajının da toplumsal cinsiyet rollerine etkisi olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi arttıkça

beden imajının arttığı, beden imajının artmasıyla geleneksel rol tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2013) tarafından yazılan makalede, üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimi ile toplumsal cinsiyet rol tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Şiddet eğilimi ile eşitlikçi rol tutumunun ters oranda olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin, anne eğitim durumu ilkököl ve lise olanların şiddet eğiliminin az toplumsal cinsiyet rollerinin ise eşitlikçi; şiddete maruz kalan ve şiddete şahit olan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin yüksek toplumsal cinsiyet rollerinin ise geleneksel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Y. Esen (2013a) makalesinde, öğretmen adaylarının okul hayatında karşılaştıkları cinsiyet ayrımcılığına ilişkin deneyimlerini incelemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetçi tutum ve davranışlarının öğrenci üzerinde olumsuz etki yarattığı görülmüştür. Erkekler öğrenciler ortaokul öğretmenleri, kadınlar ise lise öğretmenleri tarafından cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldığı ayrıca öğretmenlerin kız öğrencilere eğitim hakkı tanımadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Y. Esen (2013b) makalesinde toplumsal cinsiyet eşitliği dersi ile öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete ilişkin duyarlılığını arttırmayı amaçlamıştır. Eğitim fakültelerindeki öğrencilerle yapılan bu çalışmada toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlılıklarına olumlu etki ettiği görülmüştür. Öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin duyarlılık kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Önder ve diğerleri (2013) tarafından yazılan makalede, sağlık fakültesinde öğrenim gören birinci ve son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumları incelenmiştir. Cinsiyete, annelerin öğrenim düzeyine ve bazı ölçek alt boyutlarında ise yaşa göre toplumsal cinsiyet rol tutumlarının değiştiği görülmüştür. Öğrencilerin eşitlikçi tutuma sahip olduğu ayrıca toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin üniversitelerde yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öngen ve Aytaç (2013) tarafından yapılan makalede, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarının yaşam değerleri ile ilişkisi incelenmiştir. Cinsiyet,

doğum yeri ve annenin çalışma durumu ile toplumsal cinsiyet rol tutumları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schwartz ve Sinicrope (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının ilkökulu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının kız çocuklarına karşı cinsiyetçi tutum sergilediği görüldüğü bu tutumun kız çocuklarının matematiğe ilişkin tutumlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik ve diğerlerinin (2013) yazdıkları makalede, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarına cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü ve bulundukları bölümün etkisi olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre kadın öğrencilerin, lise türüne göre süper lise/Anadolu lisesi mezunlarının ve sağlık bölümünde okuyan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Efe ve Ayaz (2013) tarafında yazılan makalede, sınıf öğretmenliğini okuyan öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin ilişkilerinde, öğrenim yaşamında, çalışma yaşamında, aile ve toplumsal yaşamında toplumsal cinsiyete ilişkin ayırım yapmadıkları fakat bazı kalıp yargıların halen var olduğu görülmüştür. Bu nedenle eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin çalışmaların olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2012) tarafından yapılan doktora tezinde, toplumsal cinsiyet rol tutumlarına yönelik verilen eğitimin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Toplumsal cinsiyet eğitiminin öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin rol tutumlarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Eğitim öncesi geleneksel tutuma sahip olan öğrencilerin eğitim sonrası eşitlikçi tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arıcı (2011) yüksek lisans tezinde, farklı üniversitelerdeki öğrencilerin psikolojik iyi oluş ve toplumsal cinsiyet rol tutumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmada sosyodemografik özelliklerinden anne – baba eğitim düzeyine ve öğrencilerin yaşına göre toplumsal cinsiyet tutumlarında değişiklik olduğu görülmüştür. Kadınların psikolojik iyi oluş düzey puanlarının yüksek ve toplumsal cinsiyet rol tutumlarının eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Catalan ve diğerlerinin (2011) yazdığı makalede, öğretmenlerin ve akademisyenlerin cinsiyet eşitliğe yatkınlık derecesinin okuldaki cinsiyet kültürüne etkisi incelenmiştir. İspanya’da ki öğretmen ve akademisyenlerle yapılan çalışmada farklı gelenek ve değerlerin eğitimcilerin toplumsal cinsiyet algılarına etki ettiği, eğitimcilerin toplumsal cinsiyet tutumlarının da kültüre etki ettiği görülmüştür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha eşitlikçi, akademisyenlerin öğretmenlere göre daha geleneksel algıya sahip olduğu ve öğretmenlerin işbirliği kültürüne daha yatkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seçgin ve Tural’ın (2011) yazdığı makalede öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisini incelemiştir. Toplumsal cinsiyet rol tutumlarının kadın ve erkek öğrencilerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin kadınlara göre daha geleneksel tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Allana ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetçi tutumlarının öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarını etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Atış (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, üniversite birinci ve son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin rol tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin son sınıf öğrencilerine göre toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin rol tutum puanlarının az olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin eşitlikçi tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erden (2009) makalesinde, cinsiyet eşitliği dersinin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. Dersi alan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Üniversitelerde öğretmen adayları için toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin olması gerektiği önerilmiştir.

Yılmaz ve diğerleri (2009) tarafından yazılan makalede, üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin çalışma hayatında, toplumda, evlilikte ve ailede ki cinsiyet rolleri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Öğrencilerin çalışma, evlilik, toplum ve aile yaşamına ilişkin cinsiyet rollerinin cinsiyetlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Erkek öğrencilerin toplum ve aile yaşamında, kadın öğrencilerin ise çalışma, evlilik, toplum ve aile yaşamında eşitlikçi tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2008) makalesinde, biyolojik cinsiyetin kendine özgü özelliklerinin toplumdaki cinsiyete yüklenen rol, tutum ve değerler üzerindeki etkisini incelemiştir. Fakültelerin birinci ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada sosyodemografik özelliklerin ve bu bireylerin toplumla ilişkisinin toplumsal cinsiyete ilişkin tutumlarına etkisi olduğu görülmüştür. Kadınlar ve erkeklerin toplumsal cinsiyete ilişkin farklı tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pınar ve diğerleri (2008) tarafından yazılan makalede, yurttan kalan üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin kadın erkek anlayışı puanları ortalamanın biraz üzerinde bulunmuş ve toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel düşünce yapısının etkisi altında oldukları görülmüştür. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliği konularının diğer derslerin içeriklerinde yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Zeyneloğlu (2008) doktora tezinde, toplumsal cinsiyet rol tutumları ölçeğini geliştirerek üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin TCRTÖ puan ortalamalarının kardeş sayısı, ilkokulu bitirinceye kadar yaşadığı ilin gelişmişlik düzeyi, şu anda yaşadığı yer, ebeveynlerinin evlenme şekli ve hemşirelik mesleğini seçme nedenlerine göre değiştiği görülmüştür. Ölçeğin öğrencilerin eşitlik ve kadın cinsiyet rolü alt boyutlarına göre eşitlikçi; evlilik, erkek ve geleneksel cinsiyet rolü alt boyutlarına

göre geleneksel tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğrencilerin eşitlikçi tutuma sahip oldukları belirtilmiştir.

Baba (2007) yüksek lisans tezinde eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamak amacıyla, ilköğretim okulu öğretmen adaylarının topluma dönüşüm gücünü incelemiştir. Öğretmen adaylarının toplumdaki geleneksel düşünce yapısının eşitlikçi düşünce yapısına dönüşümünde etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmen yetiştirme lisans programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin programların eklenmesi ve okullarda uygulanan programların bu çerçevede yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Vefikuluçay ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin toplumda, evlilikte, aile ve çalışma hayatında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Üniversite son sınıf öğrencilerinin toplumda, evlilikte, aile ve çalışma hayatında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının cinsiyetlere göre değiştiği görülmüştür. Kadın öğrencilerin evlilik hayatında geleneksel, erkek öğrencilerin toplumda, ailede ve çalışma hayatında geleneksel görüşte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Giuliano (2006) tarafından yapılan doktora tezinde, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarının öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine katılan öğretmenlerin ortaokul öğrencilerine yaklaşımlarında farklılık görülmüştür. Eğitim sonrası öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarında artış görülerek erkek öğretmenlerin öğrencilere cinsiyetçi yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

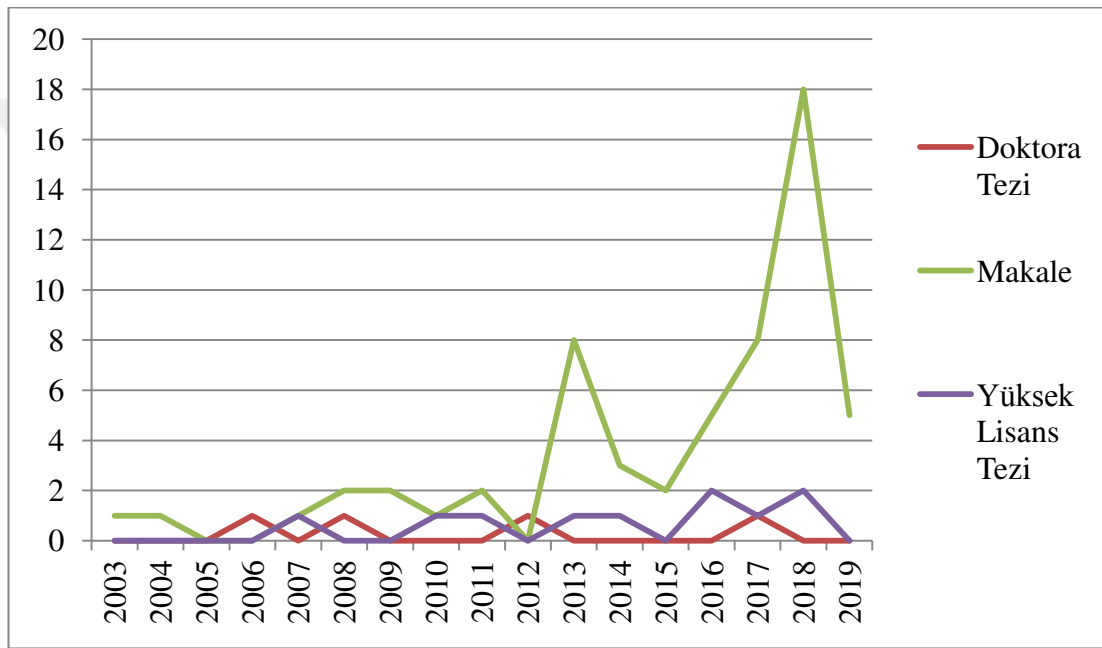
Erden (2004) makalesinde okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Öğretmenlerin eşitlikçi rol tutumlarına sahip olmalarına rağmen cinsiyetçi kalıp yargılarının da halen var olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarına toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin hizmet içi- hizmet öncesi eğitimlerinin verilmesi gerektiği sonuncuna ulaşılmıştır.

Frieze ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırmada, 1991-2000 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri, Slovenya ve Hırvatistan'da ki üniversite öğrencilerinin cinsiyet rol tutumları incelemiştir. Slovenyalı erkeklerin yıllar

ilerledikçe geleneksel rol tutumlarına sahip olduğu ayrıca dindar öğrencilerin tutumlarının da geleneksel olduğu görülmüştür. Genel olarak kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toplumsal cinsiyet konusu ile ilgili yapılan araştırmalar türleri yıllara göre Grafik 10’da gösterilmiştir.

Grafik 10. Toplumsal Cinsiyet Konusu İle İlgili Hazırlanan Araştırma Türlerinin Yıllara Göre Dağılımı*



(*Şener Özel tarafından <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> ve www.scholar.google.com.tr kaynaklarından yararlanarak hazırlanmıştır.)

2003 yılından 2019 yılına kadar toplumsal cinsiyet konusunda ulaşılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların 4’ü doktora tezi, 10’u yüksek lisans tezi ve 54’ü makaledir. Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise toplumsal cinsiyet konusunun özellikle son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konu olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

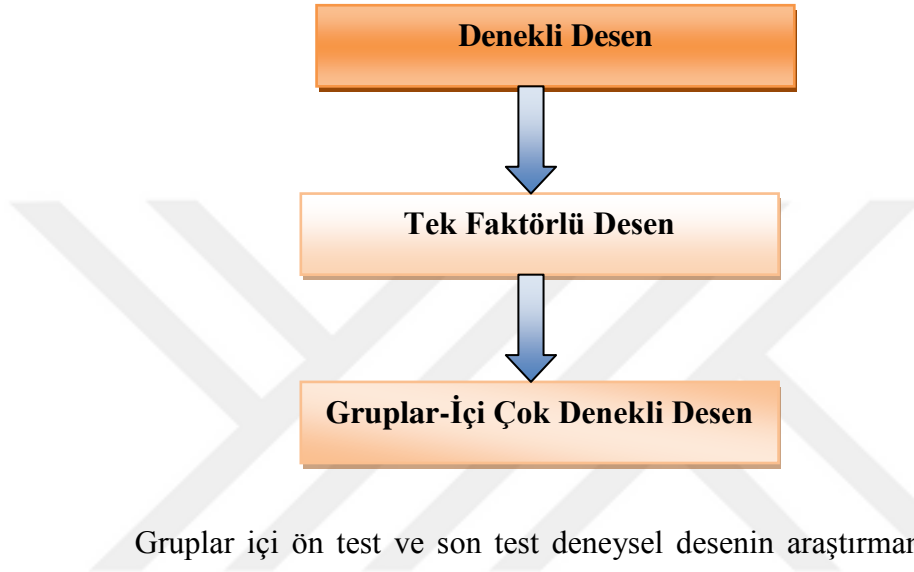
4.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen yetiştirme lisans programlarına yönelik “Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının” tasarlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği bu araştırmanın modeli deneysel modeldir. Deneysel model, araştırmacının kendi gözlemiyle kontrollü bir şekilde gözlemlemek istediği verilerin neden sonuç ilişkisini belirlemek için kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2016). “Deneysel araştırmalarda desenlerin sınıflandırılmasında ölçüt olarak denek sayısı alındığında; tek denekli ya da küçük gruplu desenler ve çok denekli desenler olarak iki temel gruba ayrılmaktadır” (Büyüköztürk, 2001, 11). Bu araştırmada çok denekli tek grup desen temel alınmıştır. Tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Bu desende, tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla deneysel işlemin etkisi test edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Araştırmanın bağımlı değişkeni “*öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumları*”, bağımsız değişken ise bu tutuma etkisinin araştırıldığı “*Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı*”dır. Araştırmada ilgilenilen bağımlı değişken üzerinde sadece bir bağımsız değişkenin etkisi incelendiğinden dolayı araştırmanın deseni tek faktörlü bir desen olarak düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmada “aynı denekler, farklı

deneme koşullarında karşılaştırıldığı için gruplar-içi desen” (Büyüköztürk, 2001,12) uygulanmıştır. Bu desende tek gruba (G) ait ön test ve son test değerleri arasındaki farkın (O1- O2) anlamlılığı test edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri 2016).

Araştırmada temel alınan deneysel desen türleri Şekil 1 de gösterilmiştir.

Şekil 1. Deneysel Desen Türleri



Gruplar içi ön test ve son test deneysel desenin araştırmanın amacına göre uygulanışı Tablo 7’de gösterilmiştir

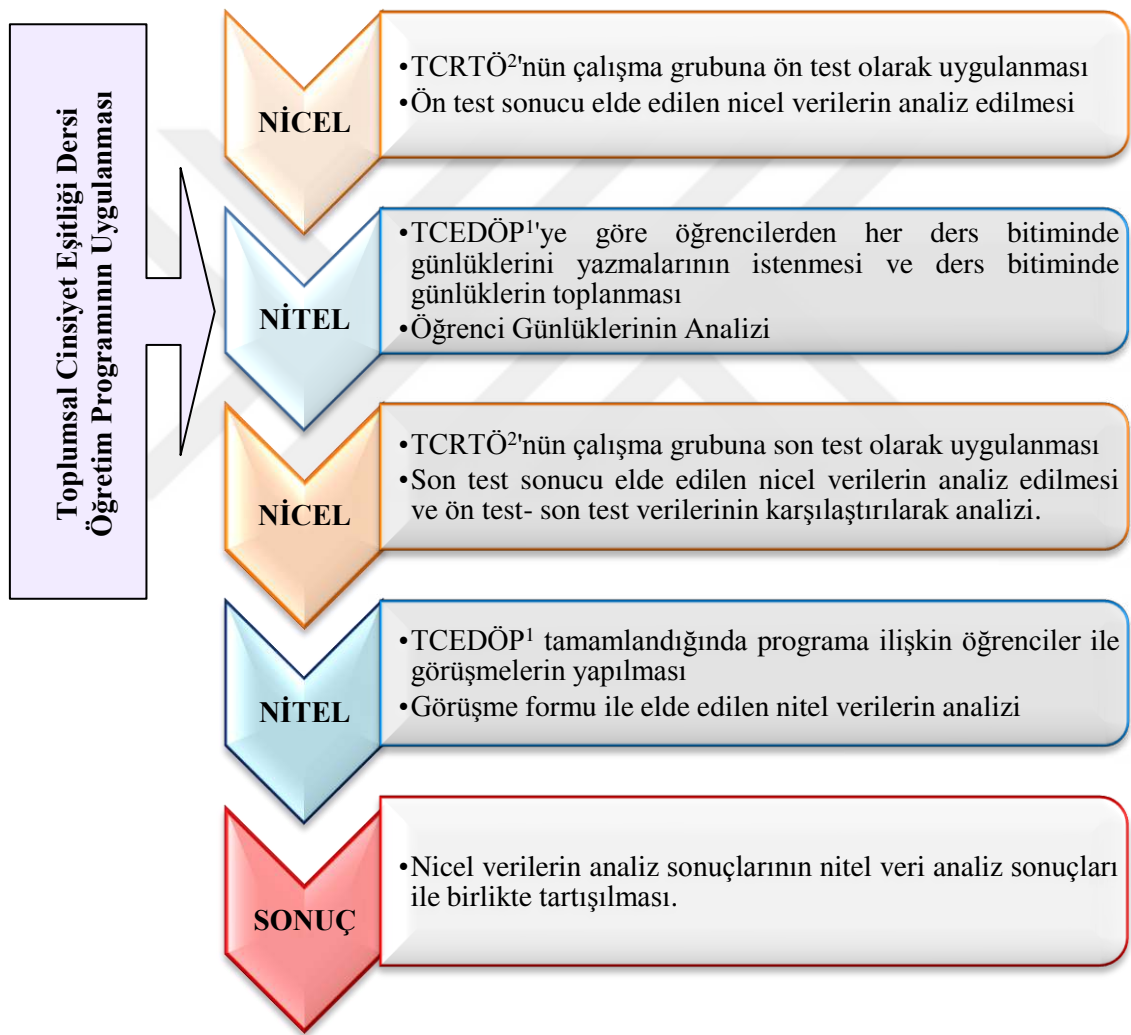
Tablo 7. Tek Grup Ön Test-Son Test Deneysel Desen

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G	O ₁ . Toplumsal	Toplumsal Cinsiyet	O ₂ . Toplumsal
	Cinsiyet Roller	Eğitimi Dersi Öğretim	Cinsiyet Roller
	Tutum Ölçeği	Programı	Tutum Ölçeği

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu açıdan araştırma bir karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem, “hem nicel hem nitel verilerin birleşimiyle oluşan ve birleşim sonucunda en iyi sonuçlar elde edildiği bir araştırma yöntemi”dir (Creswell, 2017b, 2). Creswell (2017a, 539), karma yöntem araştırmalarını verilerin öncelik sırasına göre altı başlık altında toplamaktadır. Bunlar; “yakınsak paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici

sıralı desen, gömülü desen, dönüşümsel desen ve çok amaçlı desen”dir. Bu araştırmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen, “nicel verilerden elde edilen analiz sonuçlarını nitel verilerle zenginleştiren, detaylandıran ve destekleyen desen türüdür” (Creswell, 2017a, 542). Açıklayıcı sıralı desenin uygulama aşamaları Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Açıklayıcı Sıralı Desenin Uygulama Aşamaları

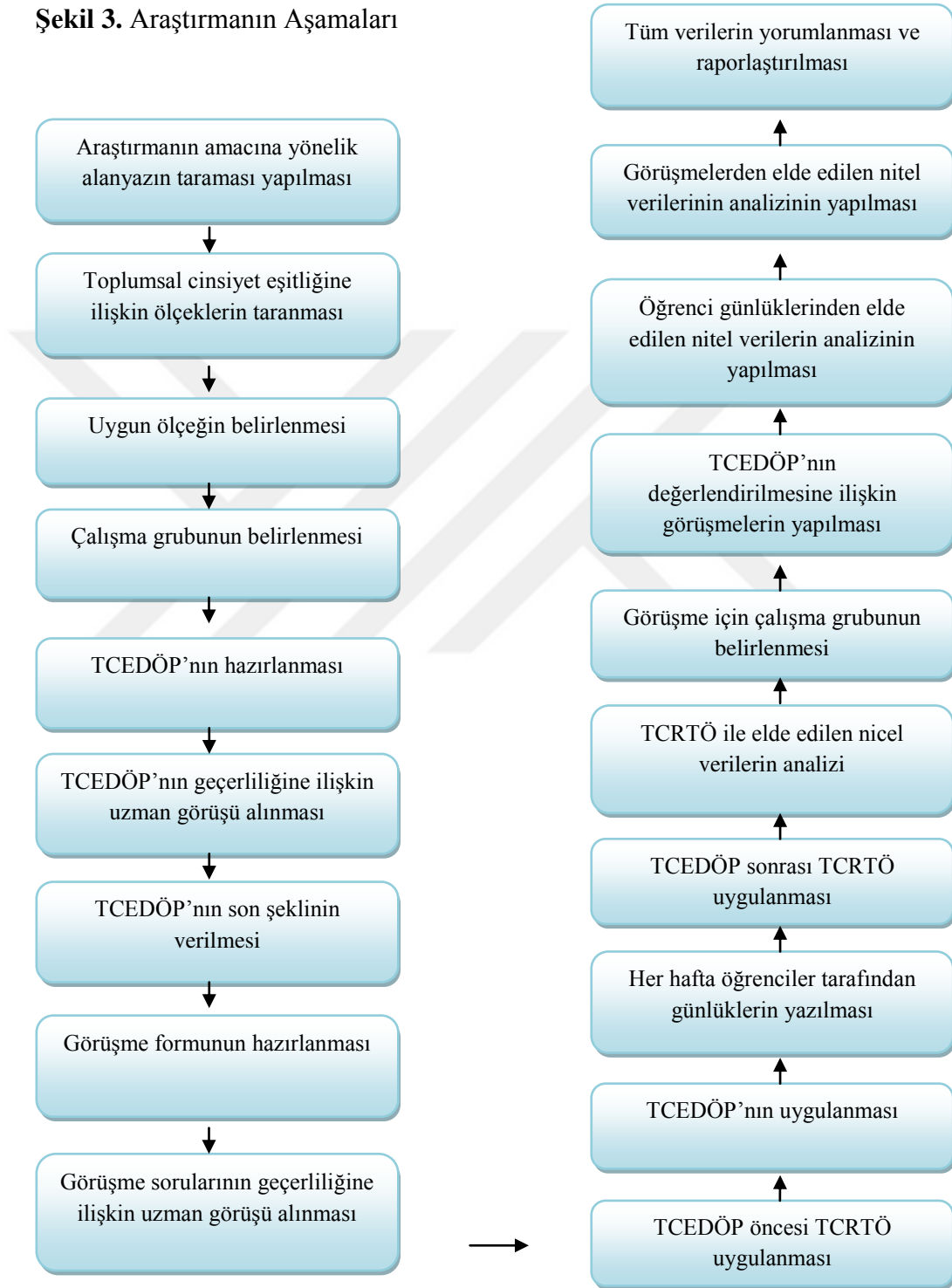


TCEDÖP¹: Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı

TCRTÖ²: Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği

Araştırmada izlenen aşamalar, alanyazının taranması ile başlayıp tüm verilerin yorumlanıp raporlaştırılmasına kadar her bir aşama ayrıntılı olarak Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Araştırmanın Aşamaları



TCEDÖP¹: Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı
 TCRTÖ²: Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma gruplarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Birinci Çalışma Grubu

Araştırmada Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi amacı kapsamında, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın bu çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniği, “oluşturulmak istenen örneklemin daha önceden hazırlanmış bir ölçüte dayandırılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140). Bu araştırmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü 3.sınıf öğrencilerinin seçilmesindeki temel ölçüt, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersinin sadece bu bölümün ders programında seçmeli ders olarak yer almasıdır. Çalışma grubunun cinsiyet ve demografik özellikleri aşağıda verilmiştir:

4.2.1.1. Cinsiyet

Çalışma grubunun cinsiyet dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Çalışma Grubunun Cinsiyetine İlişkin Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	20	40,0
Kadın	30	60,0
Toplam	50	100,0

Çalışmaya grubunun %60’ı (f=30) kadın, %40’ı (f=20) erkektir. Araştırmada kadın ve erkek sayıları incelendiğinde her iki cinsiyetinde dengeli olduğu söylenebilir.

4.2.1.2. Annenin Eğitim Durumu

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına ilişkin bilgileri Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Bilgiler

Annenin Eğitim durumu	f	%
Okuryazar Değil	4	8,0
İlkokul Mezunu	27	54,0
Ortaokul Mezunu	7	14,0
Lise Mezunu	11	22,0
Üniversite Mezunu	1	2,0
Toplam	50	100,0

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin %54’ü (f=27) ilkokulu mezunu, %22’ si (f=11) lise mezunu, %14’ü (f=7) ortaokul mezunu, %8’i (f=4) okuryazar değil, %2’si (f=1) üniversite mezunudur. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin yarısının ilkokul mezun olduğu, sadece birinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

4.2.1.3. Babanın Eğitim Durumu

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına ilişkin bilgileri Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10. Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Bilgiler

Babanın Eğitim durumu	f	%
İlkokul Mezunu	19	38,0
Ortaokul Mezunu	12	24,0
Lise Mezunu	8	16,0
Üniversite Mezunu	10	20,0
Lisansüstü Mezunu	1	2,0
Toplam	50	100,0

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının %38’i (f=19) ilkokul mezunu, %24’ü (f=12) ortaokul mezunu, %20’si (f=10) üniversite mezunu, %16’ sı (f=8) lise mezunu, %2’si (f=1) lisansüstü mezunudur. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu incelendiğinde, öğrencilerin babalarının çoğunun ilkokul mezunu,

sadece birinin lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim durumundaki üniversite mezunu sayısı annelerin üniversite mezunu sayısından daha fazladır. Ayrıca annelerde lisansüstü mezunu yokken babanın eğitim durumunda lisansüstü mezunu bulunmaktadır.

4.2.1.4. Annenin Mesleği

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin mesleğine ilişkin bilgileri Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Annenin Mesleğine İlişkin Bilgiler

Annenin Mesleği	f	%
Ev Kadını	44	88,0
İşçi	2	4,0
Diğer	2	4,0
Memur	1	2,0
Serbest Meslek	1	2,0
Toplam	50	100,0

Çalışmaya grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin %88’ i (f=44) ev kadını, %4’ü (f=2) işçi ve diğer meslek grupları, %2’si (f=1) memur ve serbest meslektir. Öğrencilerin annelerinin mesleği incelendiğinde neredeyse tamamının ev kadını olduğu görülmektedir.

4.2.1.5. Babanın Mesleği

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının mesleğine ilişkin bilgileri Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Babanın Mesleğine İlişkin Bilgiler

Babanın Mesleği	f	%
İşçi	18	36,0
Serbest Meslek	13	26,0
Memur	9	18,0
Diğer	6	12,0
Emekli	4	8,0
Toplam	50	100,0

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının %36'sı (f=18) işçi, %26'sı (f=13) serbest meslek, %18'i (f=9) memur, %12'si (f=6) diğerler meslek, %8'i (f=4) emeklidir. Öğrencilerin babalarının mesleği incelendiğinde çoğunun işçi olduğu görülmektedir.

4.2.1.6. Aile Gelir Düzeyi

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin aile gelir düzeylerine ilişkin bilgileri Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13. Aile Gelir Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Gelir Düzeyi	f	%
1000 den Az	1	2,0
1000-2000	9	18,0
2100-3000	16	32,0
3100-4000	9	18,0
4100-5000	11	22,0
5100 Üstü	4	8,0
Toplam	50	100,0

Çalışma grubundaki öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin %32'si (f=16) 2100-3000 TL, %22'si (f=11) 4100-5000 TL, %18'i (f=9) 3100-4000 TL ve 1000-2000 TL, %8'i (f=4) 5100 TL üstü, %2'si (f=1) 1000 TL'den az gelir düzeyine sahiptir. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirinin çoğunlukla 2100-3000 TL arasında olduğu görülmektedir. T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı 2019 net asgari ücretinin 2.020,90 olduğunu belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin aile gelir düzeyinin net asgari ücretin biraz üstünde bir gelire sahip olduğu söylenebilir.

4.2.1.7. Yaşadığı Bölge

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaşadıkları bölgeye ilişkin bilgileri Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14. Çalışma Grubunun Yaşadığı Bölgeye İlişkin Bilgiler

Bölge	f	%
İl Merkezi	30	60,0
İlçe	14	28,0
Kasaba	2	4,0
Köy	4	8,0
Toplam	50	100,0

Çalışmaya grubunda yer alan öğrenciler ilk sırada %60'ı (f=30) il merkezinde, ikinci sırada %28'i (f=14) ilçede, %8'ü (f=4) kasabada, %4'ü (f=2) köyde yaşamaktadır. Öğrencilerin yaşadığı bölgeler incelendiğinde yarısından fazlasının il merkezinde yaşadığı görülmektedir.

4.2.2. İkinci Çalışma Grubu

Araştırmada Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi amacı kapsamında belirlenen çalışma grubunda yer alan öğrenciler arasından gönüllü olarak seçilen 17 öğrenci, araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturmuştur. İkinci çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetleri incelendiğinde, %47'si erkek, %53'ü kadın bulunmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, nicel ve nitel özelliklere sahip üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar “*Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği*”, “*Öğrenci Günlükleri*” ve “*Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu*”dur. Veri toplama araçlarının özelliklerine ve verilerin toplanma aşamalarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin, Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği” (TCRTÖ) kullanılmıştır (EK 1).

Ölçek 38 maddeden oluşmaktadır ve “*Kesinlikle Katılmıyorum*”, “*Katılmıyorum*”, “*Kararsızım*”, “*Katılıyorum*” ve “*Tamamen Katılıyorum*” şeklinde beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve boyutların kapsamında yer alan madde numaraları aşağıda verilmiştir;

- Eşitlik Cinsiyet Rolü (4, 22, 13, 8, 18, 12, 20, 27),
- Kadın Cinsiyet Rolü (31, 21, 29, 16, 1, 19, 37, 5),
- Erkek Cinsiyet Rolü (38, 35, 34, 33, 28, 30),
- Evlilikte Cinsiyet Rolü (36, 14, 26, 2, 15, 9, 6, 10)
- Geleneksel Cinsiyet Rolü (23, 3, 25, 24, 17, 7, 11, 32)

“Ölçekte toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin puanlama *eşitlikçi tutum* cümlelerinde sırasıyla 1’den 5’e doğru, *geleneksel cinsiyet rolü* cümlelerinde ise sırasıyla 5’den 1’e doğru puanlandırılmıştır. Bu puanlamaya göre ölçekte alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin yanıtlarının puanlanması sonucunda en düşük puan ‘*geleneksel tutuma sahip olduğunu*’, en yüksek puan ise ‘*eşitlikçi tutuma sahip olduğunu*’ göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının puanlaması ise; eşitlikçi cinsiyet rolü, kadın cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü, evlilik cinsiyet rolü en yüksek 40 puan, en az 8 puan olmaktadır. Erkek cinsiyet rolü ise en yüksek 30, en düşük 6 puandır. Ölçeği güvenilirliği Cronbach Alfa 0.92 değerinde bulunmuştur” (Zeyneloğlu, 2008, 37-39). Ölçeğin kullanımı için Terzioğlu’ndan elektronik posta ile yazılı izin alınmıştır (EK 4).

Ölçeğe ek olarak çalışma grubunun demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır (EK 1). Kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, aile gelir düzeyi ve yaşanan bölge olmak üzere sekiz maddeden oluşmaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği, 2017- 2018 öğretim yılı bahar döneminde Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı başlama aşamasında ön test ve 14 hafta sonra son test olarak uygulanmıştır.

4.3.2. Öğrenci Günlükleri

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın her ders bitiminde o haftanın değerlendirilmesinin yapılması amacıyla öğrencilerden günlük yazmaları istenmiştir. Günlüklerle zaman içinde olayların gelişimi ve günlük tutan kişinin buna ilişkin bakış açısı değerlendirilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017, 277). Öğrenci günlüğü, “kişilerin belirli zaman diliminde düzenli ve tekrarlı bir şekilde araştırma konusu hakkında yanıtlarını kayıt altına almalarıdır” (Gülbüz ve Şahin, 2017, 430). Uslu'ya (2009, 65) göre öğrenci günlükleri; “öğretmenle bağlantı kurmaya, derslerini anlamaya, sınavlarına katkı sağlayan, ders için performansı arttıran, bilgileri tamamlayıcı ve eğlenceli bir araç olarak” tanımlanmaktadır. Kişiler kendi duygu ve düşüncelerini açıklamaları sayesinde kendilerini ve dünya ile ilgili görüşlerini daha fazla keşfederek öz-farkındalık anlayışlarını geliştirir ayrıca akılda kalıcılığı ile ders başarısını artırır (Eker ve Coşkun, 2012; Shek, Zhu, Leung, Lee ve Wu, 2019; Uslu, 2009). Birçok araştırmacı günlükleri, programın etkililiğini değerlendirmek ve yeni çalışmalara faydalı bilgiler önermek için bilgilendirici veri kaynağı olduğunu belirtmişlerdir (Doherty, 2019; Shek, Sun, Lam, Lung ve Lo, 2008; Plant ve Toussaint, 2006).

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın her ders sonrası öğrencilerden ilgili dersin içeriği ilişkin düşüncelerini yazmaları istenmiş ve bu değerlendirme için her dersin son 10 dakikası ayrılmıştır.

4.3.3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın uygulama sürecinde öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırmacının bilgi almak ve verileri toplamak istediği kişilere sorular sorup cevaplar alması ve bunları görüşme formu üzerine işaretlemesi veya yazmasıdır (Arslanoğlu, 2016). Gülbüz ve Şahin' e (2017) göre görüşme, “sözlü iletişimi yoluyla insanları ve onlarla ilişki durumlarını anlamaya

alışan veri toplama tekniğidir” (s.428). Bilim’e (2007) göre görüşme tekniği, “kişi ya da kişilerin görüşmeyi yapan kişi tarafından sorulan sorular karşısında kendi davranış, dşn ve hisleri doğrultusunda sunmuş olduğu bilgileri toplamaya yarayan nitel veri toplama ve bir araştırma yöntemidir” (s.27). Nitel görüşmelerde görüşülenlerin, anlam dünyalarında duygu ve düşüncelerini anlamak, daha derin bilgi edinmek esastır (Kuş, 2003).

Gürbüz ve şahin’e (2017) göre nitel görüşmeler “daha az yapılandırılmış olmalı, açık uçlu sorularla yürütülmeli ve deneklerin genel veya soyut düşüncelerinden ziyade araştırma konusuna yönelik belirli düşüncelerini tespit etmeye yönelik” olmalıdır (s.428). Bu nedenle araştırmanın dördüncü amacına yönelik araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (EK 2). Yarı yapılandırılmış görüşme, “daha önceden belirlenen soruları belirli bir sıra takip etmeden ve daha önceden belirlenmeyen ek soruların sorulabildiği esnek bir yapıdır” (Bilim, 2007, 30). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, “hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016, 154).

Görüşme formunun kapsam geçerliliği için bir toplumsal cinsiyet alanında çalışma yapmış bir uzmanın, lme değerlendirme uzmanının ve iki program geliştirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Form altı sorudan oluşmaktadır. Bazı soruların kapsamını genişletmek, öğrencilerden gelen görüşlerin derinliğini arttırmak için görüşme esnasında ek sorular sorulmuştur. Görüşmeler, araştırmanın üçüncü alt amacı için oluşturulan çalışma grubu ile Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersinin bitiminden bir hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüş, tüm görüşmeler iki hafta içinde tamamlanmıştır. Görüşmeler, ğrencilerin izni ile ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrenciler, görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için görüşmeler Eğitim Fakültesi’nin uygun olan sınıflarında öğrencilerin ders programları doğrultusunda belirlenen gün ve saatte yapılmıştır. Görüşmelerde ğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerinin sağlanması ve görüşmelerin yüz yüze yapılması araştırmanın geçerliliğini; görüşmelerin ses kaydına alınması güvenirliğini arttırmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel verilerin analizine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarını belirlemek ve programın etkililiğini test etmek amacıyla TCRTÖ kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizi için istatistik paket program kullanılmıştır. Veri analizinde kullanılacak istatistik tekniğe karar vermeden önce TCRTÖ'den elde edilen puanların normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi ile kontrol edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılımında sig. değeri 0.05'in üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2015). Fakat George ve Mallery'e (2010) göre çarpıklık (kurtosis) ve basıklık (skewness) değeri +2 , - 2 arasında ise normal dağılım göstermektedir. Bu araştırma George ve Mallery'e (2010) göre normal dağılım göstermekte olup parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples Test) ve Bağımlı Örneklem t testi (Paired Samples Test) ile analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmanın bulgularının değerlendirilmesinde ortalama, standart sapma, min-max. değerler ve yüzdelik sayılar kullanılmıştır.

4.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi yönelik, iki farklı şekilde elde edilen nitel verilerin analizi yapılmıştır. Analiz sürecine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğrenci Günlükleri ile Elde Edilen Nitel Verilerin Analizi

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın her ders sonrası, ilgili dersin içeriğine ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla uygulanan öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Betimsel analiz, “elde edilen verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 256). Türkdöğ an ve Gökçe’ye (2018) göre betimsel analiz, “neyin ne olduğunun, şeylerin nasıl başlayıp sürdüğünün ya da bir kişinin ya da bir şeyin neye benzediğinin nedenini belirtmekle ya da ne sorusuna yanıt bulma girişimiyle ilgili olduğu için araştırmada elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (s.265).

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analiz aşamaları aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin görüşlerinin bilgisayar ortamına aktarılmasında Microsoft Office Word programı kullanılmıştır.
2. Günlüklerin karışmaması için kadın öğrencilere (X1,X2,X3...) ve erkek öğrencilere (Y1,Y2,Y3...) kod verilmiştir. Örneğin günlüğünde ismi yazılı olan bir kadın öğrenci X1 şeklinde kodlanmış ve 10 hafta boyunca X1 şeklinde görüşlerine yer verilmiştir. Ancak araştırmada öğrenci görüşlerinden dikkat çekici ve araştırmanın amacıyla ilişkili olan görüşlere yer verilmiştir.
3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan konu başlıklarına göre yedi tema, öğrencilerin özgün ifadelerinden 15 alt tema oluşturulmuştur.
 - Aile Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Roller
 - Sosyoekonomik Düzey ve Toplumsal Cinsiyet Roller
 - Kız Çocuk Mu, Erkek Çocuk Mu?
 - Soy Devamlılığını Ancak Erkek Sağlar
 - Öteki Cins: Kadın
 - Ev İşleri Sadece Kadının Görevi Değildir
 - Bilinçli Anne-Baba Bilinçli Çocuk Demek
 - Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Cinsiyet
 - Kadına Yönelik Şiddet
 - Sosyal Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Roller
 - Erkek Olmak Baş Tacı ve Hep Övülen Olmaktır
 - Renklerin Cinsiyeti Yoktur

- Her İki Cinsiyette Birbirini Tamamlayıcı Niteliktedir
 - Erkeklerde Ayrımcılığa Uğramaktadır
 - İş Yaşamında Toplumsal Cinsiyet
 - Meslekler Cinsiyetlere Atfedilmiştir
 - İş Yaşamında Kadın Geri Plandadır
 - Eğitimde Toplumsal Cinsiyet
 - Pırıl Pırıl Zihinlere Sahip Kadınların Hayata Kazandırılması Gerek
 - Önce Ebeveynler Eğitilmedir
 - Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlikleri
 - Dinde Toplumsal Cinsiyet
4. Verilerin geçerliliği için alt temaların temaları temsil edip etmediğine ilişkin program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında birer uzmanın görüşleri alınmıştır.
 5. Tema ve alt temalar tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir.
 6. Her bir tema ve alt tema kapsamında öğrencilerin özgün ifadelerine yer verilmiştir.
 7. Öğrencilere kod verilerek ve özgün alıntılar kullanılarak verilerin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Gerektiğinde orijinal verilere dönüş yapılma imkanı sağlanmıştır.
 8. Verilerin geçerliliği için öğrenci görüşlerinin oluşturulan tema ve alt temaları temsil edip etmediğine ilişkin program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında birer uzmanın görüşleri alınmış alt temaların temaları temsil ettiği görülmüştür.

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu ile Elde Edilen Nitel Verilerin Analizi

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşme Formundan elde edilen verilerin analiz aşamaları aşağıda verilmiştir:

1. Ses kayıt verilerinde hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan bilgisayar ortamına aktarılmasında Microsoft Office Word programı kullanmıştır.
2. Yazılı veriler okunarak bir çerçeve oluşturulmuştur.
3. Öğrencilerin özgün görüşlerinden dört tema, yedi alt tema oluşturulmuştur:
 - Bilgi Düzeyi ve Farkındalık Artışı Sağladı
 - Farkındalıklarım
 - Sınıf Arkadaşlarımla Toplumsal Cinsiyet İle İlgili Düşünceleri Değiştirdi
 - Ders Süresince Hem Eğlendim Hem Öğrendim
 - Dersin İçeriğine İlişkin
 - Öğretim Yöntem ve Teknikler
 - Oturma Düzeni
 - Sınıf Atmosferi ve Derse Katılım
 - Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'na ve Uygulanmasına İlişkin Öneriler
 - Eğitim Fakültesi Demek Kitlelere Ulaşmak Demek
 - İkinci Sınıfta Verilmeli
4. Verilerin geçerliliği için alt temaların temaları temsil edip etmediğine ilişkin program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında birer uzmanın görüşleri alınmıştır.
5. Tema ve alt temalar tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir.
6. Her bir tema ve alt tema kapsamında öğrencilerin özgün ifadelerine yer verilmiştir.
7. Verilerin karışmaması için kadın öğrencilere (K1,K2,K3...) ve erkek öğrencilere (E1,E2,E3...) kod verilmiştir.
8. Verilerin güvenilirliği sağlamak için alıntılara yer verilmiş ve öğrenci kodları oluşturulmuştur.
9. Verilerin geçerliliği için öğrenci görüşlerinin oluşturulan tema ve alt temaları temsil edip etmediğine ilişkin program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında birer uzmanın görüşleri alınmıştır.

4.5. Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliği

Araştırmalarda veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin doğruluğu ve inandırıcılığını yansıtan iki kavram bulunmaktadır. Bu araştırmada geçerliliğe ve güvenirliliğe ilişkin çalışmalar yapılmış, açıklanmıştır. Güvenirlik ve geçerlik tanımları incelendiğinde güvenirlik, “ elde edilen verinin ölçmek istediğimiz şeyi her defasında ölçebilmesi ve bu ölçümlerin tutarlılık ve istikrar içinde sürdürülebilmesidir” (Arıkan, 2011, 97). Gürbüz ve Şahin (2017) “ölçme sonuçlarının ölçmek istenen kavramı tutarlı bir şekilde ölçebilmesini, ölçüm aracının farklı yerlerde, farklı zamanlarda ve aynı evrenden seçilen örnekleme uygulandığında benzer sonuçlar vermesini” güvenirlik olarak tanımlamaktadır (s. 155). Ancak nitel araştırmalarda insan davranışı durağan olmadığı için araştırmanın tekrarı aynı sonucu vermeyebilir. Bu nedenle nitel araştırmalarda güvenirlik, birden fazla araştırmacının aynı gözlem ya da görüşme aracıyla veri toplaması, analiz etmesi ve bunların karşılaştırılması ile sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Dış güvenirlik, “araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine ilişkindir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Araştırmanın dış geçerliğini sağlaması için yapılan ayrıntılı açıklamalar, araştırma sonuçlarının objektif bir şekilde sunulmasına ve benzer araştırma yapanlara yol gösterici olmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca araştırmada elde edilen ham veriler başkaları tarafından incelenmek istenirse bu verilerin araştırmacıda bulunması araştırmanın dış güvenirliliği arttırması için önemlidir.

İç güvenirlik, “aynı veriler kullanılarak başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşp ulaşmayacağına ilişkindir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.289). Araştırmada nitel verilerin iç güvenirliliğinin sağlanması amacıyla öğrencileri sözlü ve yazılı ifadeleri doğrudan alıntılanarak yer verilmiş, açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplanması, analizlerin yapılması ve sonuçların değerlendirilmesi aşamalarında birden fazla uzmanın görüşleri alınmıştır. Alanyazın taramasında elde edilen araştırmaların sonuçları ile yapılan araştırmada çıkan sonuçlar karşılaştırılmıştır. Ayrıntılı bir kavramsal çerçeveye araştırmanın veri analizi detaylıca açıklanmıştır.

Geçerlilik, “araştırmaya hâkim olma, yüz yüze yapılan görüşmelerde ayrıntılı bilgi edinme, doğrudan alıntılara yer verme ve bulguların teyit edilebilirliğidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 291). Arıkan’a (2011) göre geçerlilik, “bir değişkenin diğeri üzerindeki nedensel etkileri hakkında geçerli sonuçlar çıkarabilme derecesidir” (s.21). Gürbüz ve Şahin’e (2017) göre ölçüm aracının hangi özelliği ölçmek için geliştirilmişse ona uygun olması, bu ölçüm aracı ile toplanan verinin ölçülmek istenen özelliğin niteliğini tam olarak yansıtmaması, kısaca, ölçüm aracının söz konusu özelliğini ölçebilme yeterliliğidir (s. 160).

Dış geçerlik, “bir araştırmadan veya deneyden elde edilen bulguların, araştırmaya katılan denekler veya örneklem dışındaki insanlara, gruplara, ortamlara genelleştirilebilir olmasıdır” (Arıkan, 2011, 21). Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre “araştırmada elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine ilişkindir” (s.289). Araştırmada çalışma grubunun seçilmesi, verileri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili tüm aşamalar açık ve ayrıntılı bir şekilde açıklanarak dış geçerliği sağlama çalışmaları yapılmıştır.

İç geçerlik, “varılan bir ilişkide sonucun ele alınan nedenlerle açıklanabilmesidir” (Arıkan, 2011, 21). Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre “araştırma sonuçlarına ulaşma sürecinde çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliliğine ilişkindir” (s.289). Araştırmanın bulguları kavramsal çerçeve ile uyumlu şekilde elde edilmiş ve sunulmuştur. Araştırmada yer alan tablolar, şekiller ve grafiklerin amaca uygunluğu, konularla ilişkisi ve kendi içinde tutarlı olup olmadığına ilişkin iki uzmandan (eğitim programları ve öğretimi, toplumsal cinsiyet eşitliği alanında çalışmaları olan bir öğretim üyesi) görüş alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesine, verilerin analizine ve bulguların yorumlanmasına ilişkin Toplumsal cinsiyet eşitliği alanında çalışmaları olan bir öğretim üyesinden, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir istatistik uzmanı ve iki program geliştirme uzmanından görüşler alınmış, bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada yer alan bulgular ve sonuçlar hakkında yapılan açıklamaların açık ve anlaşılır olmasıyla araştırmanın iç geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın yöntem bölümünde yer alan tüm alt bölümler ve bu bölümler kapsamında alt amaçlar temel alınarak gerçekleştirilen uygulamalar ayrıntılı biçimde aşağıdaki tabloda (Tablo 15) sunulmuştur.



Tablo 15. Araştırmanın Yöntem Bölümünün Özet Tablosu

Araştırmanın Modeli- Araştırmanın Yöntemi		
Deneysel Model- Karma Yöntem Araştırması “Açıklayıcı Sıralı Desen”		
Çalışma Grubu		
1.Çalışma Grubu	2.Çalışma Grubu	
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nde öğrenim gören 3. sınıf lisans öğrencilerinden 50 öğrenci	Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nde öğrenim gören 3. sınıf lisans öğrencilerinden gönüllü olan 17 öğrenci	
Çalışmanın Temel Amacı		
Eğitim Fakültelerinin lisans programlarına yönelik “Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının” tasarlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi		
Çalışmanın Alt Amaçlarına Yönelik Araştırma Soruları		
1.Alt Amaç:	2.Alt Amaç:	3.Alt Amaç:
Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı nasıl tasarlanmıştır?	Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı nasıl uygulanmıştır?	Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı nasıl değerlendirilmiştir?
		3.1. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının, öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarına etkisine ilişkin, ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
		3.2. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının, öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarına etkisine ilişkin, ön test ve son test puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
		3.3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının içeriği doğrultusunda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
		3.4. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının uygulanma sürecine ve programa ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri ve önerileri nelerdir?

Veri Toplama Araçları

1.Alt amaç	2.Alt amaç	3.Alt amaç
		3.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği
		3.2. Öğrenci günlükleri
		3.3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Veri Analiz Teknikleri

1.Alt amaç	2.Alt amaç	3.Alt amaç
		3.1. Bağımlı örneklem t testi
		3.2. Bağımsız örneklem t testi
		3.3. Betimsel Analiz

4.6. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin görünür kılınması, olası olumsuz tutum ve davranışların olumluya dönüşmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre programın etkililiği değerlendirilmiştir.

Program değerlendirme, “sistematik bir veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2016, s.10). Stufflebeam (1983) program değerlendirmeyi, programların daha iyi çalışabilmesine yardımcı olacak bir araç olarak görmektedir. Bu araştırmada tasarlanan Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın tüm boyutları hakkında etkili bir değerlendirme yapabilmek amacıyla program değerlendirme modellerinden Stufflebeam tarafından oluşturulan CIPP modeli kullanılmıştır. CIPP değerlendirme modeli, Context (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç) ve Product (Ürün) sözcüklerinin baş harflerinden oluşan bu dört farklı boyutun değerlendirilmesidir (Stufflebeam ve Zhang, 2017).

Bağlamın değerlendirilmesinde, ihtiyaç problemlerini ve karar vericilerin amaçların, öncelikleri ve sonuçları tanımlamasına yardımcı olacak fırsatları değerlendirmektedir. Başka bir deyişle ders tasarımı ya da eğitim programını değerlendirmeyi amaçlayan kişilere amaçları tanımlama ve belirlemede yardımcı olmaktadır (Stufflebeam, 2004). Amaçların belirlenmesinde temel alınacak bilgiler toplanmakta ve hedefler belirlenmektedir. Özellikle bu boyutta, analiz sırasında karşılanamayan ihtiyaçların niçin karşılanamadığının belirlenmesi üzerinde durmaktadır (Uşun, 2016).

Girdinin değerlendirilmesinde, amaçlanan ihtiyaçları karşılamak ve hedeflere ulaşmak için seçilmiş stratejileri, yaklaşımları, çalışma planını değerlendirmektedir. Ayrıca eylem planını ayrıntılandırmada ve alternatif planları oluşturmada değerlendirmeyi yapan kişilere yardımcı olmaktadır (Stufflebeam, 2004). Hazırlanan

program ve programın öğeleri analiz edilmektedir. Bu analiz sürecinde, *Amaçlar var olan duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Amaçlar okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri amaçlara ile uygun mu? İçerik, genel ve özel amaçlarla tutarlı mı?* sorularına yanıt aranmaktadır (Uşun, 2016).

Sürecin değerlendirilmesinde, izleme, kayıt tutma ve etkinlikleri değerlendirme söz konusudur. Eylem planlarının yaşama geçirilmesinde ve geliştirme çalışmalarının yürütülmesinde yardımcı olmaktadır (Stufflebeam, 2004). Süreç değerlendirme aşamasında, uygulanan eğitim programının öğrenme-öğretim süreci hakkında bilgi toplanmaya çalışılmaktadır (Şeker, 2012). Program uygulanırken gerçekleştirilen ve planan ile gerçek etkinliklerin uyumuna bakılmaktadır (Uşun, 2016).

Ürünün değerlendirilmesinde, programın uygulama sürecinin sonunda hangi amaçların gerçekleştirildiği konusunda geribildirim vermesi, program hakkında karar verilmesine yardımcı olmaktadır. Ürün değerlendirme aynı zamanda kısa ve uzun süreli beklenen ve beklenmeyen çıktıları belirlemekte ve değerlendirmektedir (Stufflebeam, 2004). Uygulanan programın devam edip etmeyeceği ya da değişikliği hakkında bilgi vermektedir (Uşun, 2016).

CIPP program değerlendirme modelinin bütün boyutlarının değerlendirme sürecine dahil edilmesi, değerlendirilmek istenen öğretim programı hakkında daha gerçekçi karar verilmesi konusunda önem teşkil etmektedir. CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının değerlendirilme aşamaları ve aşamalar sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar, araştırmanın bulgular kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

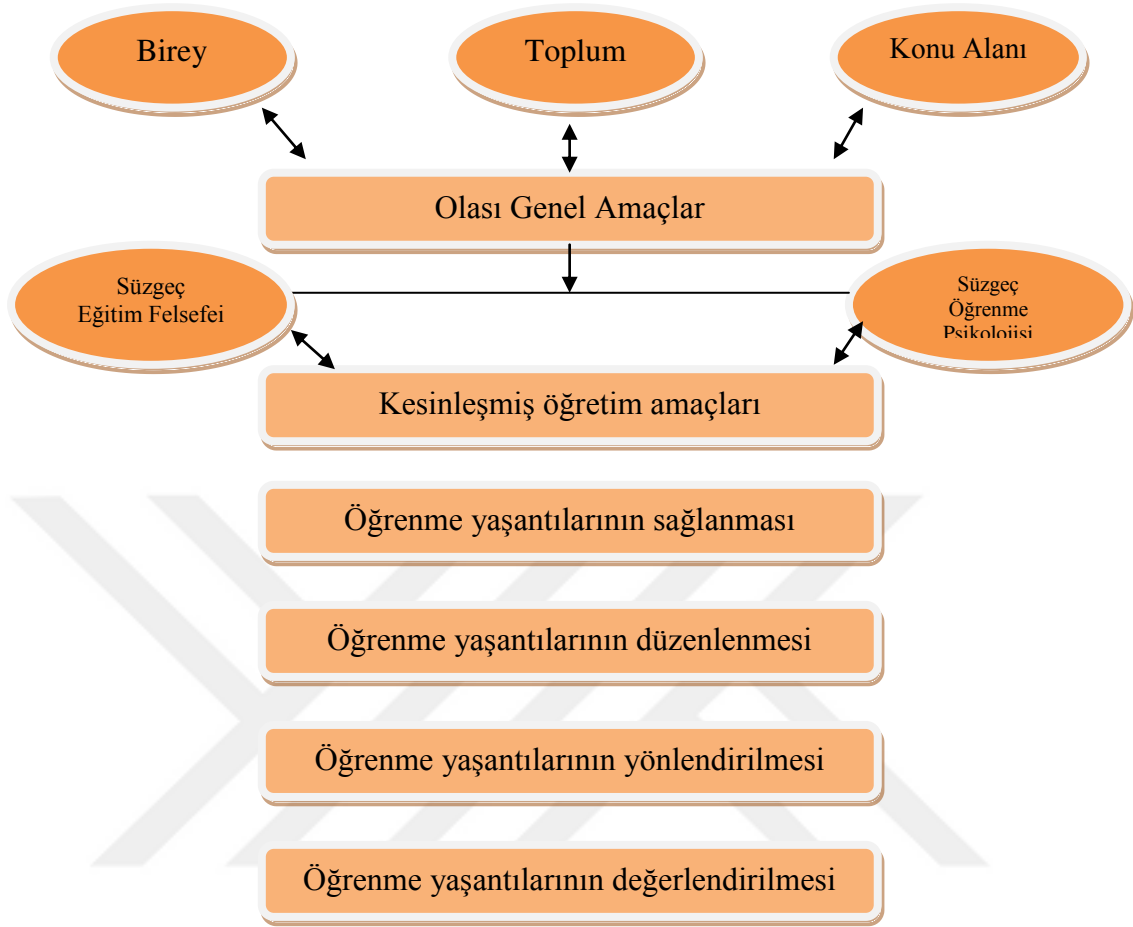
Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı tasarlama çalışma gerçekleştirilmiştir. Programın tasarlama süreci aşağıda açıklanmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının Tasarlanması

Program geliştirme; programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması ve gerçekleşmesi için faydalanılan esasları, prensipleri (teori) ve faaliyetleri (uygulama) operasyonel anlamda ele alan bir çalışmadır (Varış 1988, s.21). Ornstein ve Hunkins’e (2014) göre program geliştirme, “okulların ve okul kişilerinin belirli eğitim amaçlarını fark etmelerini sağlayacak (teknik, insancıl ve sanatsal) çeşitli süreçleri kapsamaktadır” (s.289). Oliva ve Gordon (2018) program geliştirmenin; programı planlama (tasarlama) - uygulama (deneme) - değerlendirme aşamalarını içerdiğini belirtmektedir.

Program geliştirme sürecine ilişkin birçok model bulunmaktadır (Erişen, 1998). Bu çalışmada uygulanan “Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı” araştırmacı tarafından Şekil 4’te belirtilen Tyler’ın program geliştirme modeline göre geliştirilmiştir. Geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı Ek 3’te sunulmuştur.

Şekil 4. Tyler’ın Program Geliştirme Modeli



(Kaynak: Oliva ve Gordon, 2018, s.156).

Program geliştirme sürecinde yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir:

1. Program geliştirme aşamasının ilk aşamasında toplumsal cinsiyet ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili kuramlar, geçmiş yıllardaki çalışmalar, son zamanlardaki toplumsal cinsiyet eşitliğinin birey ve toplum açısından önemine ilişkin öne çıkan güncel konular, haberler, çeşitli basılı ve dijital kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca konu ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde istatistikler araştırılmıştır.
2. Toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili uygulamaya dayalı olan benzer deneysel araştırmalar ve bu araştırmalarda yer alan uygulamalar incelenmiştir. Tüm alanyazın taraması sonucunda toplumsal cinsiyet eşitliği konusuna ilişkin

olarak önemli görülen ana başlıklar çerçevesinde programın genel amaçları belirlenmiştir.

3. Programın felsefesi ve vizyonu belirlenmiş ve Türk eğitim sisteminde benimsenen eğitim felsefesine uygun olmasına dikkat edilmiştir.
4. Programın olası öğrenme çıktıları (özel amaçlar) belirlenmiştir.
5. Bu olası öğrenme çıktıları Demirel'in (2015) belirttiği hedef yazma ilkeleri göz önüne alınarak düzenlenmiştir.
6. Düzenlenen öğrenme çıktıları yükseköğretim düzeyine göre uyarlanmıştır.
7. Öğrenme çıktıları, programın eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi ilkeleri açısından yeniden düzenlenmiştir.
8. Tüm düzenlemeler sonrasında programın öğrenme çıktıları kesinleştirilmiştir.
9. Kesinleşen öğrenme çıktılarının, haftalara göre dağılımı yapılmıştır.
10. Öğrenme çıktılarının kazandırılmasına ilişkin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğrenci merkezli yaklaşımlar, modeller, stratejiler, öğretim yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Öğrencilerin bu sürece aktif katılım sağlayabilecekleri çalışmalar, etkinlikler ve uygulamalar tasarlanmıştır.
11. Öğrenme çıktılarının kazandırılıp kazandırılmadığını belirlemek amacıyla haftalık değerlendirme etkinlikleri düzenlenmiştir.
12. Araştırmanın geçerliliği için TCEDÖP hakkında iki program geliştirme uzmanı ve toplumsal cinsiyet alanında çalışmalar yapmış bir uzmanın görüşleri alınmıştır.

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının uygulama süreci aşağıda açıklanmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulanması

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'na ilişkin haftalık ders programı Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Haftalık Ders Programı

Tarih	Dersin Konu Başlıkları	Veri Toplama Aracı
1.Hafta 14 Şubat 2018	TANITIM Öğrenciler ile Tanışma	
2.Hafta (21 Şubat 2018)	Toplumsal Cinsiyet Nedir?	Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum ölçeği (Ön Test) Öğrenci Günlüğü
3.Hafta (28 Şubat 2018)	Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlar ve Bu Roller Etkileyen Faktörler	
4.Hafta (7 Mart 2018)	Ailede ve Toplumda Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	
5.Hafta (14 Mart 2018)	İş Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	Öğrenci Günlüğü
6.Hafta (21 Mart 2018)	Bilimde ve Sanatta Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	
7.Hafta (28 Mart 2018)	Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	
8.Hafta (4 Nisan 2018)	Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği (2) Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	
9.Hafta (11 Nisan 2018)	ARA SINAV	
10.Hafta (18 Nisan 2018)	Dinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	
11.Hafta (25 Nisan 2018)	Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	Öğrenci Günlüğü
12.Hafta (2 Mayıs 2018)	Kadına Yönelik Şiddet	
13.Hafta (9 Mayıs 2018)	Proje Sunumu	
14.Hafta (16 Mayıs 2018)	Proje Sunumu Genel Değerlendirme	Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum ölçeği (Son Test)

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi, 14 hafta süreyle haftalık üç ders saati olmak üzere toplam 42 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Dersin ilk haftasında öğrencilerle tanışma etkinlikleri yapılmış ve Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı tanıtılmıştır. Bu tanıtım sürecinde programın amacı, haftalık yapılacak etkinlikler ve uygulamalar, araştırma kapsamında yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Program kapsamında öğrencilerden istenen görev ve sorumluluklara ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır. Dersin dokuzuncu haftasında

ara sınavlar yapılmasından dolayı bu hafta program uygulanmamıştır. TCEDÖP toplam 12 haftalık bir süreci kapsamaktadır (EK 3).

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulanma sürecinde etkili bir öğrenme öğretme ortamının oluşturulması amaçlanmış, bu nedenle çeşitli aktif öğretim yöntem ve teknikleriyle, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılımları sağlanmıştır. Bu süreçte aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iş birliği ile çalışma, öz değerlendirme becerilerini geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu program kapsamında öğrencilerin geleneksel ya da eşitlikçi toplumsal rol ve sorumlulukları sorgulamaları sağlanmış ve bu sayede toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin olumlu tutum kazanmaları amaçlanmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının uygulanma sürecinde kullanılan öğretim yöntem-teknik ve etkinlikler Tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17. Programda Kullanılan Öğretim Yöntem, Teknik ve Etkinlikler

Öğretim Basamakları	Öğretim Yöntem, Teknik ve Etkinlikler	
Derse giriş	Soru cevap	Resim yorumlama
	Beyin fırtınası	Kum saati
Öğrenme öğretme süreci	Yaratıcı drama	Kart gösterme
	Örnek olay	Siz olsaydınız?
	Soru cevap	Köşelenme
	Tartışma	Phillips 66
	Beyin fırtınası	Vızıltı
	Basın toplantısı	Gösteri
	Akran öğretimi	Sessiz canlandırma
	Hazine bul	Proje
	Kavramsal çağrışım	Konuşma halkası
Değerlendirme	Soru cevap	Son söz
	Tartışma	Top taşıma
	Balık kılıcı	Kum saati

Hızlı tur	Öz değerlendirme
Metafor oluşturma	Kavramsal Çağrışım
Poster/afiş hazırlama	

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı değerlendirilmiştir. Bu süreçte yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Araştırmada tasarlanan Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın tüm boyutları hakkında etkili bir değerlendirme yapabilmek amacıyla program değerlendirme modellerinden Stufflebeam tarafından oluşturulan CIPP modeli kullanılmıştır. CIPP değerlendirme modeli, Context (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç) ve Product (Ürün) sözcüklerinin baş harflerinden oluşan bu dört farklı boyutun değerlendirilmesidir (Stufflebeam ve Zhang, 2017).

Bu araştırma kapsamında CIPP modelinin dört boyutu da temel alınmış, her bir boyutta yapılan çalışmalar ve gerekli açıklamalar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirme Süreci

Boyutlar	Gerçekleştirilen Çalışmalar
Bağlam (Context)	• Toplumsal cinsiyet ile ilgili alanyazın incelenmesi, • TCEDÖP'nin felsefesi ve vizyonunun belirlenmesi, • Programın genel amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme yaklaşımları, ölçme değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesi, • Belirlenen amaçların gözden geçirilmesi, • Öğretim programı taslağının uzman görüşüne sunulması.

Girdi (Input)	• Programın haftalık ders planlarının hazırlanması, • Eğitim Fakültesinin olanaklarından yararlanılması, • Araştırma deseninin belirlenmesi, • Programın uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşme formunun hazırlanması, • TCRTÖ'nün program öncesi uygulanması.
Süreç (Process)	• Öğrencilerden her haftanın sonunda günlük yazmalarının istenmesi, • Planlanan etkinlikler ile uygulanırken gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki tutarlılığın sağlanması, • TCEDÖP bitiminde program uygulama sürecine ilişkin öğrencilerle görüşmelerin yapılması.
Ürün (Product)	• TCEDÖP sürecinde öğrencilerin, proje sunumu ile program sonunda bir ürün ortaya çıkarması, • TCRTÖ, TCEDÖP sonrasında son test olarak uygulanması, • TCEDÖP bitiminde programın etkililiğine ilişkin öğrencilerle görüşmeler yapılması ve önerilerin alınması, • Programa ilişkin karar verilmesi.

Bağlamın Değerlendirilmesi:

1. Toplumsal cinsiyet ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu inceleme kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili yazılı, görsel ve elektronik dökümanlar, araştırmalar, son zamanlardaki toplumsal cinsiyet eşitliğinin birey ve toplum açısından önemine ilişkin öne çıkan güncel konular, haberler vb. dökümanlar incelenmiştir.
2. TCEDÖP'nin felsefesi ve vizyonu belirlenmiştir.
3. Programın genel amaçları alanyazın taraması, programın felsefesi ve vizyonuna uygun olarak belirlenmiştir.
4. Programın içeriği, öğrenme-öğretme yaklaşımları, ölçme değerlendirme yaklaşımları belirlenmiştir.

5. Belirlenen amaçlar, çalışma grubunun tce ilişkin bilgi edinmelerini ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlayıp sağlamayacağına yönelik program gözden geçirilmiştir.
6. Hazırlanan öğretim programı taslağı iki program geliştirme uzmanın görüşüne sunulmuştur.
7. Uzmanların önerileri doğrultusunda programa son hali verilmiştir.

Girdinin Değerlendirilmesi:

1. Programın haftalık ders planları hazırlanmıştır. Her bir ders planı kapsamında o haftaya ilişkin öğrenme çıktıları, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme etkinlikleri belirlenmiştir. Bu boyutların hem birbirleriyle hem de programın felsefesi ve genel amaçları ile tutarlılığı sağlanmıştır.
2. TCEDÖP uygulanması amacıyla Eğitim Fakóltesi bünyesinde bulunan bir sınıf seçilmiş ve eğitim fakóltesinin olanaklarından yararlanılmıştır.
3. Program değerlendirme amacıyla yapılacak olan çalışmalar kapsamında araştırmanın deseni belirlenmiştir. TCRTÖ ve toplumsal cinsiyet eğitimi dersi öğretim programına ilişkin öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır.
4. TCRTÖ ile toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin mevcut tutumları TCEDÖP öncesinde belirlenmiştir.

Sürecin Değerlendirilmesi:

1. TCEDÖP haftalık işleniş planı dahilinde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bilgi ve tutumlardaki değişimi belirlemek ve programın haftalık değerlendirmelerini alabilmek amacıyla öğrencilerden her haftanın sonunda günlük yazmaları istenmiştir.
2. TCEDÖP haftalık planları düzenli olarak gözden geçirilmiş, planlanan etkinlikler ile uygulanırken gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki tutarlılığı sağlanmıştır. Uygulamada karşılaşılan sorunlara göre bir sonraki haftanın planlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
3. TCEDÖP bitiminde program uygulama sürecine ilişkin öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Ürünün Değerlendirilmesi:

1. TCEDÖP sürecinde öğrenciler, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin proje sunumu yaparak günlük hayattan seçtikleri problem çerçevesinde problemin çözümüne ilişkin farklı disiplinlerden bilgi ve becerileri bütünleştirerek program sonunda bir ürün ortaya çıkarmaları sağlanmıştır.
2. TCRTÖ, TCEDÖP sonrasında son test olarak uygulanmış, ön test- son test puanları arasındaki fark analiz edilmiş ve çıktıların amaçlarla uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda TCEDÖP öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin rol ve tutumları üzerindeki etkisi belirlenmiştir.
3. TCEDÖP bitiminde programın etkililiğine ilişkin öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve öğrencilerden programın daha etkili uygulanabilmesine yönelik öneriler alınmıştır.
4. Program değerlendirme çalışması doğrultusunda programa ilişkin karar verilmiştir. Öğretim programı hakkında daha gerçekçi karar verebilmek amacıyla CIPP program değerlendirme modelinin dört boyutu değerlendirme sürecine dahil edilmiştir.

CIPP modeli temel alınarak yapılan değerlendirme çalışması kapsamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere uygulanan Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeği (TCRTÖ) ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin TCRTÖ ön test ve son testlerinden aldıkları toplam puan ortalamasının t-testi sonuçlarının dağılımı Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19. TCRTÖ'nün Ön Test–Son Test Toplam Puan Ortalamasının Dağılımı

TCRTÖ Toplam Puanı	n	$\bar{x}$	Ss	Min. puan	Max. puan	Sd	t	P
Ön test	50	120,08	12,17	89	145	49	-16,69	,000
Son test	50	157,72	14,97	113	178			

Paired Samples Test

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ile öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmış ve puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $t(49) = -16,69$, $p < 0,00$. TCRTÖ alt boyutlarının toplamından alınabilecek en yüksek puan “190”, en düşük “38” puandır. Yüksek olan değer araştırmaya katılan öğrencilerin daha eşitlikçi tutuma, düşük değer geleneksel tutuma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi TCRTÖ Toplam Puan Ortalaması $\bar{x}=120,08$ iken uygulama sonrası TCRTÖ Toplam Puan Ortalaması $\bar{x}=157,72$ 'ye yükseldiği saptanmıştır. Bu bulgu ile Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin toplam puan ortalamasını arttırarak programın etkili olduğu ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarını pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011), TCRTÖ alınan toplam puan ortalamasının 95'in altında olmasını geleneksel tutumun benimsenmesi şeklinde ifade etmektedir. Bu araştırmada ön test ve son test toplam puan ortalaması 95'in üzerindedir. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesinde de öğrencilerin belirli bir düzeyde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi bakış açısına sahip oldukları düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü 3. sınıf öğrencilerinden oluşması ve bu öğrencilerin Kültürel Antropoloji, Medya Okuryazarlığı gibi derslerin içeriklerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin konuların yer alması öğrencilerin mevcut tutumlarına ilişkin ortalamalarının eşitlikçi olmasına etken olabilmektedir. Ayrıca üç yıllık üniversite yaşantısı ve üniversite eğitiminin etkisi öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri ve davranışlarına ilişkin daha eşitlikçi bir tutum içinde olabilmelerini sağlayabilir. Yapılan pek çok araştırmada eğitimin ve üniversite yaşantısının öğrencilerin

tutumlarında eşitlikçi yönde bir etki bıraktığı belirtilmektedir (Atış, 2010; Gümüş, 2019; Zeyneloğlu, 2008). Aynı ölçeğin kullanıldığı diğer araştırmalarda da (M. Aydın ve diğerleri, 2016; Dinç ve Çalışkan, 2016; Direk ve Irmak, 2017; Gümüş, 2019; Zeyneloğlu, 2008), olarak bulunduğu saptanmış ve bu araştırmalarda toplam ortalama puanının 95'in üzerinde olması "eşitlikçi tutuma sahip olmak" şeklinde açıklanmıştır. Bu araştırmada ile benzer nitelikte olarak eğitim fakülteleri öğrencilerine toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitim programı uygulayan çalışmalar incelenmiştir. Özyiğit ve diğerlerinin (2017) çalışmasında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Duyarlılığı grup rehberliği programı öncesi TCRTÖ toplam puan ortalaması $\bar{x}=157,1$ iken program sonrası TCRTÖ toplam puan ortalaması $\bar{x}=170$ 'e yükselerek, uygulanan programın öğrencilerin eşitlikçi rol tutumlarını anlamlı düzeyde arttırdığı belirlenmiştir. Erdol (2017), öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programı öncesi-sonrası erişim testine yönelik başarı puanlarının artması ve programın kazanımlarına ulaşılmasında etkili olduğu görülmüştür. Y. Esen (2013b) öğretmen adaylarına yönelik bir dersin içeriğini toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik uyarladığı programın, açık uçlu sorularla yapılan ön değerlendirme ve son değerlendirme sonuçlarında öğretmen adaylarına toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlılık ve farkındalık kazandırdığı saptanmıştır. Erden (2009), öğretmen adaylarının Erken Çocukluk ve İlköğretimde Cinsiyet Eşitliği Dersi öncesi ve sonrası ölçek puan ortalamalarını arttırdığı ve toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Fakat Toraman ve Özen (2019) tarafından yapılan araştırmada farklı bir ölçekle elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgularında, öğrencilere uygulanan programın ön test ve son test puan ortalamasını değiştirmede ve öğrenciler üzerinde programın etkili olmadığı görülmüştür. Etkili olmamasının sebebi olarak Y kuşağının toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili değerleri daha fazla benimsemesi, ancak kadın ve erkek rollerinde geleneksel izlerini taşıdığı belirtilmiştir. Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili uygulanan eğitimlerin öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır (Akçay ve Başer, 2018; Akkoç, 2018; Altınova ve Adıgüzel, 2013; Aydemir ve Demirkan, 2018; Cetişli ve diğerleri, 2017; Gönenç ve diğerleri, 2018; Gürey, 2017; Ortega-Sánchez, 2019; Özcan, 2012;

Seçgin, 2012; Seçgin ve Kurnaz, 2015; Yılmaz ve Şahin, 2018; Uzun ve diğerleri, 2017). Bu araştırmalar sonucundan hareketle, yapılan deneysel işlemlerin yani öğretim programının, katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık kazanmalarını desteklediği düşünülmektedir.

Üçüncü alt amaç kapsamında öğrencilerin ön test-son test sonuçları ve TCRTÖ alt boyutlarıyla ilişkisi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ölçekte beş alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; *erkek cinsiyet rolü*, *kadın cinsiyet rolü*, *evlilik cinsiyet rolü*, *geleneksel cinsiyet rolü* ve *eşitlik cinsiyet rolü*dür. Bu alt boyutlara göre ön test ve son test puan ortalamalarının dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. TCRTÖ’nün Ön Test-Son Test Puan Ortalamasının Alt Boyutlarına Göre Dağılımı

Alt boyutlar	Test türü	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	Min. puan	Max. puan	t	P
Erkek Cinsiyet Rolü	Ön test	50	23,54	3,85	49	12	30	-3,38	,001
	Son test	50	25,98	3,86	49	14	30		
Kadın Cinsiyet Rolü	Ön test	50	23,14	3,46	49	16	35	-5,31	,000
	Son test	50	26,52	3,16	49	19	35		
Evlilik Cinsiyet Rolü	Ön test	50	32,52	4,13	49	22	40	-3,77	,000
	Son test	50	35,04	2,69	49	25	40		
Geleneksel Cinsiyet Rolü	Ön test	50	28,06	6,72	49	11	40	-6,15	,000
	Son test	50	33,74	5,55	49	18	40		
Eşitlik Cinsiyet Rolü	Ön test	50	12,82	5,02	49	8	25	-23,71	,000
	Son test	50	36,44	4,34	49	24	40		

Paired Samples Test

Erkek Cinsiyet Rolü Alt Boyutu

TCRTÖ ilk alt boyutu *erkek cinsiyet rolü* boyutudur. Boyutta yer alan maddeler: “Evlilikte erkeğin öğrenim düzeyi kadından yüksek olmalıdır”, “ailede erkek çocuğun öğrenim görmesine öncelik tanınmalıdır”, “erkekler statüsü yüksek olan mesleklerde çalışmalıdır”, “ailede kazancın nasıl kullanılacağına erkek karar vermelidir”, “bir erkek gerektiğinde karısını dövmelidir”, “evlilikte erkeğin yaşı kadından büyük olmalıdır.” şeklindedir. TCRTÖ “*Erkek cinsiyet rolü*” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan “30”, en düşük “6” puandır. Yüksek olan değer araştırmaya katılan öğrencilerin daha eşitlikçi tutuma, düşük olan değer geleneksel tutuma sahip olduğu anlamına gelmektedir.

TCRTÖ’nün *erkek cinsiyet rolü* alt boyutta ön test ile son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. *Erkek cinsiyet rolü* alt boyutuna ilişkin öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $t(49) = -3,38$, $p < ,001$. Araştırma sonuçlarına göre ön testte alınan minimum puan “12”, maksimum puan “30”, son testte minimum puan “14”, maksimum puan “30”dur. Öğrencilerin program öncesi *erkek cinsiyet rolü* puanlarının ortalaması $\bar{x} = 23,54$ iken, program sonrası $\bar{x} = 25,98$ ’e yükseldiği saptanmıştır. Öğrencilerin ortalama puanları sonucunda az bir artış olduğu görülmektedir. Çünkü öğrencilerin bu konu ile ilgili hazır bulunuşluk seviyelerinin yüksek olmasından dolayı giriş davranışları yüksek çıkmış olabilir. Bu da ön test ve son test arasındaki puan artışının çok yüksek olmamasını açıklamaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin bu boyuttan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olması öğretim programının öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Aynı ölçeğin kullanıldığı başka çalışmaların *erkek cinsiyet rolü* boyutunda öğrencilerin program sonrasında puan ortalamalarının yükselmesiyle toplumsal cinsiyet rol tutumlarının eşitlikçi yönde olduğunun belirlendiği çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Özcan, 2012; Uzun ve diğerleri, 2017). Diğer çalışmalarda *erkek cinsiyet rolü* boyutunda öğrencilerin eşitlikçi tutuma (Atış, 2010; Bayraktar ve Güder, 2019; Direk ve Irmak, 2017; Gökçay, 2018; Gümüş, 2019; Güzel, 2016; Türkmenoğlu, 2016) başka çalışmalarda

ise geleneksel tutuma sahip olduğu (M. Aydın ve diğerleri, 2016; Karasu ve diğerleri, 2017; Önder ve diğerleri, 2013; Zeyneloğlu, 2008) saptanmıştır.

Kadın Cinsiyet Rolü Alt Boyutu

TCRTÖ ikinci boyutu *kadın cinsiyet rolü* boyutudur. Boyutta yer alan maddeler: “Kızlar ekonomik bağımsızlıklarını kazandıklarında ailelerinden ayrı yaşayabilmelidir”, “bir genç kız evleneceği kişiyi seçmesinde son sözü baba söylemelidir”, “kadının temel görevi anneliktir”, “bir genç kızın flört etmesine ailesi izin vermelidir”, “bir kadın akşamları tek başına sokağa çıkabilmelidir”, “bir kadın cinsel ilişkiyi evlendikten sonra yaşamalıdır”, “erkeğin evleneceği kadın bakire olmalıdır”, “bir kadın hastaneye gittiğinde kadın doktora muayene olmalıdır.” şeklindedir. TCRTÖ “Kadın cinsiyet rolü” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan “40”, en düşük “8” puandır. Yüksek olan değer, araştırmaya katılan öğrencilerin daha eşitlikçi tutuma düşük değer, geleneksel tutuma sahip olduğu anlamına gelmektedir.

TCRTÖ’nün *kadın cinsiyet rolü* alt boyutta ön test ile son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. *Kadın cinsiyet rolü* alt boyutuna ilişkin öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $t(49) = -5,31$, $p < ,000$. Araştırma sonuçlarına göre ön testte alınan minimum puan “16”, maksimum puan “35”, son testte bu değerler minimum puan “19”, maksimum puan “35”dir. Öğrencilerin program öncesi *kadın cinsiyet rolü* puanlarının ortalaması $\bar{x} = 23,14$ iken, program sonrası $\bar{x} = 26,52$ ’ye yükselmiştir. Öğrencilerin ortalama puanları sonucunda bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle program, öğrencilerin mevcut toplumsal cinsiyet rol tutumlarını daha eşitlikçi yönde arttırdığı söylenebilir. Aynı ölçeğin kullanıldığı başka çalışmaların *kadın cinsiyet rolü* boyutunda öğrencilerin program sonrasında puan ortalamalarının yükselmesiyle toplumsal cinsiyet rol tutumlarının eşitlikçi yönde olduğunun belirlendiği çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Özcan, 2012; Uzun ve diğerleri, 2017). Diğer çalışmaların *kadın cinsiyet rolü* boyutu puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin eşitlikçi tutuma (Atış, 2010; M. Aydın ve

diğerleri, 2016; Bayraktar ve Güder, 2019; Direk ve Irmak, 2017; Gökçay, 2018; Gümüş, 2019; Güzel, 2016; Karasu ve diğeri, 2017; Türkmenoğlu, 2016; Zeyneloğlu, 2008), Önder ve diğeri, 2013) yaptığı çalışmada ise geleneksel tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Evlilik Cinsiyet Rolü Alt Boyutu

TCRTÖ üçüncü boyutu *evlilik cinsiyet rolü* boyutudur. *Boyutta yer alan maddeler:* “Erkeğin evde her dediğı yapılmalıdır”, “kadının erkek çocuk doğurması onun değerini artırır”, “kadının yaşamıyla ilgili kararları kocası vermelidir”, “kadınlar kocalarıyla anlaşamadıkları konularda tartışmak yerine susmayı tercih etmelidir”, “bir erkeğin karısının aldatması normal karşılanmalıdır”, “kadının çocuğı olmuyorsa erkek tekrar evlenmelidir”, “evlilikte kadın istemediğı zaman cinsel ilişkiyi reddetmelidir”, “evlilikte gebelikten korunmak sadece kadının sorumluluğudur.” şeklindedir. TCRTÖ “*Evlilik cinsiyet rolü*” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan “40”, en düşük “8” puandır. Yüksek olan değer, araştırmaya katılan öğrencilerin daha eşitlikçi tutuma düşük değer, geleneksel tutuma sahip olduğu anlamına gelmektedir.

TCRTÖ’nün *evlilik cinsiyet rolü* alt boyutta ön test ile son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. *Evlilik cinsiyet rolü* alt boyutuna ilişkin öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $t(49) = -3,77$, $p < ,000$. Araştırma sonuçlarına göre ön testten alınan minimum puan “22”, maksimum puan “40”, son testte bu değerler minimum puan “25”, maksimum puan “40”tır. Öğrencilerin program öncesi *evlilik cinsiyet rolü* puanlarının ortalaması $\bar{x} = 32,52$ iken, program sonrası $\bar{x} = 35,04$ ’e yükselmiştir. Öğrencilerin ortalama puanları sonucunda bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın öğrenci rol tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle program, öğrencilerin mevcut toplumsal cinsiyet rol tutumlarını daha eşitlikçi yönde arttırdığı söylenebilir. Aynı ölçeğin kullanıldığı başka çalışmaların *evlilik cinsiyet rolü* boyutunda öğrencilerin program sonrasında puan ortalamalarının yükselmesiyle toplumsal cinsiyet rol tutumlarının eşitlikçi yönde olduğunun belirlendiğı çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Özcan, 2012; Uzun ve diğeri, 2017). Diğeri

çalışmalarda *evlilik cinsiyet rolü* boyutunda öğrencilerin eşitlikçi tutuma sahip olduğunu belirtilirken (Atış, 2010; Bayraktar ve Güder, 2019; Direk ve Irmak, 2017; Gökçay, 2018; Güzel, 2016; Türkmenoğlu, 2016) başka çalışmalarda geleneksel tutuma (M. Aydın ve diğerleri, 2016; Gümüş, 2019; Karasu ve diğerleri, 2017; Önder ve diğerleri, 2013; Zeyneloğlu, 2008) sahip olduğu saptanmıştır.

Geleneksel Cinsiyet Rolü Alt Boyutu

TCRTÖ dördüncü boyutu *geleneksel cinsiyet rolü* boyutudur. Boyutta yer alan maddeler: “kadının yapacağı meslekler ile erkeğin yapacağı meslekler ayrı olmalıdır”, “kadının doğurganlık özelliği nedeniyle, iş başvurularında erkekler tercih edilmelidir”, “bir genç kız evlenene kadar babasının sözünü dinlemelidir”, “evin reisi erkektir, kız bebeğe pembe erkek bebeğe mavi renkli giysiler giydirmelidir”, “erkeğin maddi gücü yeterliyse kadın çalışmamalıdır”, “erkeğin en önemli görevi evini geçindirmektir”, “alışveriş yapma fatura ödeme gibi ev dışı işlerle erkek uğraşmalıdır.” şeklindedir. TCRTÖ “*Geleneksel cinsiyet rolü*” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan “40”, en düşük “8” puandır. Yüksek olan değer, araştırmaya katılan kişilerin daha eşitlikçi tutuma düşük değer, geleneksel tutuma sahip olduğu anlamına gelmektedir.

TCRTÖ’nün *geleneksel cinsiyet rolü* alt boyutta ön test ile son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. *Geleneksel cinsiyet rolü* alt boyutuna ilişkin öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $t(49) = -6,15$, $p < ,000$. Ön testten alınan minimum puan “11”, maksimum puan “40”, son testte bu değerler minimum puan “18”, maksimum puan “40”tır. Öğrencilerin program öncesi *geleneksel cinsiyet rolü* puanlarının ortalaması $\bar{x} = 28,06$ iken, program sonrası $\bar{x} = 33,74$ ’e yükselmiştir. Öğrencilerin ortalama puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında program sonrasında mevcut eşitlikçi tutumlarını anlamlı düzeyde daha da arttırdığı söylenebilir. Aynı ölçeğin kullanıldığı başka çalışmaların *geleneksel cinsiyet rolü* boyutunda öğrencilerin program sonrasında puan ortalamalarının yükselmesiyle toplumsal cinsiyet rol tutumlarının eşitlikçi yönde

olduğunun belirlendiği çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Özcan, 2012; Uzun ve diğerleri, 2017). Diğer çalışmalarda *geleneksel cinsiyet rolü* boyutunda öğrencilerin eşitlikçi tutumu (Atış, 2010; Bayraktar ve Güder, 2019; Direk ve Irmak, 2017; Gökçay, 2018; Gümüş, 2019; Güzel, 2016; Türkmenoğlu, 2016) başka çalışmalarda geleneksel tutumu (M. Aydın ve diğerleri, 2016; Karasu ve diğerleri, 2017; Önder ve diğerleri, 2013; Zeyneloğlu, 2008) benimsedikleri saptanmıştır.

Eşitlik Cinsiyet Rolü Alt Boyutu

TCRTÖ beşinci boyutu *eşitlik cinsiyet rolü* boyutudur. Boyutta yer alan maddeler: “*Evlilikte çocuk sahibi olma kararını eşler birlikte vermelidir*”, “*ailede ev işleri eşler arasında eşit paylaşılmalıdır*”, “*ailenin maddi olanaklarından kız ve erkek çocuk eşit yararlanmalıdır*”, “*çalışma yaşamında kadınlara ve erkeklere eşit ücret ödenmelidir*”, “*dul kadın da dul erkek gibi yalnız başına yaşayabilmelidir*”, “*ailede kararları eşler birlikte almalıdır*”, “*eşler boşandığında mallar eşit paylaşılmalıdır*”, “*mesleki gelişme fırsatlarından kadınlara ve erkeklere eşit haklar tanınmalıdır.*” şeklindedir. TCRTÖ “*Eşitlik cinsiyet rolü*” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan “40”, en düşük “8” puandır. Yüksek olan değer araştırmaya katılan öğrencilerin daha eşitlikçi tutuma düşük değer, geleneksel tutuma sahip olduğu anlamına gelmektedir.

TCRTÖ’nün *eşitlik cinsiyet rolü* alt boyutta ön test ile son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. *Eşitlik cinsiyet rolü* alt boyutuna ilişkin öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $t(49)=-23,71$, $p<,000$. Ön testten alınan minimum puan “8”, maksimum puan “25”, son testte bu değerler minimum puan “24”, maksimum puan “40”tır. Öğrencilerin program öncesi *eşitlik cinsiyet rolü* puanlarının ortalaması $\bar{x}=12,82$ iken, program sonrası $\bar{x}=36,44$ ’e yükselmiştir. Öğrencilerin ortalama puanlarında yüksek bir artış olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının ortalama puanlarının sonuçları arasındaki en yüksek fark *eşitlik cinsiyet rolü* alt boyutunda olmaktadır. Bu bulgu, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın öğrencilerin özellikle *eşitlik cinsiyet rolü*ne ilişkin tutumlarına ciddi bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin geleneksel tutumları program sonrasında eşitlikçi tutuma dönüştüğü söylenebilir. Aynı ölçeğin

kullanıldığı başka çalışmaların *eşitlik cinsiyet rolü* boyutunda öğrencilerin program sonrasında puan ortalamalarının yükselmesiyle toplumsal cinsiyet rol tutumlarının eşitlikçi yönde olduğunun belirlendiği çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Özcan, 2012). Fakat başka bir çalışmanın bu boyutunda öğrencilerin program öncesi ve sonrasında eşitlik cinsiyet rolü tutumlarına yönelik görüşlerinde bir değişiklik olmadığı görülmüştür (Uzun ve diğerleri, 2017). Diğer çalışmaların *eşitlik cinsiyet rolü* boyutu puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin eşitlikçi tutuma (Atış, 2010; M. Aydın ve diğerleri, 2016; Bayraktar ve Güder, 2019; Direk ve Irmak, 2017; Gökçay, 2018; Gümüş, 2008; Güzel, 2016; Karasu ve diğerleri, 2017; Önder ve diğerleri, 2013; Türkmenoğlu, 2016; Zeyneloğlu, 2008) sahip oldukları belirtilmiştir.

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulamadan önce ölçeğin alt boyutları puan ortalamaları incelendiğinde “*erkek cinsiyet rolü, kadın cinsiyet rolü, evlilik cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü*” öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin mevcut tutumlarının eşitlikçi olduğu görülmektedir. Fakat “*eşitlik cinsiyet rolü*” alt boyutunun puan ortalaması incelendiğinde çok düşük değerlerle karşılaşılmaktadır. Bu bulgu öğrencilerin “*eşitlik cinsiyet rolü*” alt boyutunda yer alan maddelerde diğer boyutlara göre daha geleneksel bir tutum benimsediklerini göstermektedir. Önder ve diğerlerinin (2013) yaptığı araştırmada, sadece *kadın cinsiyet rolü* alt boyutunda öğrencilerin eşitlikçi tutum olmasıyla benzerlik göstererek “*erkek cinsiyet rolü, evlilik cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü*” boyutlarında öğrencilerin daha çok geleneksel tutum, “*kadın cinsiyet rolü ve eşitlik cinsiyet rolü*” boyutlarında ise eşitlikçi tutum benimsedikleri saptanmıştır. Diğer araştırmaların tüm alt boyutlarında öğrencilerin eşitlikçi tutuma sahip (Atış, 2010; Bayraktar ve Güder, 2019; Direk ve Irmak, 2017; Gökçay, 2018; Güzel, 2016; Türkmenoğlu, 2016) olduğu belirtilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde TCRTÖ’nün “*erkek cinsiyet rolü, kadın cinsiyet rolü, evlilik cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü, eşitlik cinsiyet rolü*” alt boyutları puan ortalamalarında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın öğrencilere olumlu yönde bir etkisi olduğu söylenebilir.

5.3.2. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmanın üçüncü alt amaç kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi cinsiyete göre incelenmiştir. TCRTÖ ön test-son test toplam puan ortalamasının cinsiyete göre dağılımı Tablo 21'de gösterilmektedir.

Tablo 21. TCRTÖ'nün Ön Test-Son Test Toplam Puan Ortalamasının Cinsiyete Göre Dağılımı

TCRTÖ Toplam Puanı	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Min. puan	Max. puan	Sd	t	P
Ön test	Kadın	30	126,00	9,04	102	145	48	5,21	,000
	Erkek	20	111,20	10,90	89	126			
Son test	Kadın	30	164,26	10,96	130	178	48	4,45	,000
	Erkek	20	147,90	15,03	113	166			

Independent Samples Test

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının etkisinin incelendiği çalışmada TCRTÖ'nün ön test toplam puan ortalaması ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(48)=5,21$, $p<,000$. TCRTÖ'nün ön test sonuçlarında kadın öğrencilerin aldıkları minimum puan "102", maksimum puan "145" ve toplam puan ortalaması "126,00", erkek öğrencilerin ise minimum puan "89", maksimum puan "126" ve toplam puanı ortalaması "111,20"dir.

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi kadın ($\bar{x}=126,00$) ve erkek ($\bar{x}=111,20$) öğrencilerin TCRTÖ puan ortalamaları incelendiğinde de mevcut tutumlarının eşitlikçi yönde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin TCRTÖ puan ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin mevcut tutumları Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu söylenebilir. Başka çalışmaların sonuçlarında da benzer nitelikte bulgulara

ulaşılmıştır (Aylaz ve diğerleri, 2014; Catalan ve diğerleri, 2011; Çelik ve diğerleri, 2013; Çetinkaya, 2013; Derya ve diğerleri, 2017; Dinç ve Çalışkan, 2016; Direk ve Irmak, 2017; E. Esen ve diğerleri, 2017; Fényes, 2014; Frieze ve diğerleri, 2003; Galarza ve diğerleri, 2018; Güzel, 2016; A.B. Kahraman ve diğerleri, 2015; Öngen ve Aytaç, 2013; Özpulat ve Özvarış, 2018; Seçgin ve Kurnaz, 2015; Seçgin ve Tural, 2011; Şahin ve diğerleri, 2018; Topuz ve Yıldızbaş, 2014; Uzun ve diğerleri, 2017). Fakat bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin kadınlara göre daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu saptanmıştır (M. Aydın ve diğerleri, 2016; E.Esen ve diğerleri, 2019; Karasu ve diğerleri, 2017; Önder ve diğerleri, 2013; Toraman ve Özen, 2019; Türkmenoğlu, 2016). Cetişli ve diğerlerinin (2017) çalışmasında TCRTÖ ön test puan ortalaması kadın ve erkeklerde aynı bulunmuş, kadın ve erkeğin eşitlikçi tutumu benimsedikleri belirtilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ'nün son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(48) = 4,45$, $p < ,000$. TCRTÖ cinsiyete göre son test sonuçlarında kadın öğrencilerin aldıkları minimum puan "130", maksimum puan "178" ve toplam puan ortalaması "164,26", erkek öğrencilerin aldıkları minimum puan "113", maksimum puan "166" ve toplam puanı ortalaması "147,90"dır. Ölçekte eşitlikçi veya geleneksel tutuma sahip olabilme sınırının 95 (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011) olduğu göz önüne alındığında kadın ve erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarının eşitlikçi olduğu söylenebilir. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrası kadın ($\bar{x}=164,26$) ve erkek ($\bar{x}=147,90$) öğrencilerin TCRTÖ puan ortalamaları incelendiğinde kadınların erkeklere göre daha eşitlikçi yönde tutum benimsedikleri görülmektedir. Aynı ölçeğin (Cetişli ve diğerleri, 2017; Özcan, 2012; Uzun ve diğerleri, 2017) ve farklı ölçeğin (Akkoç, 2018; Seçgin, 2012; Seçgin ve Kurnaz, 2015) kullanıldığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılarak program sonrası kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Toplumsal cinsiyete rol tutumlarının belirlenmesine yönelik yapılan birçok araştırmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (M.Aydın ve diğerleri, 2016; E. Esen ve diğerleri, 2017; E. Esen ve diğerleri, 2019; Frieze ve diğerleri, 2003; Galarza ve diğerleri, 2018; Khan ve diğerleri, 2018; Öngen ve Aytaç, 2013; Pesen ve diğerleri, 2016; Pınar ve diğerleri, 2008; Seçgin ve Tural,

2011; Vefikuluçay ve diğerleri, 2007; Yılmaz ve diğerleri, 2009; Zeyneloğlu, 2008; Zhang, 2006). Erkeklerin kadınlara göre daha geleneksel cinsiyet rolünü benimsemelerini erkeklerin geleneksel tutumlarının toplum tarafından desteklenmesi ve erkeklerin bu durumdan hoşnut olması (Gümüş, 2019; Rowley, Kurtz-Costes, Mistry ve Feagans, 2007; Vefikuluçay ve diğerleri, 2007) ayrıca erkeklerin öğrenim düzeyinin düşük olmasından dolayı ailedeki toplumdaki egemenliğini sağlamaya çalışması (Cetişli ve diğerleri, 2017) olarak açıklamaktadır. Güzel (2016), Bayraktar ve Güder (2019) ise bu duruma farklı bir açıdan bakarak kadınların kamusal ve özel alanlarda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine maruz kalmalarının ve bundan zarar görmelerinin sonucu tutumlarının daha eşitlikçi yönde olduğunu belirtmişlerdir.

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı ile kadın ve erkek öğrenciye toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında TCRTÖ toplam puan ortalaması cinsiyete göre değişmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin ön test- son testte aldıkları minimum-maksimum puanları ve toplam puan ortalamaları incelendiğinde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarında anlamlı düzeyde olumlu bir farklılık olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrası tutumlarının eşitlikçi yönde bir artış gösterdiği saptanmıştır.

Ölçeğin alt boyutları ve ön test son test puan ortalamaları cinsiyete göre incelenerek Tablo 22’de daha ayrıntılı gösterilmektedir.

Tablo 22. TCRTÖ Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puan Ortalamasının Cinsiyete Göre Dağılımı

Alt boyutlar	Test türü	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Min. puan	Max. puan	Sd	t	P
Erkek	Ön test	Kadın	30	25,10	2,85	20	30	48	4,01	,000
		Erkek	20	21,20	4,02	12	28			
Cinsiyet	Son	Kadın	30	27,26	3,36	14	30	48		

Rolü	test	Erkek	20	24,05	3,84	16	30	3,12 ,003		
Kadın Cinsiyet Rolü	Ön	Kadın	30	23,83	3,36	18	35	48	1,77	,083
	test	Erkek	20	22,10	3,43	16	30			
	Son	Kadın	30	27,46	2,87	21	35	48	2,76	,008
	test	Erkek	20	25,10	3,11	19	29			
Evlilik Cinsiyet Rolü	Ön	Kadın	30	34,63	2,45	27	40	48	5,65	,000
	test	Erkek	20	29,35	4,15	22	37			
	Son	Kadın	30	35,90	1,88	32	40	48	2,97	,005
	test	Erkek	20	33,75	3,22	25	37			
Geleneksel Cinsiyet Rolü	Ön	Kadın	30	31,83	4,79	19	40	48	6,68	,000
	test	Erkek	20	22,40	5,03	11	30			
	Son	Kadın	30	36,26	3,67	28	40	48	4,71	,000
	test	Erkek	20	29,95	5,80	18	40			
Eşitlik Cinsiyet Rolü	Ön	Kadın	30	10,60	4,01	8	25	48	4,51	,000
	test	Erkek	20	16,15	4,60	8	25			
	Son	Kadın	30	37,36	4,27	24	40	48	1,89	,064
	test	Erkek	20	35,05	4,17	26	40			

Independent Samples Test

Erkek Cinsiyet Rolü Alt Boyutu

Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ'nün *erkek cinsiyet rolü* alt boyutunun ön test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(48)= 4,01$, $p<,000$. TCRTÖ'nün ön test sonucunda cinsiyete göre kadın öğrencilerin aldıkları minimum puan "20", maksimum puan "30" ve puan ortalaması "25,10"dur. Erkek öğrencilerin ön test sonucunda aldıkları minimum puan "12", maksimum puan "28"

ve ortalama puanı “21,20”dir. *Erkek cinsiyet rolü* ön test puan ortalamasında erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=21,20$), kadın öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=25,10$) daha düşük olduğu saptanmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı’ndan önce öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu söylenebilir. Başka araştırmanın *erkek cinsiyet rolü* alt boyutunda da kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutum benimsedikleri saptanmıştır (Dinç ve Çalışkan, 2016; Direk ve Irmak, 2017; Öngen ve Aytaç, 2013; Özcan, 2012). Fakat başka çalışmaların *erkek cinsiyet rolü* alt boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalaması kadın öğrencilerin puan ortalamasından yüksek bulunarak erkeklerin daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu belirtilmiştir (M. Aydın ve diğerleri, 2016; Karasu ve diğerleri, 2017; Önder ve diğerleri, 2013).

Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ’nün *erkek cinsiyet rolü* alt boyutunun son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(48)= 3,12$, $p<,003$. TCRTÖ’nün son test sonucunda kadın öğrencilerin aldıkları minimum puan “14”, maksimum puan “30” ve puan ortalaması “27,26”, erkek öğrencilerin son testten aldıkları minimum puan “16”, maksimum puan “30” ve ortalama puanı “24,05”tir. *Erkek cinsiyet rolü* son test puan ortalamasında kadın öğrencilerin ($\bar{x}=27,26$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=24,05$) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Bu araştırma bir başka araştırmayla benzerlik göstermekte olup *erkek cinsiyet rolü* boyutunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi bir tutum benimsedikleri ortaya çıkmıştır (Özcan, 2012). Bu bağlamda son test sonuçlarında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulandıktan sonra *erkek cinsiyet rolü* alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha geleneksel tutuma sahip oldukları söylenebilir. Kadın ve erkek öğrenciler üzerinde Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın olumlu etkisinden bahsetmek mümkündür çünkü programın her iki cinsiyetinde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde arttırdığı görülmektedir.

Kadın Cinsiyet Rolü Alt Boyutu

Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ'nün *kadın cinsiyet rolü* alt boyutunun ön test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(48)=1,77$, $p>,083$. Bir başka çalışma sonucunda da *kadın cinsiyet rolü* ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır (M. Aydın ve diğerleri, 2016). TCRTÖ'nün ön test sonucunda cinsiyete göre kadın öğrencilerin aldıkları minimum puan "18", maksimum puan "35" ve puan ortalaması "23,83", erkek öğrencilerin aldıkları minimum puan "16", maksimum puan "30" ve ortalama puanı "22,10"dur. *Kadın cinsiyet rolü* ön test sonucunda erkek öğrencilerin ($\bar{x}=22,10$) ve kadın öğrencilerin ($\bar{x}=23,83$) puan ortalamaları arasında fazla bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulanmadan önce kadın ve erkek öğrencilerin mevcut tutumlarının eşitlikçi olması ile açıklanabilir. Bir başka araştırmanın *kadın cinsiyet rolü* alt boyutunda kadın öğrencilerin (Öngen ve Aytaç, 2013) bir başka çalışmada ise erkek öğrencilerin (Önder ve diğerleri, 2013) eşitlikçi bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ'nün *kadın cinsiyet rolü* alt boyutunun son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(48)=2,76$, $p<,008$. Araştırmanın son test sonucunda kadın öğrencilerin aldıkları minimum puan "21", maksimum puan "35" ve puan ortalaması "27,46", erkek öğrencilerin aldıkları minimum puan "19", maksimum puan "29" ve ortalama puanı "25,10"dur. *Kadın cinsiyet rolü* son test sonucunda kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=27,46$), erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=25,10$) daha yüksektir. Bu araştırma bir başka araştırma ile benzerlik göstermekte olup *kadın cinsiyet rolü* boyutunda kadın öğrencilerin puan ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Özcan, 2012). Bu bağlamda Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulandıktan sonra öğrencilerin *kadın cinsiyet rolü* boyutunda kadın öğrencilerin erkeklerden daha eşitlikçi bir tutumda sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca puan ortalamalarının yükselmesiyle öğretim programı kadın ve erkek öğrencilerin eşitlikçi rol tutumlarını olumlu düzeyde arttırmıştır.

Evlilik Cinsiyet Rolü Alt Boyutu

Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ'nün *evlilik cinsiyet rolü* alt boyutunun ön test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(48)= 5,65$, $p<,000$. Araştırmanın ön test sonucunda cinsiyete göre kadın öğrencilerin aldıkları minimum puan "27", maksimum puan "40" ve puan ortalaması "34,63", erkek öğrencilerin aldıkları minimum puan "22", maksimum puan "37" ve ortalama puanı "29,35"tir. *Evlilik cinsiyet rolü* ön test sonucu kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=34,63$), erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=29,35$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırmayla benzerlik gösteren başka araştırmaların *evlilik cinsiyet rolü* boyutunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutum benimsedikleri saptanmıştır (Dinç ve Çalışkan,2016; Direk ve Irmak, 2017; Öngen ve Aytaç, 2013; Özcan, 2012; Özmete ve Zubaroğlu Yanardağ, 2016). Fakat başka çalışmalarda *evlilik cinsiyet rolü* alt boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalaması kadın öğrencilerin puan ortalamasından yüksek bulunarak erkeklerin daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu belirtilmektedir (M. Aydın, 2016; Karasu ve diğerleri, 2017; Önder ve diğerleri, 2013).

Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ'nün *evlilik cinsiyet rolü* alt boyutunun son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(48)= 2,97$, $p<,005$. Araştırmanın son test sonucunda kadın öğrencilerin aldıkları minimum puan "32", maksimum puan "40" ve puan ortalaması "35,90", erkek öğrencilerin aldıkları minimum puan "25", maksimum puan "37" ve ortalama puanı "33,75"tir. *Evlilik cinsiyet rolü* son test sonucunda kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=35,90$) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=33,75$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırmayla benzerlik gösteren başka çalışmanın *evlilik cinsiyet rolü* boyutunda kadın öğrencilerin puan ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Özcan, 2012). Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulandıktan sonra da kadın öğrencilerin erkeklerden daha eşitlikçi bir tutumda olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretim programı kadın ve erkek öğrencilerin eşitlikçi rol tutumlarını olumlu düzeyde arttırmıştır. Program öncesi ve sonrası puan ortalamalarına bakılarak bu olumlu artışın daha çok erkek öğrencilerde olduğu başka

bir deyişle programın erkek öğrencilerde daha etkili olduğu söylenebilir. Uzun ve diğerlerinin (2017) yaptığı araştırmada da program sonrası erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kadınlara göre daha fazla arttığı saptanmıştır.

Geleneksel Cinsiyet Rolü Alt Boyutu

Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ'nün *geleneksel cinsiyet rolü* alt boyutunun ön test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(48)= 6,68$, $p<,000$. Araştırmanın ön test sonucunda kadın öğrencilerin minimum puanı “19”, maksimum puanı “40” ve aldıkları puan ortalaması “31,83”, erkek öğrencilerin minimum puanı “11”, maksimum puanı “30” ve ortalama puanı “22,40”dır. *Geleneksel cinsiyet rolü* ön test sonucunda kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=31,83$), erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=22,40$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ön test sonuçlarında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha geleneksel tutuma sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırmaya benzer başka araştırmaların *geleneksel cinsiyet rolü* alt boyutunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutum benimsedikleri saptanmıştır (Dinç ve Çalışkan, 2016; Direk ve Irmak, 2017; Öngen ve Aytaç, 2013; Özcan, 2012). Fakat başka çalışmaların *geleneksel cinsiyet rolü* alt boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalaması kadın öğrencilerin puan ortalamasından yüksek bulunarak erkeklerin daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu belirtilmiştir (M. Aydın, 2016; Karasu ve diğerleri, 2017; Önder ve diğerleri, 2013).

Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ'nün *geleneksel cinsiyet rolü* alt boyutunun son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(48)= 4,71$, $p<,000$. Araştırmanın son test sonucunda kadın öğrencilerin minimum puanı “28”, maksimum puanı “40” ve puan ortalaması “36,26”, erkek öğrencilerin minimum puanı “18”, maksimum puanı “40” ve ortalama puanı “29,95”tir. *Geleneksel cinsiyet rolü* son test sonucu kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=36,26$) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=29,95$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir başka araştırmanın *geleneksel cinsiyet rolü* alt boyutunda da kadın öğrencilerin puan ortalamasının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve kadın öğrencilerin daha eşitlikçi tutumu benimsedikleri saptanmıştır (Özcan, 2012). Bu bağlamda Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı

uygulandıktan sonra kadın öğrencilerin erkeklerden daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca öğretim programı kadın ve erkek öğrencilerin eşitlikçi rol tutumlarını olumlu düzeyde arttırmıştır.

Eşitlik Cinsiyet Rolü Alt Boyutu

Ölçeğin *Eşitlik cinsiyet rolü* alt boyutu ön test puan ortalamaları incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin tutumlarında değişme olduğu fakat son test puanlarında değişme olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ'nün *eşitlik cinsiyet rolü* alt boyutunun son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(48) = -4,51$, $p < ,000$. Araştırmanın ön test sonucunda kadın öğrencilerin aldıkları minimum puanı "8", maksimum puanı "25" ve puan ortalaması "10,60", erkek öğrencilerin minimum puanı "8", maksimum puanı "25" ve ortalama puanı "16,15"tir. *Eşitlik cinsiyet rolü* ön test sonucu erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=16,15$) kadın öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=10,60$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulamadan önce kadın öğrencilerin erkeklere göre daha geleneksel tutuma sahip olduğu söylenebilir. Çünkü puan ortalaması incelendiğinde erkeklerin *Eşitlik cinsiyet rolü* puanları kadınlara göre daha fazladır. Karasu ve diğerleri de (2017) araştırmalarında aynı sonuca ulaşmıştır. Fakat başka çalışmaların *eşitlik cinsiyet rolü* alt boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalaması kadın öğrencilerin puan ortalamasından düşük bulunarak kadınların daha eşitlikçi tutumu benimsedikleri saptanmıştır (M. Aydın ve diğerleri, 2016; Dinç ve Çalışkan, 2016; Direk ve Irmak, 2017; Önder ve diğerleri, 2013; Öngen ve Aytaç, 2013; Özcan, 2012; Özmete ve Zubaroglu Yanardağ, 2016).

Öğrencilerin cinsiyetine göre TCRTÖ'nün *eşitlik cinsiyet rolü* alt boyutunun son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(48) = 1,89$, $p > ,064$. Araştırmanın son test sonucunda cinsiyete göre kadın öğrencilerin aldıkları minimum puanı "24", maksimum puanı "40" ve puan ortalaması "37,36", erkek öğrencilerin minimum puanı "26", maksimum puanı "40" ve ortalama puanı "35,05"tir. *Eşitlik cinsiyet rolü* son test sonucunda erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=35,05$) ve kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=37,36$) arasında fazla

bir fark olmadığı anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öğrencilerin *eşitlik cinsiyet rolü* alt boyutunda kadın ve erkek arasında ciddi bir puan farkı yaratmadığı olarak açıklanabilir. Ancak genel olarak bu alt boyuta kadın ve erkeklerin ön test-son test puan farkı incelendiğinde program sonrası en fazla artışın kadın öğrencilerde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı *eşitlik cinsiyet rolü* alt boyutunda daha çok kadınları olumlu düzeyde etkilediği düşünülebilir.

5.3.3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın Haftalık Konularına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Üçüncü alt amaç kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın haftalık konuları ile ilgili olarak öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin görüşleri *Aile Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Roller*, *Kitle İletişim Araçları* ve *Toplumsal Cinsiyet, Kadına Yönelik Şiddet, Sosyal Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Roller*, *Çalışma Hayatında Toplumsal Cinsiyet, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet* ve *Dinde Toplumsal Cinsiyet* temaları olmak üzere yedi tema altında sunulmuştur.

5.3.3.1. Aile Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Roller

Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi sonunda ailedeki toplumsal cinsiyet rolleri konusuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Aile Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Roller altı alt temada sunulmuştur.

5.3.3.1.1. Sosyoekonomik Düzey ve Toplumsal Cinsiyet Roller

Öğrencilerin bu tema altında ifade ettiği ilk görüş toplumun sosyoekonomik düzeyi ile toplumsal cinsiyet eşitliği olgusu arasındaki ilişkili olduğudur. Buna ilişkin bir öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

“Ailelerin sosyoekonomik düzeyi düştükçe kadınlara ait iş yükü artmakla birlikte cinsiyet eşitsizliği daha net ortaya çıkmaktadır. Çocuklar ise küçük yaştan itibaren içinde bulundukları aile ortamına bağlı olarak tutum geliştiriyor ve bunu içselleştiriyorlar (X15).”

Öğrenci, aile içi cinsiyet rollerinin sosyoekonomik durumla ilişkili olduğunu farkındadır. Bu konu ile ilgili bir araştırmada sosyoekonomik faktörlerin aile içi rolleri etkilediğini belirtilerek yüksek gelire sahip ailelerin daha eşitlikçi bir tutum sergilediklerini ifade edilmiştir (Crompton ve Lyonette, 2005),

Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde kadın ve erkeğin aile içi rollerinin farklı olmasının normal bir durum olduğunu ifade eden bir erkek öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde evini geçindirmeye çalışan çocuklarını okutmaya ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya çaba sarf eden baba zaten psikolojik olarak yara almış durumdadır. Bu yüzden evdeki annenin bulaşık yıkaması, yemek yapması, çocuklarını giydirmesi, ilgilenmesi çokta büyütülecek bir konu değildir (Y1).”

Erkek öğrencinin bu durumu doğal olarak kabul ediyor olması kadın ve erkeğin aile içi rollerine ilişkin kalıp yargılarının oluşması adına olumsuz bir durumdur. Bu bağlamda sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin ataerkil yapıda olmasından dolayı kadının görevinin ev içi işleri, çocuk bakımı gibi emeksiz görülen işleri yapmalarıyla oluşan eşitsizliklerden oluştuğu düşünülebilir. Ayrıca araştırmada yer alan çalışma grubunun demografik özelliklerinden sosyoekonomik durumları göz önüne alındığında ortalama gelirin asgari ücretten biraz fazla olması da bu öğrencinin kadının aile içi rolünün çocuk bakımı ve ev işleri olduğunu normal karşılamasına etken olabilir. Günay ve Bener’in (2011) gelir düzeyi düşük ailelerde ki kadınların sosyal ve ekonomik faaliyetlere katılmalarına ilişkin araştırmasında kadınların daha çok ev işleri, çocuk bakımı gibi işlerle uğraştıkları belirlenmiştir. Bu nedenle birçok araştırmada sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının geleneksel olduğu saptanmıştır (Crompton ve Lyonette, 2005; Çıtak, 2008; E.Esen ve diğerleri, 2019).

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında elde edilen bulgular göz önüne alındığında, TCRTÖ’nün Kadın Cinsiyet Rolü alt boyutunun kadının görevinin annelik olduğu; Geleneksel Cinsiyet Rolü alt boyutunun da evi geçindirmenin erkeğin rolü olduğunu belirten maddelerine ilişkin çalışma grubunda yer alan erkek

öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha geleneksel görüş belirtmiş olmaları, araştırma bulgularının birbiri ile örtüştüğünü göstermektedir. Toplumsal cinsiyet kapsamında sosyoekonomik düzey toplumsal cinsiyet eşitliği ya da eşitsizliğini ortaya çıkaran en temel unsurlardan biridir. Bu konudaki alanyazında da belirtildiği geleneksel görüşlerinin değişimi nispeten daha zor gerçekleşmektedir.

5.3.3.1.2. *Kız Çocuk Mu, Erkek Çocuk Mu?*

Öğrenciler, ailelerin çocuklara yönelik davranış ve tutumların onların cinsiyetlerine göre farklılaştığını düşünmektedir. Öğrenciler bu davranışların hatta zaman zaman ayrımcılığa kadar uzandığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir:

“Cinsiyet ayrımlarının bebeklikten itibaren yapıldığını düşünüyorum. (X17).”

“‘Erkek çocuk’ tabusunun hala toplumumuzda kırılmadığı, cazip görüldüğünü gördüm (X4).”

“Rol ayrımcılığı bebeklikten itibaren aile ve toplum tarafından empoze edildiğini, toplumda buna yönelik yetersiz farkındalık yaratıldığını ve cinsiyet farklılıklarından önce bireyi yetiştirirken önce insan olmayı öğretmek gerektiğini düşünüyorum (X26).”

“Kadınların geriye itilmesi erkekler çocukların bir kral gibi yetişmesi yanlış. Aile içinde çocuklar eşit şartlarda olmalıdır. Ayrım yapılmamalıdır (Y11).”

“Ailelerde kız çocuk ve erkek çocuk farklı değerlerdedir (Y2).”

“Erkek çocuk, kalabalık ve eğitim durumu düşük ailelerde daha çok destekleniyor. Kız çocuğu sadece ev işi yapan ve evlenecek gözüyle bakılıyor (X16).”

Öğrencilerin, toplum tarafından kız ve erkek çocuğuna yapılan ayrımcılıkların farkında olması önemlidir. Görüşler incelendiğinde öğrenciler, ailede kız çocuğunun

erkek çocuğu kadar değer görmediğini ve çocuğu büyütürken öncelikle insan olmayı öğretmek gerektiğini vurgulamışlardır.

Bir öğrenci “*Ailelerde erkek çocukları daha atılgan ve sert olması, kız çocuklarının daha narin ve sessiz kalması öğretiliyor. Bu da taciz, darp, gasp gibi konularda kadının fiziksel ve psikolojik olarak sarsılmasına neden oluyor (Y20)*” şeklindeki ifadesiyle çocukluktan itibaren kadınların kendini savunmada yetersiz kalması ve duygusal ağırlıklı yetiştirilmesi sonucunda güvenliğini tehdit edecek bir durum ile karşılaştıklarında sağlık sorunları yaşadıklarını belirtmektedir. Mavili’nin (2007) de belirttiği gibi kadına ve erkeğe yüklenen bu roller kadına yönelik bir ayrımcılık oluşturarak kadında özgüven ve özsaygı eksikliği gibi sorunlara sebep olabilmektedir.

Bir öğrencinin “*Toplumda erkek çocuk doğuran kadınlar daha değerlidir (X19)*” şeklindeki ifadesinde toplumda kadının sadece doğuran bir varlık olması ve doğurduğu çocuğun ise erkek olmasıyla değer gösterildiğini belirtmesi toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerinin ne denli büyük olduğunu göstergesi niteliğindedir. Ökten’in (2009) araştırması da öğrencinin bu görüşünü destekler niteliktedir. Özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde kadınların erkek çocuk doğurması kadının aile içindeki konumunu pekiştirir ve statüsü yükseltir.

Bir başka öğrenci öz eleştiri yaparak kendisinin daha önceden erkek kardeşi olmasını istediği belirtmesi önemlidir.

“İster modern olsun ister geleneksel! Her ailede erkek çocuk beklentisi mevcuttur. Gözlerimizi kapatıp kendi ailemi düşündüğüm zaman ben çocukken kardeşim olacağını öğrendiğimde modern bir ailede olsam bile erkek istediğimi hatırlıyorum (kız kardeşim oldu) (X28).”

Bir başka öğrenci ise sosyokültürel düzey ile cinsiyet eşitsizliğinin ilişkisi olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Kırsal kesimde eğitimin düşük olduğu ailelerde erkek rolünün çok baskın olduğu hatta kadınların kendi kimliklerini bile oluşturamadıklarını öğrendim (X16).”

Anne ve babaların aile içindeki rolleri buna bağlı olarak toplumsal cinsiyete ilişkin tutumları çocuklara dolaylı olarak aktarılmaktadır (Marks, Bun ve McHale, 2009). Çocuklar, ilk olarak ailenin cinsiyet rollerini model almakta ve benimsemektedirler. Daha sonra sosyokültürel faktörlerinde etkisi ile çocuk cinsiyet rollerini şekillendirmektedir (Bussey ve Bandura, 1999). Ökten (2009), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde erkek egemen bir anlayışın hakim olduğunu kadınların erkeklere itaat ettiğini ifade etmiştir. Yapılan birçok araştırmada da toplumsal cinsiyet eşitliğinin sosyokültürel özelliklere göre farklılaştığı (Deryave diğerleri, 2017; Ş. Coşkun, 2004; Gökçay, 2018; Öngen ve Aytaç, 2013; Özcan, 2012) ayrıca geleneksel aile yapısının daha çok kırsal kesimlerde (Efe ve Ayaz, 2013; E. Esen ve diğerleri, 2019; Türkmenoğlu, 2016; Zeyneloğlu, 2008) olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ön test- son test sonuçları göz önüne alındığında Evlilik Cinsiyet Rolü alt boyutunda kadının erkek çocuk doğurmasının değerini arttırdığını belirten maddesine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin daha olumluya dönüştüğü tespit edilmiştir. Evlilik cinsiyet rolü alt ölçeği bağlamında bazı öğrencilerin program sonrasında nispeten de olsa daha eşitlikçi düşünceleri, uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.3.3.1.3. Soy Devamlılığını Ancak Erkek Sağlar

Öğrenciler, toplumun her kesimindeki aile yapısında soy devamlılığı için erkek çocuğunun kız çocuklarına göre daha değerli ve istenilen olduğunu ifade etmiştir:

“Çocuğun cinsiyeti her aile için önem teşkil ediyor. Çünkü erkek evlat daha çok istenilen bir cinsiyet (X30).”

“Modern demokratik ailelerin daha ortak kararlar alarak nihai hedefleri doğru bir vatandaş yetiştirmek fakat geleneksel aileler soyunu devam ettirme çabası içindeler. Kaynana, erkek eşin erkek çocuğuna daha yatkındır (X13).”

“Sosyoekonomik düzeyi ne olursa olsun bir noktadan sonra soy devamlılığı açısından erkek çocuk kıza göre daha revaçta oluyor (X23).”

“Genel olarak erkek çocuğun soy devam ettirici mantığı ile bakılarak, kız çocuğu geri plana atılmaktadır. Evde tüm söz hakkının erkekte olması, kadına fikrinin dahi sorulmaması acı gerçeği gözler önüne sermektedir (X7).”

Taş’a (2019) göre ataerkil ve baba soylu toplumsal yapı sisteminde soy sürme erkek üzerinden devam etmektedir. Erkek, bu sistemde ve nüfus kayıtlarında kütüğün sahibi konumunda olmaktadır.

Özellikle bir öğrencinin *“Toplumumuzda ailecek erkek devamının önemsenmesinden, erkek evlatlarına ve evin en büyük erkeğine daha çok değer veriliyor (Y14)”* şeklindeki ifadesi erkek çocukları arasında bile eşitsizliğin olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Ökten’in (2009) araştırmasında Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yaşı büyük olan erkeklere saygı duyulduğu bu nedenle daha çok değer verildiği belirtilmiştir.

Bir öğrenci soy devamlılığını isim ile bağdaştırmaktadır.

“Her türlü aile yapısında erkek çocuğunun önemi büyüktür. Çocuğa isim verilmesi konusunda aile büyükleri soyunun devamı kendi isimlerinin verilmesi taraftarıdır (X20).”

Öğrencinin görüşünde de belirttiği gibi toplumda dede isimlerinin, soy devamlılığı için önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili bir araştırmada Kırgız Türklerinde de erkek çocuklarının babasının adını taşımasının soyun devamlılığı için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dıykanbayeva, 2011).

Öğrenciler, toplumda erkek çocuğun soyun devamı için önemli olduğunun benimsendiği ancak bu görüşün kabul edilemez olduğunu düşünmektedirler. Güneydoğu Anadolu Bölgesi gibi ataerkil düşünce yapısını benimsemiş, erkek egemenliğinin hakim olduğunu toplumlarda kadının statüsünün erkek çocuk doğurarak arttığını hatta erkek çocuğunun soy devamlılığını sağlaması açısından önemli olduğunu saptanmıştır (Ökten, 2009). Modern toplumlarda ise erkek

egemenliği azalmış ve bu toplumlar kadın-erkek açısından daha eşit hale gelmiştir (Bayer, 2013).

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ön test- son test sonuçları göz önüne alındığında Erkek Cinsiyet Rolü ve Evlilik Cinsiyet Rolü alt boyutlarında yer alan erkek çocuğunun üstün olduğu maddelere ilişkin öğrencilerin görüşlerinin daha olumluya dönüştüğü tespit edilmiştir. Erkek Cinsiyet Rolü ve Evlilik Cinsiyet Rolü alt boyutları bağlamında öğrencilerin program sonrasında daha eşitlikçi düşünceleri, uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.3.3.1.4. Öteki Cins: Kadın

Öğrenciler, ikinci cins olarak görülen kadının toplumdaki önemini, yerini ve toplumun kadın üzerindeki baskısını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Kadınlar hep ikinci plana atılıyor. En önemli durumlarda (evlilikte) bile kendi kararlarını veremiyor (X22).”

“Toplumumuzda erkek otoritesinin gücü ortadadır. Bazı kadınlar buna ses çıkaramazken bazı kadınlar daha çok eşitlikçi davranabiliyor. (X24).”

“Birçok ailede babanın sözü geçiyor. Anneye kendi çocuklarını büyütmeye hakkı resmen verilmiyor (X12).”

“Toplumumuzda ev içerisindeki görev dağılımların genelde babanın belirlediği ve işlerin çoğunu annenin yaptığını düşünüyorum (Y18).”

“Evde hep baskın karakter varsa eşitlikçi bir toplum olamaz ve kadın- erkek anlaşamazlar (Y20).”

Bir öğrenci *“Geleneklerine bağlı ve babanın sözü geçen ailelerde, çocuklar ve anneler fazlasıyla pasif olmaktadır (X18)”* şeklindeki ifadesiyle kadınların ve çocukların ataerkil yapılardaki eril güce karşı gelememesinden dolayı kadının, erkek karşısında güçsüz ve sessiz kaldığını belirtmiştir.

Bir başka öğrencinin “*Geleneksel ailelerde aile büyükleri erkek otoritesi ve erkek gücünü istemese bile kadına zorla dikte ediyor (X29)*” şeklindeki ifadesinde kadının erkek otoritesine girmesi için aile büyükleri tarafından kadına baskı yapıldığını düşünmesi önemlidir.

Özellikle bir öğrencinin ifadesinde erkeklerin gözünde kadınların çocuk doğurmak için yaratıldıkları ve erkeğe itaatkâr olması gerektiği düşüncesini eleştirmesi oldukça önemlidir.

“Kadınlar hamile olunca onlara benim çocuğumu taşıyorsun böyle davranmalısın şeklinde erkekler baskı yapıyorlar. Çocuk ve kadın üzerinde haklarını iddia ediyorlar (X27).”

Öğrenciler, eş-baba figürünün kadın üzerinde baskın olmasının eşitsizliğe yol açtığını belirtmeleri toplumda var olan cinsiyet eşitsizliklerinin farkında olmaları açısından önemlidir. Connell’e (1998, 245) göre erkeğin kadınları muhafaza altına alması ve sahiplenmesi toplumda kadın kimliğinin ötekileştirilmesine hatta “hegemonik erkek modellerinin” artmasına neden olur.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ön test- son test sonuçları göz önüne alındığında Kadın Cinsiyet Rolü ve Evlilik Cinsiyet Rolü alt boyutunda kadının ikinci cins olduğunu belirten maddelere ilişkin öğrencilerin görüşlerinin daha olumluya dönüştüğü tespit edilmiştir. Kadın Cinsiyet Rolü ve Evlilik Cinsiyet Rolü alt ölçeği bağlamında bazı öğrencilerin program sonrasında nispeten de olsa daha eşitlikçi düşünceleri, uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.3.3.1.5. Ev İşleri Sadece Kadının Görevi Değildir

Ev işlerinin çoğunlukla kadının görevi olarak görülmesine ilişkin olarak bir öğrenci kadının erkek tarafından uğrayacağı şiddetten korkmasından dolayı ev işlerini istemese bile yaptığını şu şekilde belirtmiştir:

“Ben daha çok bu farklılaşmanın ev işinde kadının gereğinden fazla rol alması kadının hakaret, taciz ve tecavüze uğramaktan kaçınma isteğine dayandığını düşünüyorum (X2).”

Bu bulgu kadının ev işlerini yapmasında bile erkeğin baskın otoritesinin etkili olmasını ortaya koyması açısından önemli bir tespittir.

Bir başka öğrenci, erkeğin ev işlerini yapmasının toplum tarafından yadırgandığını, erkeğin toplumda dışlanmasına sebep olduğunu belirtmektedir.

“Rollerin eşit dağılımı genel itibariyle toplumumuz tarafından yadsındığını hatta erkeğin ev işlerinde fazla aktif olmasının çevre tarafından ezilmesine sebep olduğunu düşünüyorum. Eşit dağılımların bazı arkadaşlarımca ütopyik görülmesine şaşırdım. Bence bu imkânsız değil yalnızca öğrendiklerimizi uygulamamız yeter (X6).”

Bazı öğrenciler ise ev işlerin kimin sorumluluğunda olması gerektiğine ilişkin olarak bazen kadınların belirleyici olabildiğini hatta kadınların kendi davranışlarının bu duruma neden olduğunu belirtmişlerdir. Görüşleri şu şekildedir:

“Ev işleri, çocuk bakımı kadının üstüne atılmıştır. Ama bu durumu biraz da kadınlar izin vermiştir. Eşitliği sağlanması çocuklar için de anne-baba içinde çok önemlidir (X9).”

“Evde anne ve kız kardeşlerin işleri yapıp biz erkeklere sorumluluk verilmediği için o konuda rahatız ama şu anda öğrenci evinde olduğumuz için kendi işimizi kendimiz yapıyoruz (Y10).”

Öğrencilerin bu görüşünü destekleyen bazı araştırmalar mevcuttur. Vatandaş’a (2007) göre, kadınların ev içi işlerindeki sorumluluklarının sadece kendi rolüymüş gibi içselleştirmesinden dolayı erkeklere sorumluluk verilmediği, C.Özbay ve Baliç’e (2004) göre erkekler, kadınsılaşmaktan korktukları için ev içi işlerde yer almayarak ev dışı işlerle uğraştıkları saptanmıştır. Türkiye’de 2019 yılı Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Algısı Araştırması sonuçlarına göre çamaşır-bulaşık yıkamak, yemek yapmak, evi toplamak, temizlik yapmak gibi işlerde erkeklerin kadınlara göre

oranları az olmakta erkekler daha çok tamirat bakım işleri ve alışveriş yapmaktadır. Ancak araştırmaya göre Türkiye’de ki erkeklerin eğitim düzeyi arttıkça ev işlerinde sorumluluklarının arttığı tespit edilmiştir (O’Neil ve Çarkoğlu, 2019).

Bazı öğrenciler ise toplumda kadın ve erkeğin eşit rol, sorumluluk alması gerektiğini ifade etmiştir:

“Erkeklerinde ev işlerinde görev alması ev ortamında sorumluluk alması evlilik hayatını da pozitif etkileyecektir (Y7).”

“Toplumda erkek ve kadının rolleri; toplumun baskısı altında olmadan, kısıtlanmadan, aile içi rollerde iş bölümünün eşit sağlanması gerekmektedir (Y18).”

“Kadın ve erkeğin ev içerisindeki tüm sorumlulukları paylaşması, birbirine eşit davranması gerekir (Y5).”

“Aile içerisindeki roller ve iş dağılımı çok önemli bir konu aslında. Sadece ev işleri olarak değil, görev dağılımı bizim ne kadar eşitlikçi ve adaletli olduğumuzu gösterir. Bir eşin evinde temizlik yapması bir lütuf gibi gösterilmemeli. Aynı yaşam alanını kullanıyorsak sorumluluklar da paylaşılmalıdır (X3).”

“Kadın ve erkek aile içerisinde müsaitlik derecesine göre sorumluluk üstlenmelidir. Her birey her işi yapabilir (X14).”

“Kimse doğuştan artı özelliklere sahip değildir, eşittir. Ev işlerini, yemeği kadın yapmalı, erkek çalışıp para kazanmalı gibi toplumca kabul edilmiş önyargılardan uzaklaşmalıyız (Y8).”

“Maalesef çok cinsiyetçi bir ülkedeyiz. Aileler ile ilgili konuya gelirsek rol paylaşımları dengesiz, çocukla ilgilenme dengesiz. Babalar maddi gelir olarak görülürken anneler ev ve çocuk bakıcısı gibi (X8).”

Öğrencilerin, aile içi rollerin dağılımında kadın ve erkeğin eşit sorumluluk alması gerektiğini belirtmeleri önemlidir. Dökmen’e (2017) göre ev işlerinin

paylaşılması sonucunda kadının iş yükü hafiflemekte sağlık sorunları azalmakta ve cinsiyet eşitsizliğine bağlı çatışmalar azalmaktadır.

Bir erkek öğrencinin, “*Aile bir kurumdur ve aile içindeki roller kadının ev işleri olarak ayrılmıştır (Y19)*” ifadesi ile toplumsal cinsiyete ilişkin rolleri kesin yargılarla ayırması dikkat çekicidir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında elde edilen bulgular göz önüne alındığında, TCRTÖ’nün son test sonuçlarında Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutunun ev işlerinin eşit paylaşılması gerektiğine ilişkin maddenin çalışma grubunda yer alan erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha geleneksel görüş belirtmiş olmaları, araştırma bulgularının birbiri ile örtüştüğünü göstermektedir. Ayrıca araştırmada yer alan çalışma grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin çoğunlukla ev kadını olması erkek öğrencinin ev işlerinin kadının görevi olduğunu düşünmesine etken olabilir. Bu konudaki alanyazında da belirtildiği geleneksel görüşlerinin değişimi nispeten daha zor gerçekleşmektedir.

5.3.3.1.6. Bilinçli Anne-Baba Bilinçli Bir Çocuk Demek

Öğrenciler Bilinçli Anne-Baba Bilinçli Bir Çocuk Demek alt temasına ilişkin görüşlerinde aile içi rollerde çocukların geleneksel ya da eşitlikçi tutum sergilemelerinde anne ve babanın önemli bir etkisi olduğunu ifade etmiştir:

“Her aile farklı bir kültürde yaşar, farklı şekilde yetiştirilmiştir. Maalesef ki bu kültürel değerler tabu haline gelebiliyor. Örf adet diye nitelendirdiğimiz birçok şey cinsiyet adına büyük ayrımlar yaratıyor. Ama unutmayalım ki bir çocuk büyütürken buna dikkat etmemiz, ona bu farkındalığı kazandırmamız çok büyük etki yaratabilir. Değişime kendimizde, kendi aile yapımızda eşitliği başlatmamız için bir ön adım olur. Her bilinçli anne-baba, bilinçli bir çocuk demek (X11).”

“Çocukların cinsiyete yönelik algılarının oluşmasında anne-babanın çok önemli bir etkisi olduğunu fark ettim (X30).”

Öğrenciler, toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerine yönelik çözümlerde anne ve babanın önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler aile yapılarının

değişimiyle toplumunda değişeceğine dikkat çekmektedir. Eşit bir toplum için ebeveynlerin, önce toplumsal cinsiyeti fark etmesi sonra çocuğuna toplumsal cinsiyet eşitliğini öğretmesi ve çocuğu bu tutuma yönelik yetiştirmesi düşünülmektedir. Çünkü toplumsal cinsiyet eşitliğinin oluşmasında ebeveynlerin aile içindeki rolleri ve bu rolleri çocuklara nasıl aktardıkları çok önemlidir (Chartschlaa, 2004; Gürey, 2017). Y. Esen (2013b), Gönenç ve diğerleri (2018) ailenin, çocuğun cinsiyet algılarının şekillenmesinde, içselleştirerek davranışlarına aktarımında önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Öğrenci ifadesinde “*Bana göre çocuk bakma konusunda kadınların çocukla içli dışlı olması gerekir. Bunun nedeni küçük yaştaki çocukların sevgi, güvenlik ihtiyaçlarının kadın tarafından karşılanmasının daha etkili olmasıdır (Y9)*” çocukların bakımının sadece kadının sorumluluğunda olduğunu belirtmesi şaşırtıcıdır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında elde edilen bulgular göz önüne alındığında, TCRTÖ’nün son test sonuçlarında Kadın Cinsiyet Rolü alt boyutunun kadının görevinin annelik olduğuna ilişkin maddenin çalışma grubunda yer alan erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha geleneksel görüş belirtmiş olmaları, araştırma bulgularını desteklediğini göstermektedir. Ayrıca araştırmada yer alan çalışma grubunun demografik özelliklerinden annenin mesleği göz önüne alındığında çoğunun ev kadını olması öğrencinin çocuk bakımının kadının görevi olduğunu düşünmesine etken olabilir. Bu konudaki alanyazında da belirtildiği geleneksel görüşlerinin değişimi nispeten daha zor gerçekleşmektedir.

Aile Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Rollerı teması incelendiğinde öğrenciler ailenin sosyoekonomik, sosyokültürel ve ailenin yapısına göre çocukların tutumlarının değiştiğini, ailelerin bebekken bile kız ve erkek çocuğuna eşit davranmadığını, aile için rollerde bulunan bazı rollerin kadın tarafından içselleştirildiğini bu nedenle ev ve bakım işlerinde kadının erkeklere sorumluluk vermediğini ifade etmişlerdir. Ancak bazı erkek öğrencilerin kadının görevlerinin çocuk bakımı, ev işleri olduğunu belirtmesi bu temanın en dikkat çekici bulgularıdır. Öğrencilerin çoğunluğu ailede toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin çevrelerinde ve ilişkilerinde kalıplaşmış cinsiyet rollerinin varlığının farkına vardıkları saptanmıştır.

5.3.3.2. Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Cinsiyet

Öğrencilerin Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Cinsiyet teması altında ifade ettiği ilk önemli görüş medyada kadın olgusunun cinsel obje ya da değersiz olduğudur. Buna ilişkin öğrencilerin ifadesi şu şekildedir:

“Erkek izleyicilerin gözlerini kamaştıran metalaştırılan kadın ya da ev işlerini annelik görevini yapmaya mahkûm edilmiş ‘anne’ figürü kadın. Medyada kadın ya topluma kabul ettirilen vücut ölçülerine sahip olmalı ya da kendini evine ailesine adanarak iyi bir anne olmalıdır algısı yaratıyor (X20).”

“Kadınlar reklam filmlerinde bakımsız, sürekli mutfak işleriyle uğraşan, temizlik yapan kişiler olarak gösteriliyor. Erkekler ise mutfakta olduğu reklam filmlerinde bile güçlü bakımlı kaslı olarak gösteriliyor. Kadınlara belli özellikler atfedilmiş, yüklenmiştir (X28).”

“Medyada kadın daha çok bedeniyle, hafif içerikli programlarla göz önünde, erkekler tartışma, haber gibi daha ağır, ciddi programlarla ekran başında boy göstermektedir (Y9).”

“Kadınlar şiddet, taciz, tecavüz gibi konularda programa haber oluyorlar. Aynı zamanda bu durum kadın- şiddetin medya yansımasını ve daha çok bu iki kavramla gündem olduğu gösterilmektedir. Başarılı kadınların haberi ise çok az sayıdadır (X28).”

Öğrencilerin, medyada kadının daha çok fiziksel yönden güzel, bakımlı, aile bağları güçlü, ev işlerini ve çocuklarının bakımını yapan rollerde yer almasının ve medyanın geleneksel tutumu desteklediğini fark etmeleri oldukça önemlidir. İnceoğlu ve Akçalı (2018, 44-47) araştırmasında incelediğini dizilerde erkeklerin “savaşan, mafya, suç, terör asker” gibi şiddet içerikli temalarda başrol oynayan, kadınlar ise “ev kadını” olarak çocuk ev sorumluluğu olan ikinci plandaki konularda yer aldığı görülmüştür.

Özellikle bir başka öğrenci *“Çocuklara bile toplumsal cinsiyet aşıyorlar ‘Kinder’ reklamlarında renk ayrımcılığı meslek ayrımcılığı görüyoruz. Medya toplumun büyük kısmının takip ettiği organlar olduğu için bu alanlarda insanlara daha bilinçli şeyler aktarılmalıdır (X11)”* şeklindeki ifadesiyle reklamlarda yetişkinlerden ziyade çocuklara da cinsiyet eşitsizliğinin benimsetilmeye çalışıldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin, toplumsal cinsiyet eğitimi dersi sonrası cinsiyet eşitsizliğinin medya aracılığı ile toplum üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Reklamlarda kadına dair toplumsal cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını fark etmemiştim. Verilen örneklerle aslında örtük olarak kadına karşı toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunun var olduğunu fark ettim (Y2).”

“Bu ders kapsamında medya hakkında daha iyi farkındalık kazandım. Örneğin, toplumsal cinsiyet barındıran bir reklama ya da filme denk gelsem ‘Bu yanlış, böyle de yapılabilirdi.’ gibi düşünebiliyorum (X23).”

“Dizilerdeki erkeklerin kadına sadece kendisinin sahibiymiş gibi davranması, kendi hata yapar ama kadın yapamaz, boşansa bile kadın başkasıyla olamaz gibi sahneler kadının aslında bu toplumda ne durumda olduğunu bana fark ettirdi (X5).”

Öğrenciler, medyanın toplum üzerindeki etkisinden bahsederek cinsiyet eşitliklerinin medya aracılığıyla topluma hatta çocuklara reklamlarla dayatıldığını belirtmektedir. Ayrıca medyada görülen ataerkil yapının rol model alınmasının toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerinin arttırmasına yol açabileceğini düşünmektedirler. Çünkü çocuklar televizyonda gördüklerini rol model alarak içselleştirebilir ve ona uygun davranışlar sergileyebilirler (Kalaycı, 2015; Ünlü, 2017).

Televizyon programları, haberler, diziler ve reklamlar da kadın ve erkeğin fiziksel, duygusal yönden farklı rollerde yer alması toplumda cinsiyet eşitsizliklerinin artmasına sebep olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda bu görüşü destekler nitelikte olup kadınların sadece fiziksel, erkeklerin ise her özelliği ile medyada yer almasının toplumun geleneksel tutumu benimsemesine sebep olacağını belirtmiştir (Dökmen,

2017; Gökçay, 2018; Ersöz, 2016; Kırık ve Korkmaz, 2014; Saygılıgil, 2016; Türkmenoğlu, 2016; Zeyneloğlu, 2008). Çavdar (2018, 381), araştırmasında gündüz yayınlanan kadın programlarının cinsiyetçi söylemler içerdiğini, “kadını ikinci cins” olarak nitelendirip toplumdaki cinsiyetçi yaklaşımları pekiştirdiği ifade etmiştir. Ersöz (2016), medya ki cinsiyet eşitsizliklerinin toplumdaki “hegemonik” değerlerin yinelenmesiyle eril gücün devamlılığını sağladığını belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerin de belirttiği gibi medyada cinsiyet eşitliğine dikkat edilerek toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bilinçlenme sağlanabilir.

Alan yazı incelendiğinde öğrencilerin, eğitim sonrası medyada görülen cinsiyet eşitsizliklerinin farkına vardıkları ve bu konuda ki duyarlılıklarının arttığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin medyada gördüğü cinsiyet eşitsizliklerini toplumsal cinsiyet süzgecinden geçirerek izleyeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin, cinsiyet eşitsizliğinin medya aracılığıyla topluma nasıl aktarıldığını fark etmesi, öğrencilerin medyaya ilişkin toplumsal cinsiyet eşitliği bilincine sahip olduğunun göstergesidir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ön test- son test sonuçları göz önüne alındığında öğrencilerin görüşlerin daha olumluya dönüştüğü tespit edilmiştir. Bu bulgu uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.3.3.3 Kadına Yönelik Şiddet

Öğrencilerin Kadına Yönelik Şiddet teması altında ifade ettiği ilk görüş toplumda kadın ve erkeğin eşit olmadığını dile getirmenin bireyleri şiddete karşı meyillerinin artmasına neden olduğudur. Buna ilişkin bir öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

“Kadın ve erkeği ayırıştırmanın iki kesimi birbirinden uzaklaştırıp şiddet ve zorbalığa ittiğini düşünüyorum (Y12)”

Saygılıgil de (2016) benzer görüşte olarak toplumda oluşan cinsiyet eşitsizlikleri sonucunda şiddet; şiddet sonucunda da cinsiyet eşitsizliklerinin oluştuğunu belirtmiştir.

Bazı öğrenciler şiddetin normalleştirildiğini ifade etmiştir:

“Bazen kadının da kendine yönelik şiddeti meşrulaştırabildiğini gördük (X8).”

“Toplumumuzda şiddet gören kadınlar genellikle susuyor ve kimseye anlatmıyor (X12).”

“Kadınlar sessiz kaldıkça bu şiddetin son bulması mümkün olmayacaktır. Eğer kadınlar gereken tepkiyi göstermezlerse ve bunu yapanlar gerekli cezayı alırlarsa kadınlara uygulanan bu şiddetin miktarı daha da azalacaktır (X26).”

“Televizyonda görülen her şey toplum tarafından yutulduğu aynen taklit edilmeye çalışıldığı için kadına yönelik şiddetin artması ve toplumsal cinsiyet rollerinin keskinliği bundan olabilir (X20).”

“Kadınlara şiddet değil, sevgi ve saygı normalleştirilmelidir (Y19).”

Öğrenciler, kadının gördüğü şiddeti kabul etmesi ve medyada şiddet içerikli programların yer alması şiddetin toplum tarafından “normalleştirilmesine” sebep olduğunu belirtmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda bu görüşü destekler niteliktedir. Şiddet içerikli programların bireylerde şiddete karşı bağışıklık kazandırarak (Kırık ve Korkmaz, 2014; Korkmaz, Demiray, Sevil, Hamlemitoğlu ve Taşkiran, 2015) bireylerin şiddeti normalleştirdikleri (J.T. Wood, 1994) saptanmıştır.

Bir öğrenci *“Kadına yönelik şiddette karşısındaki kişinin eğitim düzeyi yüksek olsa bile şiddet uygulayabiliyor. Kadın bu şiddeti sadece fiziksel değil psikolojik olarak da görüyor. Evden dışarı çıkmaya izin vermemek, arkadaşlarıyla görüştürmemem vb. (X30)”* ifadesiyle şiddetin eğitim seviyesi ile ilişkili olmadığını belirtmiştir. Gümüş (2019) araştırmasında bu görüşün tersinde eğitim seviyesi arttıkça eşitsizlik azaldığını, eşitsizlik azaldıkça şiddetinde azaldığını ileri sürmektedir. Ayrıca erkeklerin, kadınları kontrol etmek ve egemenlik kurmak için psikolojik şiddet uyguladığı da belirtilmektedir.

Bir öğrenci *“Kadına yönelik şiddet ve çeşitleri konusunda toplumu bilinçlendirmek, bu zorbalıklara karşı geliştirilebilecek tutumlara karşı farkındalık kazandırmak gerekmektedir. Toplumun bu şiddet türlerini hiçbir durumda mazur görmemesi sağlanmalıdır (X5)”* ifadesiyle toplum olarak şiddete karşı birlik olunmasını ve toplumu bu konuda bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasını önermesi önemlidir.

Öğrenciler, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrası şiddet hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Günümüzün güncel sorunlarından biri olan kadına şiddetin günden güne arttığını bir kez daha fark ettim (X27)”.

“Her türlü şiddetin bahanesi olarak öne sürülen nedenleri gördüğümde ülkemiz için çok ciddi bir sorun olduğunu daha net kavradım (X17)”.

“Toplumda ‘kadını erkekten erkek koruyor!’ olduğunu fark ettiren söz düşünmemi ve farkındalığımı arttırdı (Y8).”

“Kadın istediği saatte dışarı çıkabilir desek bile kadının güvenliği sorun oluşturuyor (X1).”

“Kadın sürekli ezilen, dövülen, korunması gereken bir canlıymış gibi (X3).”

“Her kadın cinayetini verilerle ifade etmek kendimi kötü hissettirse de bunun farkındalığı daha fazla oluştu diyebilirim. Ciddiyetini kavramamız açısından önemli olduğunu düşünüyorum (Y20).”

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, daha çok kadınların erkek tarafından şiddete uğradığı, cinayete kurban gittiği ve hiç bir şiddet türünü kabul etmedikleri saptanmıştır. Öğrenciler, toplumun bilinçlendirilmesiyle şiddetin azalacağını belirtmektedir. Şiddete yönelik yapılan araştırmalarda da daha çok erkeklerin kadına şiddet uyguladığı ortaya çıkmıştır (Çetinkaya, 2013; Mura, 2018; Saygılıgil, 2016; Palmén ve diğerleri, 2016; Titley, 2014; TMMOB, 2018; Uyar ve diğerleri, 2018). Ayrıca öğrenciler toplumda kadının bir başka erkek tarafından şiddete, istismara, tacize ve tecavüze maruz kalmasını önlemek için yine bir erkeğin kadını koruması

gerektiği düşüncesine de karşı çıkmaktadırlar. E. Esen ve diğerleri, (2017) tarafından yapılan bir araştırmada kadınların erkekler tarafından korunması gerektiği maddesine hem kadınların hem de erkeklerin katılımının yüksek olmasını toplumda ve kültürde yer etmiş kalıp yargıların değişmesinin zor olmasıyla açıklamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin kadına yönelik şiddete ilişkin farkındalık oluşturduğu düşünülebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular göz önüne alındığında, TCRTÖ'nün Erkek Cinsiyet Rolü alt boyutunun şiddet ile ilgili maddesine öğrencilerin eşitlikçi görüş belirtmiş olmaları, araştırma bulgularıyla benzer niteliktedir. Bu bulgu uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.3.3.4. Sosyal Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Roller

Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrası sosyal yaşamda toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Sosyal Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Roller dört alt temada sunulmuştur.

5.3.3.4.1. Erkek Olmak Baş Tacı ve Hep Övülen Olmaktır

Öğrencilerin Erkek Olmak Baş Tacı ve Hep Övülen Olmaktır alt teması altında ifade ettiği ilk görüş cinsiyetçi bir dilde 'adam' kelimesini hem kadına hem erkeğe kullanarak toplumun farkında olmadan erkek otoritesini kabul etmiş olduğudur. Buna ilişkin bir öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

“Erkek gücüne yönelik ‘Adam gibi yap!’ tabiri hepimizin diline yapışmış durumda (X22).”

Doğan (2016), günlük dilde kullanılan bu cinsiyetçi söylemlere karşı toplumun duyarsız ve farkındalığının oluşmadığını belirtmektedir. Ayrıca cinsiyetçi dilin erkek egemenliğini yeniden üreterek devamlılığını sağladığını düşünmektedir. Bu bağlamda programa katılan öğrencilerin bu konuda farkındalıklarının oluşması, bu sayede toplumunda zamanla farkındalık kazanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Özellikle bir öğrenci *“Ben kendim doğuda yaşıyorum. Eskiden kadınlar dışarı bile çıkmazken şimdi çok rahat çıkıp araba sürüp, alışveriş yapabiliyor (Y6)”* ifadesinde çevresindeki eşitsizliğin aza indiğini fark etmesi önemlidir. Öğrencinin bu ifadesiyle yaşadığı bölgede zamanla cinsiyet eşitliğinin artmaya başladığı düşünülebilir.

Bazı öğrenciler, toplumdaki eril gücün kadınlardan daha üstün olduğunu ifade etmiştir:

“Kadınlar toplum tarafından güçsüz olarak düşünüldüğü için kadınlara saygı gösterilmiyor. Bu cinsiyet ayrımcılığını sosyoekonomik durum, okumuşluk düzeyi, geleneksel ve modernlik gibi faktörler etkilemektedir (X2).”

“Kadınlar ikinci planda tutuluyor. Erkekler kadınlardan daha üstün (X14).”

“Toplumumuzda erkekler daha baskındır (Y13).”

“Ülkemizde maalesef kadın erkek eşitliği çok az (X15).”

“Toplumumuzda geleneksel düşünce tarzı daha çok görülmektedir (X3).”

“Toplumda kadın gittikçe daha çok cinsiyetçiliğe ve kendine her durumda zimmetlemiş bir zihniyete mahkûm etmeye çalışıyor (Y12).”

“Yaşlı erkekler genç kadınları parası ile baştan çıkarıyor (X7).”

Bu öğrencilerin toplumda cinsiyetçiliğin arttığını ve erkeğin kadını kendisine köle gibi esir tuttuğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Öğrencilerin toplum tarafından kadınların ötekileştirdiğinin farkında olması ve toplumsal cinsiyet eşitliği çerçevesinden eleştirebilmeleri oldukça önemlidir.

Öğrenciler, toplumda eril gücün kadından daha üstün ve kadının ikinci cins olduğunu belirterek ataeril yapıyı kabul etmemektedirler. Benzer ifadeler, Gürey’in (2017) çalışmasındaki öğrenci görüşlerinde de saptanmıştır. Dökmen’e (2017) göre toplum, erkeklerden başarılı ve güçlü olurken kadını özellikleri taşımasını istemektedir. Bu sebeple toplumda kadını özellikler, kadın kadar değersiz ve aşağı görülebilmektedir. Çünkü kadın toplumda değersiz ve hiyerarşide alt sıradadır. Hatta

bu cinsiyetçi yaklaşım dilimize de yer ederek erkek egemen bir dil konuşulmaktadır (Saldıray, 2017).

Özellikle bazı erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin görüşleri dikkat çekicidir:

“Toplumda erkek olmak baş tacı ve hep övülen olmaktır (Y14).”

“Cinsiyete göre kadınların şefkat, çocuk yetiştirme gibi konularda başarılı, erkekler ise güvenlik ve koruyuculuk anlamında avantajlı olduğunu düşünüyorum (Y1).”

“Köylerde şehirlerde geleneksel eşitlikçi de düşünseler baba veya erkek ne olursa olsun bir adım önde. Bir seviye üsttedir (Y13).”

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular göz önüne alındığında, TCRTÖ’nün ön test- son test sonuçları göz önüne alındığında Geleneksel Cinsiyet Rolü alt boyutunun erkek egemenliğine ilişkin maddelerine çalışma grubunda yer alan erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha geleneksel görüş belirtmiş olmaları, araştırma bulgularının birbiri ile örtüştüğünü göstermektedir. Bu konudaki alanyazında da belirtildiği geleneksel görüşlerinin değişimi nispeten daha zor gerçekleşmektedir.

5.3.3.4.2. Renklerin Cinsiyeti Yoktur

Öğrenciler Renklerin Cinsiyeti Yoktur alt temasına ilişkin görüşlerinde toplumun kadın ve erkeğe atfedilen renklerin var olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Kadınların ve erkeklerin renkleri yoktur. Sınıfımızda turuncu çorap giyen bir erkek arkadaşımız var ve bazı erkekler onu yadırgadı ben bunu anlayamıyorum (X30).”

“Toplumsal kurallar aile içi yaşantıya çok fazla nüfus etmiştir. Toplumun istediği renkte giyinmeli, çocuk erkek olmalı gibi kurallar toplumun dayatmasıdır (Y7).”

“Çoğumuz kıyafetimizin rengini şeklini seçimini yaparken toplumun bizi yargılamayacağı, tuhaf bakamayacağı seçimler yapıyoruz. Bunlar bizim kişisel tercihlerimiz olmaktan çıkıyor ve toplumun beklentilerini karşılama amacı taşıyor (Y11).”

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde toplumun isteklerine göre yaşamak yerine bireyin kendi isteklerine göre yaşamanın daha doğru olduğunu düşünmeleri öz değerlendirme yapabilmeleri açısından önemlidir. Tire’de (2017) öğrencilerin görüşlerini destekler nitelikte olup toplumun erkeğe ve kadına özgü bazı renkler attettiğini ve bireyin bu renkler dışına çıktığında toplum tarafından yadırgandığı, dışlandığını ifade etmektedir.

Bir öğrencinin *“Bence erkeklere pembe-turuncu gibi bazı renkler yakışmıyor. Çünkü benim üç ağabeyim var onlar genelde siyah, mavi, lacivert gibi koyu renkler giyerler bende bu sebepten yakıştırmıyorum yadırgıyorum (X18)”* ifadesinde kadın ve erkeğin renkleri olduğunu belirtmesi oldukça şaşırtıcıdır. Öğrenci, kendi ailesindeki cinsiyete göre renk ayrımını fark etmiş fakat ailesinin koyu renkleri tercih etmesinden dolayı bu durumu tüm erkeklere genelleyerek bu farklılığı kabul edememektedir. Bu ifade ailede ki tutumların çocuğun cinsiyete yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini açıkça göstermektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ön test- son test sonuçları göz önüne alındığında Geleneksel Cinsiyet Rolü alt boyutunda çalışma grubunda yer alan kadın öğrencilerin görüşleri eşitlikçi olmasına rağmen program sonrasında bile bu kadın öğrenci geleneksel tutumunu halen sürdürmektedir. Bu durum alanyazında da belirtildiği geleneksel görüşlerinin değişimi nispeten daha zor gerçekleşmektedir.

5.3.3.4.3. Her İki Cinsiyette Birbirini Tamamlayıcı Niteliktedir

Öğrencilerin bu alt tema altında ifade ettiği ilk görüş kadın ve erkeğin farklı özellikleriyle birbirini tamamladığıdır. Buna ilişkin öğrencilerin ifadesi şu şekildedir:

“Her iki cinsiyette birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Bu yönden fizyolojik farklar dışında çok bariz farklar yoktur (Y2).”

“Bugün kadın ve erkeklerin rol paylaşımında toplumun değer ve beklentilerini kendimize sıkıntı yaratmak yerine daha rahat olmamız, yardımsever olmamız iyi bir evlilik ve hayat için önemini bir kez daha öğrenmiş oldum (Y8).”

“Erkeğin de görevleri vardır, kadınında yaratılış nedeniyle bile farklılıklarımız varken tamamen eşit olamayız. Kadınlar da beceriklidir erkeklerde. Her iki cinsin çok iyi yapabileceği şeyler varken çok kötü yapabilecekleri de vardır. Eşitsizliğin en büyük nedeni insanların düşünüş şekli ve yetiştirildiği ortamdır (Y3).”

Beauvoir (1993, 143) “Kadının erkekten daha aşağı olduğunu gösteren tek bir kanıt yoktur. Beden yapısında bir takım ayrılıklar vardır elbette, ama bunların hiçbiri erkeğe ayrıcalık sağlamaz” diyerek öğrencilerin görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında elde edilen bulgular göz önüne alındığında, TCRTÖ’nün eşitlikçi maddelerine ilişkin öğrencilerin eşitlikçi görüş belirtmiş olmaları, araştırma bulgularının birbiri ile örtüştüğünü göstermektedir. Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrasında nispeten de olsa daha eşitlikçi düşünceleri, uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.3.3.4.4. Erkeklerde Ayrımcılığa Uğramaktadır

Öğrencilerin Erkeklerde Ayrımcılığa Uğramaktadır alt teması altında ifade ettiği ilk görüş cinsiyet eşitliği için pozitif ayrımcılığın olmaması gerektiğidir. Buna ilişkin bir öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

“Dikkatimi çeken unsur, kadınlara pozitif ayrımcılık adı altında erkeklere haksızlık yaptığımız (X13)”

Başçı ve Giray da (2016) pozitif ayrımcılığı, kadınların çalışma hayatına katılması ve istihdamın artırılması için kadın ve erkeğin biyolojik farklılıkları kabul edilerek sosyal, siyasi ve ekonomik alanlarda kadına yönelik ayrımcılık olarak belirtmiştir.

Bir başka öğrenci “Genel anlamda bakış açımı yansıtan görüşlerin konuşulması aynı zamanda yeni bakış açıları kazanmamı sağlaması açısından çok yararlı oldu. Bir kadın olarak toplumdaki rollerin artı eksi yönlerinin farkındayım ama erkeklerin bakış açısını anlamak önemliydi benim açımdan. Empati kurmamı sağladı. Bu ders sayesinde birbirimize daha anlayışla yaklaşarak kalıpları kırabileceğimize inancım arttı (X20)” ifadesiyle erkeklere karşı daha anlayışlı ve daha dikkatli olacağını ifade etmiştir. Ayrıca bu program ile cinsiyetçi kalıp yargıların değişebileceğini belirtmesi dersin etkililiğinin bir göstergesi olabilmektedir.

Bir öğrenci her iki cinsinde birbirlerini anlayarak ön yargılardan uzaklaştığını ifade etmektedir:

“Aslında kadınların erkekler hakkındaki, erkeklerinde kadınlar hakkındaki genel tutumlarının biraz daha yumuşadığını gördüm. Kadınların erkeklere hak verdiği noktaların aynı şekilde erkeklerin de kadınlara hak verdiği ortaya çıktı (Y9).”

Bazı öğrenciler sadece kadına yönelik ayrımcılığın olmadığını ifade etmiştir:

“Erkeklerin ezildiğini düşünmüyorum ama bu sistem içerisinde erkeklerin de mağdur olduğunu düşünüyorum fakat bir kadın gibi değil kadın daha köle bu toplumda.” (E2)

“Erkekler giyim, sorumluluk, evlilikte, askerlikte yapmakta bir ayrımcılığa uğramaktadır. (Y17).”

“Sınıfta konuşulan konulardan sonra erkeklerinde olumsuz etkilendiği bazı durumların olduğunu farkına vardım. Örneğin, erkek arkadaşlar ev bulma konusunda ‘erkek’ oldukları için sıkıntı yaşamışlar (X29).”

“Toplumsal cinsiyet konusuna değindiğimizde kızlar kadar erkeklerinde bu konuda muzdarip olduğunu gördüm (X10).”

“Kadın ayrımcılığı konusunda çok odaklanmış olduğumu gördüm bundan sonra o konu hakkında daha fazla düşüneceğim (X19).”

“Erkeklerinde en az bizim kadar olumsuz ayrımcılıklar yaşadıklarını öğrendim (X6).”

“Farkında olmadığımız bir konu olan erkeklere yapılan haksız ayrımcılık oldu. Biliyor olsam da bu kadar farkındalık içinde bakmıyordum (X28).”

“Kadın-erkek ayrımcılığının daha çok kadınların rahatsız olacağı ve ezileceği şekilde olduğunu düşünürken, bu farklılığın erkekleri de rahatsız eden tarafları olduğunu hatta bazen kadınların değil kendilerinin daha mağdur olduğuna dair düşünceleri olduğunu fark ettim (X21).”

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, erkeklerin birçok konuda ayrımcılığa maruz kaldığını belirtmesi özellikle sınıftaki kadın öğrencilerin bu ayrımcılığı fark edebilmeleri açısından önemlidir. Toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerinin hem erkek hem kadın tarafından bakılmasına olanak sağlayarak birbirlerini anlamaları sağlanmıştır. Bu bulgu bazı çalışmalarla benzer niteliktedir. Gürey (2017) yaptığı araştırmada kadınların, cinsiyet eşitsizliklerin sebebinin erkekler değil toplum olduğunu fark ederek erkeklere karşı öfkelerinin azaldığı görülmüştür. Pınar ve diğerleri, (2008, 55), toplumun “evin reisi erkektir”, “erkeksiz ev yelkensiz gemiye benzer”, “erkeğin en önemli görevi evin geçimini sağlamaktır” şeklindeki kalıp yargıları kullanarak erkeğe ağır bir sorumluluk verildiğini ve erkeklerin bu sorumlulukla mücadele ettiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ön test- son test sonuçları göz önüne alındığında özellikle kadın öğrencilerin erkeklerinde ayrımcılığa uğradığını belirtmeleri program sonrasında görüşlerinin daha olumluya dönüştüğünü destekler niteliktedir. Bu bulgu uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Sosyal Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Rollerı teması incelendiğinde öğrenciler toplumdaki eril gücü kabul etmediklerini, toplumda kadınların ikinci planda olduğunu, kadın ve erkeğin aslında birbirini tamamladığını, hem kadın hem de erkeklerin ayrımcılığa uğradığını belirtmişlerdir. Ancak bazı erkek öğrencilerin

eril gücü kabul ettiği, bir kadın öğrencinin de renklerin cinsiyeti olduğuna dair görüşleri bu temanın en dikkat çekici bulgularıdır. Öğrencilerin çoğunluğu sosyal yaşamda toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin çevrelerinde ve ilişkilerinde kalıplaşmış cinsiyet rollerinin varlığının farkına vardıkları saptanmıştır.

5.3.3.5. İş Yaşamında Toplumsal Cinsiyet

Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrası iş yaşamındaki toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri alınmıştır. İş yaşamında toplumsal cinsiyet iki alt temada sunulmuştur.

5.3.3.5.1. Meslekler Cinsiyetlere Atfedilmiştir

Öğrenciler, Meslekler Cinsiyetlere Atfedilmiştir alt temasına ilişkin görüşlerinde toplum tarafından mesleklerin cinsiyetlere göre ayrıldığını ifade etmiştir

Bir öğrenci *“Kadınların iş alımlarında bir önceliği olduğunu düşünüyorum (Y16)”* ifadesiyle iş alımlarında da ayrımcılık yapıldığından bahsetmiştir.

Bir diğer öğrenci kişisel bakım mağazalarında erkek çalışanın olmamasına sitem etmiştir. Öğrencinin samimi bir şekilde kendisini ifade etmesi önemlidir.

“Cilt bakım ürünlerini alırken mağazalarda hep kadınlar çalışıyor bundan şikâyetçiyim. Kendimi rahat hissetmiyorum ürünleri alamıyorum (Y1).”

Özellikle bir öğrenci *“Geçenlerde mesela bir ablanın otobüs şoförü olması çok güzeldi çok gururlandım (Y3)”* ifadesinde farklı meslek gruplarında hem erkek hem kadınların yer alabileceğini belirterek bu mesleklerde cinsiyetçi tutumun oluşmasının engellenebileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin iş yaşamındaki cinsiyetçi yaklaşımlar hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kız çocuk erkek çocuk arasında bir fark olmamalı. Nasıl erkeğe olanak sağlanıyorsa kadına da olanaklar sağlanmalı, istediği mesleğe gitmeli (Y9).”

“Kadınlarında askerlik görevini yapması gerekiyor, böylece eşit olabiliriz (Y8).”

“Toplumdaki roller farklıdır. Kadınların doğurganlığının fizyolojik olarak ayrımcılık olduğunu, erkeklerin ise askere gitmesinin kanunen ayrımcılık olduğunu düşünüyorum (Y2).”

“Görevleri, sorumlulukları cinsiyetlere göre ayırıştırmanın doğru olmadığını düşünüyorum (X7).”

“Kanunlar önünde eşitiz ama toplumlar önünde eşit değiliz (Y20).”

“Siyasette, hukuki engeller olmasa dahi kadınlar azınlıktadır (X4).”

“Toplumumuzda iş hayatında, politikada kadın geri planda (X5).”

“Meslekler toplum tarafından cinsiyetlere atfedilmiştir (X24).”

“Kadınlar her mesleği yapabilir, madenlerde bile çalışmak isteyen birçok kadın tanıyorum (X21).”

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde mesleki anlamda, iş alımlarında bir eşitsizlik olduğunu belirtmişlerdir. Kadın ve erkeğin kanunen eşit olduğunu ama toplumda eşit olmadığını belirtilmesi eşitsizliğin farkında olmaları açısından önemlidir. Ayrıca öğrenciler, kadına ve erkeğe meslek seçiminde eşit şartların tanınmasına değinmekte, siyasetteki kadın sayısının katılımının az olduğuna dikkat çekmektedirler. Özaydınlık'ın (2014) araştırmasına göre de kadınların siyasete katılımı erkeklere göre oldukça azdır. Özçatal (2011) ise araştırmasında kadınların esnek çalışma saatleri olan meslek gruplarını tercih ettiğini belirtmiştir. Buna örnek olarak Aytaç'ın (2019, 147) araştırmasında yer alan “avukatlık mesleğinin” erkeklere daha uygun olduğu, kadınların bu meslekteki kariyer gelişimlerinin engellenmesi sebebiyle ilerleyemedikleri görüşme verilerince tespit edilmiştir. Bu durumun sebebinin sadece hukuki engellerle ilgili olmadığı, kadının görülmeyen engelleri nedeniyle iş hayatında erkek kadar yer alamadığı düşünülmektedir.

Bazı öğrenciler, iş yaşamında meslekleri kadın ve erkek meslekleri olması gerektiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir:

“Anaokulu öğretmenliğinin bir kadına daha uygun olduğunu düşünüyorum. Erkeklerin fiziksel güç bakımından daha dayanıklı olduğunu açıkçası bu durumda çoğunlukla toplum tarafından daha avantaj sağladığına inanıyorum (X20)”

“Kadınlar askere gidemez, maden işçisi olamaz (X1)”

Öğrencilerin ifadelerinde kadın ve erkeğin fiziksel özelliklerinin farklı oluşundan dolayı askerlik ve madencilik gibi güç ve dayanıklılığa bağlı riskli meslekleri tercih etmemesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu durum öğrencilerin mesleklerde cinsiyet ayrımcılığı yaptığını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında gerçekleştirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ön test- son test sonuçları göz önüne alındığında Geleneksel Cinsiyet Rolü alt boyutunda kadın ve erkeğin mesleklerinin ayrı olması gerektiğini belirten maddesine ilişkin kadın öğrencilerin görüşleri eşitlikçi olmasına rağmen program sonrasında da bazı kadın öğrencilerin geleneksel tutumunu halen sürdürdüğü saptanmıştır. Bu durum alanyazında da belirtildiği geleneksel görüşlerinin değişimi nispeten daha zor gerçekleşmektedir.

5.3.3.5.2. İş Yaşamında Kadın Geri Plandadır

Öğrenciler bu temaya ilişkin görüşlerinde kadınların iş yaşamında aktif olamamasının sebebinin ev işleri olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Erkekler yüksek statülerdeki işlere tercih edilirken kadınlar yine ev işlerinde hapsolmaktadır (X6).”

“Kadınların çoğunlukla ev işleri sebebiyle iş alanlarına katılamıyor (X2).”

“Kadınların iş yaşamına girmemesindeki en büyük neden ev işleridir (X17).”

“Kadınların iş hayatına katılamamalarında, okumalarında en büyük engel erken yaşta evlenmektir (X1).”

“Kadınların iş yerinde yükselmesi bir üst mertebeye gelmesi ‘cam tavan’ gibi görünmez bir engeldir. Yasa da söz konusu bir şey olmamasına rağmen. Kadınlar daha çok statüsü düşük konumlara getirilmektedir (X12).”

“Kadınların iş yaşamına daha fazla katılması gerektiğini düşünüyorum. Ev hanımları sayısının günümüzde daha da artıyor, bu çok üzücü (X27).”

“Ev içerisinde karar mekanizması bir kişi olmak zorunda değil. Uzlaşma yoluna gidilebilir. Kadının çalışma hayatı ev işlerini aksatmaması koşulu ile olmamalı. Kadın özgürdür ve buna sadece kendisi karar vermelidir. Ekonomik özgürlüğünü almasından korkan erkek, kendine bağımlı yaşamasını istediği için izin vermiyor. Tabi buna karşı çıkması gereken yine kadındır! (X13).”

KSGM (2018, 80), araştırması ile benzer nitelikte olup “kadın ev işi, çocuk, yaşlı, engelli bakımı” gibi toplumsal cinsiyet rollerinin benimsenmesinden dolayı iş yaşamına katılamamaktadır. Öğrenciler, kadınların çift iş yükümlülüğünden bahsederek kadınların hem ev içi sorumluluklarını hem de çalışma hayatındaki sorumluluklarını yerine getirmeye çalıştığından iş hayatında kolayca terfi edemeyerek geri planda kaldığını belirtmektedirler. Toplumda, kadının yaptığı ev işleri emek olarak görülmediğinden ve bu işleri ücret karşılığı yapmadığından kadının değersiz konumda olduğu ayrıca cam tavan etkisinden iş hayatında yine erkeklerin tercih edildiği düşünülmektedir. Okumuş’un da (2018) belirttiği gibi annelik, hormonal değişiklikler ve kadına yönelik ön yargılar kadının iş yaşamında cam tavan etkisine neden olmaktadır.

Bir öğrenci *“Toplumda kadınlar iş hayatında başarılı olabilmek için erkek rolüne bürünmelidir (X15)”* ifadesiyle kadın ve erkeklerin iş hayatında eşit haklara sahip olmadığı cam tavan etkisinin yapıldığını ve bununla baş edebilmek için kadınların erkek rolünde davranılması gerektiğini belirtmektedir.

Dökmen'in (2017) araştırmalarında toplumda kadınlar narin, duygusal, zarif ve yumuşak olduğu erkeklerin ise otorite sahibi, meslek sevgisi ile bütünleşmiş, cesur, girişimci ve dayanıklı olduğu düşünüldüğünden erkeklerin çalışma hayatında daha başarılı olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle kadın öğrencinin erkek rolüne bürünmek istediği düşünülmektedir. Fakat Günay'a (2015) göre kadınlar zayıf karakterde görüldüğünde toplumda desteklenirken, erkek rolüne (güçlü, rekabetçi) büründüklerinde toplumdan dışlanmaktadır.

Özellikle bir öğrenci *"Verilere baktığımızda erkek sayısı kadınlara göre daha fazla fakat kadınlar, 0-6 yaş çocuklara sahipse bence bu kadınların çalışmaması daha doğru. Çünkü o yaşta çocuğun gelişiminde anne figürü babaya göre daha önemlidir (Y15)"* şeklindeki ifadesiyle güvenli bağlanmanın çocuk üzerinde oluşacağı yaş aralığını belirtmesi ve o yaşa kadar kadınların çalışmaması gerektiğini savunması toplumsal cinsiyet eşitliği açısından düşündürücüdür.

Bazı öğrenciler kadınların iş yaşamına girmesiyle oluşan değişiklikleri aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

"Kadınların iş hayatına katılmasından sonra boşanmaların arttığını düşünüyorum. Bence kadın kendi görevini yapmalı. Erkeklerde kendi işlerini yaparsa herkes mutlu olur (Y18)."

"Aile yaşamında kadının iş hayatına katılması nedeni ile roller değişmiştir (Y9)."

Öğrencilerin bu ifadeler oldukça şaşırtıcıdır. Kadının çalışmasına izin vermediği hatta iş yaşamına katılan kadınların öz güvenlerinin artması sonucu boşanmaların arttığı ve rollerin değiştiğini belirten geleneksel tutumu benimseyen öğrencilerin olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular göz önüne alındığında, TCRTÖ'nün Geleneksel Cinsiyet Rolü ve Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutunun iş yaşamı ile ilgili maddelerine ilişkin çalışma grubunda yer alan erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha geleneksel görüş belirtmiş olmaları, araştırma bulgularının birbiri ile örtüştüğünü göstermektedir. Bu konudaki alanyazında da

belirtildiği geleneksel görüşlerinin değişimi nispeten daha zor gerçekleşmektedir. Toplumsal cinsiyet kapsamında sosyoekonomik düzey toplumsal cinsiyet eşitliği ya da eşitsizliğini ortaya çıkaran en temel unsurlardan biridir. Araştırmada yer alan çalışma grubunun demografik özelliklerinden meslek grupları göz önüne alındığında öğrencilerin çoğunun annesinin ev kadını, babasında işçi olduğu görülmektedir. Bu durum erkek öğrencilerin kadınların iş yaşamında olmaması gerektiğini düşünmelerine etken olabilir.

İş Yaşamında Toplumsal Cinsiyet teması incelendiğinde öğrenciler, iş yaşamında karşılaştıkları sorunları ve cinsiyet eşitsizliklerini samimi bir şekilde ifade etmişlerdir. Kanunlar önünde eşit ama toplum önünde, siyasette, farklı meslek gruplarında eşitlik olmadığını belirtmişlerdir. Kadın öğrenciler cam tavan etkisiyle kadınların iş yaşamında ilerleyemediklerini hatta erkek egemenliğinden dolayı çalışmadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle kadın öğrencilerin bazı meslek gruplarında cinsiyet ayrımcı yaptığı, erkek öğrencilerin ise iş yaşamında kadının olmaması gerektiği çocuk bakımı, ev işlerini yapması gerektiği ve kadınların iş yaşamına katılmasıyla boşanmaların arttığını ifade etmeleri bu temadaki en dikkat çekici bulgulardır.

5.3.3.6. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet

Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrası eğitimde görülen toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Eğitimde görülen toplumsal cinsiyet üç alt temada sunulmuştur.

5.3.3.6.1. *Pırıl Pırıl Zihinlere Sahip Kadınların Hayata Kazandırılması Gerek*

Öğrencilerin bu tema altında ifade ettiği ilk görüş eğitimde cinsiyet ayrımları olduğudur. Buna ilişkin öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Ataerkil ailelerde erkeğin, eğitime erişimi daha kolayken kadınların daha zor olmaktadır. Bu tür tutumlar ve davranışlar eğitimle aşılmalı. Her birey özeldir ve eğitim hakkına sahiptir. Bu hakkın alınmasını doğru bulmuyorum (Y19).”

“Eğitim herkesin hakkıdır (X9).”

Öğrenciler, her bireyin cinsiyet ayrımını yapmaksızın eğitime erişiminde eşit haklara sahip olduğunu belirtmesi oldukça önemlidir.

Bir öğrenci *“Kadınlara daha az eğitim fırsatı verildiğini düşünüyorum. Bu durumun temel nedeni bence her şeyi normalleştirmek ve sürekli bir bahanenin arkasına sığınmaktır (X29)”* şeklindeki ifadesiyle kadınların aile, eğitim, iş hayatı, din, bilim, şiddet ve daha pek çok alanda gördüğü cinsiyet eşitsizliklerine yönelik bir çözüm bulunmadığında bu durumun toplum tarafından normalleşeceğini belirtmesi ve farkında olması açısından önemlidir.

Bazı öğrenciler, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin eğitime erişim önceliğinin erkeğe verildiğini belirtmektedir:

“Eğitimde eşitsizlik olduğu su götürmez bir gerçek. Yoksul aileler kız ve erkek çocuktan birini eğitmeyi tercih etse erkek çocuğunu tercih ediyorlar (X13).”

“Geri kalmış toplumlarda eğer eğitim verilecek ise erkek tercih ediliyor (Y10).”

“Okullaşma oranının kadınlarda daha düşük olmasının altında yatan nedenler tartışıldığında bunun sosyoekonomik nedenlerden kaynaklanan bir yönünün olduğunu tespit ettim (Y20).”

“Evlilik eğitimden daha önemli olarak görülmektedir. Ülkemizde de bu durum bazı bölgelerimizde yaşanmakta erkekler okula gönderilirken kadınlar geri planda kalmaktadır (X11).”

“Kadınların eğitime erişim hakkının kısıtlanmasını evden gidecek, aileye katkısı olmayacak tarzında düşüncenin olduğunu düşünüyorum (X3).”

“Eğitim hayatında erkeğin yeri birçok alanda olduğu gibi kadından daha fazladır. Özellikle kırsal alanlarda kız çocukları okula gönderilmemekte veya en fazla ilkokula kadar okumuşlardır (X26).”

“Kadınların eğitim hakkının engellenmesindeki en büyük etken bence erkeklerin otoritesini kaybetme korkusudur. Çünkü kadının eğitim, seçme seçilme hakkı konusunda karar verme yetkisi erkeklerin elindedir. Eğer kadınlara bu haklar tanınırsa kadın ve erkek eşit seviyeye gelecek ve bu durum erkeklerin otoritesini kaybetmesi anlamına gelir. O yüzden erkeklerin bunları engellemesi bencilliklerinden kaynaklanıyor (X19).”

“Kadın ve erkeğin eşit olarak görülmediği bu toplumlarda kadının bilgilenip bu eşitsizliğe adaletsizliğe karşı gelmesinden korkulması bana göre kadının eğitimden uzak tutulmasında büyük bir faktördür (X27).”

“Toplumda imkân ve şartların yetersizliğinde eğitim hakkından vazgeçmesi gereken hep kadın oluyor. Eğitim sanki kadın için gereksizmiş gibi görülüyor (X2).”

“Kızların eğitim hakkı ne nedenle olursa olsun elinden alınmamalıdır. Zorla bu haktan mahrum bırakılan bu insanlar hayatları boyunca bu pişmanlıkla yaşamaktadır. Hala Türkiye’de bu haktan mahrum bırakılan kızlarımız vardır. Bu konuda farkındalığı arttırmalıyız (X30).”

Öğrenciler, geleneksel tutuma sahip ailelerde kız çocuklarının erken evlenmesi ve babasından baskısı görmesi, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması ve kırsal bölgelerde yaşaması sebebiyle eğitime erişim önceliği erkeğe verildiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, kadınların ya da kız çocuklarının eğitime katılmalarının erkeklere göre daha zor olduğunu bu tutuma sahip bireylerin değişiminin ancak eğitimle olacağını vurgulamaları oldukça önemlidir.

Özellikle bir öğrenci *“Çocuklardan birinin okuması gerekse erkeğin okuması tercih edilir. Kendi ailemizde de bunu görebiliyoruz. Mesela annemler dört kız, dört erkek sekiz çocuklarmış ve erkekler okusun büyük adam olsun diye uğraşılırken, kızlar ilkokuldan sonra isteseler bile okutulmamışlar (X20)”* ifadesiyle kendi ailesiyle ilgili öz eleştiri yapması açısından önemlidir. Öğrencinin ataerkil toplumlarda erkeklerden “evi geçindirmesi” ve “eve ekmek getirmesi”, kadınlardan

ise “ev işlerini yapması” ve “çocuklarına bakması” beklendiğinden erkeklerin okutulmasının daha önemli olduğunu belirttiği düşünülmektedir.

Özellikle bir öğrencinin “Ülkemiz için konuşursak şu zamanda kadınların daha çok okuduğuna şahit oluyoruz. Bu her bölümde geçerli erkeklerin azlığı dikkat çekiyor. Aslında okumak dışında başka çıkış yolu yok ama erkeklerin öyle değil. Bence erkeklerin azlığı artık okulun bir gelecek vaat vermediği düşüncesidir (Y1)” ifadesiyle eğitim alanında kadınların erkeklere göre daha çok yer almasını söylemesi şaşırtıcıdır.

Yükseköğretim Kurulunun (2018) istatistiklerine göre lisans öğrenim düzeyine öğrenci sayıları incelendiğinde erkek sayısının kadınlardan fazla olduğu görülmektedir. Yukarıda ifadesi bulunan öğrencinin sadece kendi bölümünde erkek sayısının az olmasından dolayı bu şekilde ifade ettiği düşünülmektedir.

Bazı öğrenciler ülke refahının eğitimle oluşacağını ifade etmektedirler:

“Eğitim ile küresel problemlerin çözüme kavuşacağına, bilimde ilerlemenin artacağına, geri kalmış toplumların refaha ulaşacağına inanıyorum. Pırıl pırıl zihinlere sahip kadınların hayata kazandırılması gerek (X15).”

“Okumanın bir insan için değerini ülke için değerini bilmemiz, bilmeyenlere aktarmamız gerektiğini görmeliyiz. Bir kadın veya bir erkek rol paylaşımında çevremizde, eğitimimizde her yerde dikkat edilerek taraf gözetilmeyerek yapılması gerektiğini bilmemiz gerekir (Y20).”

“Kanada, İsveç ve Finlandiya gibi gelişmiş ülkelerde kadınların eğitim hakkı oranları erkeklerden bile daha fazla iken bizim ülkemizde bu durum neden farklı? (X1).”

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde kadınların eğitime teşvik edilmesiyle bilimin ilerleyeceğini ve bu durum sonucu ülkenin gelişmişlik düzeyinin artmasına katkı sağlayacağını düşünülmektedir. Yaşar’ın da (2018) belirttiği gibi bir ülkenin sürdürülebilir kalkınması ve ekonomisinin büyümesi için tüm bireylerin eğitime erişmesi gerekmektedir. Seçgin’in (2012) araştırması, öğrencilerin bulguları ile

benzer niteliktedir. Eğitimde görülen toplumsal cinsiyet eşitliği, gelişmiş ülkelerde yüksek iken gelişmekte olan ülkelerde daha az olmaktadır.

Öğrenci görüşleri destekleyen pek çok araştırma saptanmıştır (Beleli, 2011; ERG, 2018; Ersöz, 2016; Özaydınlık, 2014; UNESCO, 2018). Geleneksel tutuma sahip olan toplumlarda kadına yönelik kalıp yargılar, yoksulluk, erken evlilik, hamilelik, nüfusa geç kayıt, şiddet, engellilik ve erkek çocuklarının eğitimde önceliği (Gümüş, 2019; Sahin, 2014) kız çocuklarının eğitimden yararlanma hakkına engel olan nedenler olarak görülmektedir (TMMOB, 2018; Palmén ve diğerleri, 2016). Küçüker de (2018), araştırmasında gelir düzeyi düşük ailelerin, çocuklarından maddi destek sağlaması için okulu bırakmalarını istediği ayrıca kız çocuklarının okulu bırakmalarında babanın büyük bir etkiye sahip olduğu belirtmiştir. Bu durumda kız çocukları eğitim alanında erkekler kadar şanslı olmamaktadır. Öğrencilerin ifadelerine incelendiğinde eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerinin farkında olarak yapılan bu eşitsizliğine çözüm üretmeye çalışmaları bu alandaki farkındalıklarının yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ön test- son test sonuçları göz önüne alındığında Eşitlik Cinsiyet Rolü ve Erkek Cinsiyet Rolü alt boyutlarında yer alan eğitimle ilgili maddelere ilişkin öğrencilerin görüşlerin daha olumluya dönüştüğü tespit edilmiştir. Eşitlik Cinsiyet Rolü ve Erkek Cinsiyet Rolü alt boyutu bağlamında bazı öğrencilerin program sonrasında daha eşitlikçi düşünceleri, uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.3.3.6.2. Önce Ebeveynler Eğitilmedir

Öğrencilerin, toplumsal bilinçlenme ile cinsiyet eşitliğinin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olan aileler hakkındaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Eğitim seviyesi yüksek olan ailelerde daha sağlıklı çocuklar yetişeceğini düşünüyorum. Çocuk yetiştirirken ‘diğerlerinin’ düşünceleri ve beklentileri değil çocuğun gelişim özellikleri ve tercihleri dikkate alınmalıdır. Cinsiyet kesinlikle göz ardı edilmesi gereken bir faktördür. Gelenekçi aile tiplerinde ki

erkek çocuk özentiliği toplumun gelişmesinin önündeki büyük bir engeldir ve bence bu engeli aşmanın yolu eğitimidir (X10)."

"Kadın eğitimde de her konuda olduğu gibi ezilmiş ve değersiz konuma getirilmiştir. Eğitim seviyesi düşük aileler kızlarını okutmayarak bu kısır döngüyü çevirmektedir (Y2)."

"Önce anne ve babalara eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü çocuk hakkında söz sahibi olan ve çocuğun geleceğini yönlendiren anne-baba olduğu için onlar eğitilmeli ve bilinçli ebeveynler haline gelmesi gerekmektedir. Anne- baba bilinçlenirse çocukta dolayısıyla bilinçlenecektir (X6)."

Öğrenciler, anne ve babanı eğitim düzeyinin çocuğun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları etkilediğini belirtmişlerdir. Eğitim düzeyi yükseldikçe bireyler geleneklerin baskıcı ve zorlayıcı etkilerinden kurtulmakta ve olaylara daha farklı bir açıdan bakmaktadır (Cetişli ve diğerleri, 2017; Türkmenoğlu, 2016). Bu nedenle anne-baba eğitimi yüksek olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet ile ilgili bakış açısının olumlu yönde gelişme gösterdiği söylenebilir

Bazı öğrenciler görüşlerinde çocuğun cinsiyet eşitliğini fark ederek büyümesinde annenin önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir:

"Çocukların eğitiminde daha çok söz sahibi olan, daha çok ilgili olan kadının okuma yazmaması olmaması birçok iş için başkalarında yardım istemek zorunda kalması beni üzüyor. Kadın kendine yetmeli önce bir birey olarak gelişmeli ondan sonra hayatına sorumluluklarına bilinçli bir şekilde yaklaşmalı (X8)."

"Ülkemizde ataerkil bir toplum olduğundan dolayı kadın erkek eşitliğinin olmadığı düşüncesindeyim. Halen devam eden bir erkek egemenliğinden dolayı kadınlarımız ezilmektedir. Bu durumun önüne geçilmesi için ise çocuklarımızın küçük yaşlarda eğitilmesi gerekmektedir. Erkek kadın eşitliği olduğu belirtilmelidir (Y8)."

“Eğitimli bir annenin verebileceği yetiştirme tarzı daha bir özenli ve verimli olabileceği yadsınamaz. Eğitim kadının ellerinde canlanır. Eğitim, kadının gücüyle içselleştirilebilir (X22).”

Gürey’in (2017) görüşme bulguları ile bu araştırmanın bulguları benzer niteliktedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin farkında olan bir kadının doğurganlık özelliği ile aynı farkındalıkla yetiştirdiği çocuğun toplumdaki bilinçlenmeye katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Ersöz (2016) de eğitim düzeyi yüksek kadınların çocuklarının eğitimlerine gereken önemi verdiklerini ifade etmiştir. Bu konuda yapılan pek çok çalışmada annenin eğitim düzeyi ile çocuğun toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır (Akkoç, 2018; M.Aydın ve diğerleri, 2016; Aylaz ve diğerleri, 2014; E.Esen ve Diğerleri, 2019; Ersöz, 2016; Çetinkaya, 2013). Zeyneloğlu (2008) araştırmasında babanın eğitim düzeyinin çocuğun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını etkilediğini belirterek diğer çalışmalardan farklı bir sonucuna ulaştığı saptanmıştır.

Bir başka öğrenci ise *“Erkekler, çocuklarının nasıl eğitileceğine hangi okullarda okuyup gelişeceğine daha çok kendi hayatlarıymış gibi karar veriyor. Ailenin eğitim seviyesi artsa da daha çok erkeğin istediği oluyor (X2)”* ifadesinde annenin eğitimli olmasının bir önemi olmadığını çocuk için kararın yine babanın verdiğini belirterek ataerkil bir aileden bahsettiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, eğitimli ebeveynlerin çocuklarının daha eşitlikçi tutuma sahip olduğunu belirterek bilinçli bir çocuk için bilinçli ailelerin var olması gerektiğini savunmuşlardır. Eğitimli insanların toplum ve kültürün cinsiyetçi değer yargılarının farkında olarak bu yargılardan etkilenmediği düşünülmektedir. Fakat geleneksel tutumla büyüyen bir çocuğun, ebeveyn olduğunda kendi çocuklarında da aynı tutum ve davranışı sergileyerek çocuklarının geleneksel tutuma sahip olmasına sebep olarak kısır döngünün devam edeceğini vurgulamışlardır. Bu bulgular ile toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bazı araştırma bulguları benzer niteliktedir. Çetinkaya’nın (2013) araştırmasında annenin eğitim düzeyinin yüksek olması çocuğun toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarını eşitlikçi yönde etkilediği görülmüştür. Anne ve babanın eğitim düzeyinin artması ve çocuğun cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının eşitlikçi olmasıyla doğru orantılıdır (Atış, 2010;

Gümüş, 2019; Türkmenoğlu, 2016). Bu nedenle öğrenciler, cinsiyet eşitliğine yönelik toplumsal bilincin oluşmasında ve değişimin başlamasında eğitim ilk sırada yer aldığını (Y.Esen, 2013a; Yaşar, 2018) belirterek bu kapsamda ailelere cinsiyet eşitliği ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrencilerin eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerini fark etmeleri araştırma için önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ön test- son test sonuçları göz önüne alındığında Eşitlik Cinsiyet Rolü ve Erkek Cinsiyet Rolü alt boyutlarında yer alan eğitimle ilgili maddelere ilişkin öğrencilerin görüşlerin daha olumluya dönüştüğü tespit edilmiştir. Eşitlik Cinsiyet Rolü ve Erkek Cinsiyet Rolü alt boyutu bağlamında bazı öğrencilerin program sonrasında daha eşitlikçi düşünceleri, uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.3.3.6.3. Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlikleri

Öğrenciler, ders kitaplarında bulunan cinsiyetçi yaklaşımlar ve çocuklar üzerinde etkileri hakkındaki görüşlerini aşağıda ifade etmiştir:

“Bizler farkında olmasak da şimdiye kadar bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde bizlere hep kadın ev işlerinde, çocukla ilgilenirken resmedilip, hikâyelerde, masallarda anlatılarak; erkek ise genellikle dışarıda, çalışırken veya evde televizyon karşısında resmedilir. Yani bizlere her ne kadar eşitlikçi bir yapıda olmamız gerektiği, ayrımcılık yapmamamız gerektiği dile getirilip anlatılsa da bir şekilde yine de bunun çok zıttı bir şekilde hareketlerle görsel veya rol modeller ile bunlar alttan alttan toplumsal cinsiyet farkı empoze edilmektedir. Mesela masallarda evlenenler hep mutlu sona erenler prens ve prensesdir. Prens ve prenses fakir ya da sıradan biriyle evlendirilmiyor. Kötüler, cadılar hep kadın. Ayrıca ataerkil toplum yapısına sahip olduğumuzdan metin ve hikâyelerimiz de bile erkekler ön planda olup kadınlar dışlanmaktadır (X14).”

“Toplumda köklü bir değişim olmadığı sürece bu kısır döngünün devam edeceğini düşünüyorum. Eğitim alanındaki örtük mesajların öğrenciler

üzerinde daha etkili olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle eğer çocuk, kitapta kadının evi süpürdüğünü görürse kadına bu rolü yükler ve öyle davranır (X7).”

“Okul kitaplarında cinsiyetle alakalı yapılan yanlışlıklar ve bu yanlışlıkların bilinçsiz olarak yapılsa bile aslında çok dikkat edilmesini bunu çocukları etkilediğini düşünüyorum (Y11).”

“Ders kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet eşitsizliği mesajlarına karşı daha çok dikkat edilmesi gerektiğini çünkü bunların toplumun cinsiyetlere bakışını yönlendirip etkilediği düşündürttü. Buna karşı daha dikkatli olunması gerekmektedir (X14).”

Bir öğrenci *“Okul kitaplarının da cinsiyet rol farkındalığı gözüyle iyi elenip sık dokuyup hazırlanması gerektiğini düşünüyorum (Y19)”* ifadesinde ders kitaplarında yer alan cinsiyet eşitsizliklerinin azaltılması için eşitlikçi tutuma sahip uzmanlar tarafından incelenerek kitapların basımının yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, kitaplarda cinsiyetçi kalıp yargılara yer verildiğini belirtilmiş ve çocukların farkında olmadan bu yargıları benimseyerek davranışlarında sergiledikleri ifade edilmiştir. Bu bağlamda toplumda var olan eşitsizliklerin kitaplar aracılığıyla da normalleştirildiği düşünülmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında cinsiyet eşitsizliklerine yönelik yapılan hatalarda daha dikkatli ve özenli olunması gerekmektedir. Çünkü örtük program ve yardımcı kaynaklar (ders kitapları) bireylere farkında olmadan cinsiyetçi kimlik kazandırabilmektedir. Ders kitaplarına yönelik yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. P. B. Kahraman ve Özdemir (2019) araştırmasında çocuk kitapları inceleyerek kitapların çok fazla cinsiyetçi kalıp yargıları içerdiğini ifade etmiştir. Karakuş ve diğerleri, (2018) araştırmasında kitaplarda ev işlerinin sadece kadına dayatılmasının toplumda cinsiyet eşitsizliklerinin artmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu ders ile öğrencilerin kitapları toplumsal cinsiyet süzgecinden geçirerek analiz edeceği ve cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalığın kazandırıldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Program sonrasında nispeten de olsa daha

eşitlikçi düşünceleri, uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.3.3.7. Dinde Toplumsal Cinsiyet

Öğrencilerin Dinde Toplumsal Cinsiyet teması altında ifade ettiği ilk görüş dini aksettiren kişilerin dini kullanarak toplumda cinsiyet eşitsizliklerini oluşturduğudur. Buna ilişkin öğrencilerin ifadesi şu şekildedir:

“Din, kadını büyük ölçüde bastırmaya çalışıyor. Bunu bize öğretilen din değil günümüzde yaşanan din görevlileri tarafından yapıldığını düşünüyorum (X1).”

“Bizler, Bir kadın ‘babası, sütbabası olmadan dışarı çıkmamalı!’ diyen din adamları yüzünden bugün sokakta özgürce yürüyemiyoruz (X22).”

“Din ve kadın konusunda aslında dinin kadına bir rol biçmediğini sadece insanların insanlara rol biçtiğini ya da baskıladığını öğrendim (X29).”

“İslamiyet’in kadınları en az hor gören din olmasına rağmen günümüzde bunun tam tersi yönde davranışların toplumumuzda arttığını fark ettim (X11).”

“Dinsel olgunun, manevi değerlerin kadının üzerindeki etkisini aslında biraz daha net şekilde fark ettim (Y3)”

“Dini kuralların hep kadın üzerinde olması her zaman sınırlandırılanın kadın olmasının nedeni cinselliktir (X27).”

Öğrencilerinde ifade ettiği gibi din aslında “insanı bütünleştiren, birleştiren” bir yapı iken toplum kendi çıkarlarına göre kadınlar üzerinde dini baskısı oluşturarak kadını ötekileştirmiştir. Köysüren (2016), bu durumu felsefede filozofların kadını aklı kıt, dinde ise kadının eksik yaratılması olarak nitelendirilmesiyle açıklamıştır (s.42).

Özellikle bir öğrenci “İslam dinin ilk emri ‘Oku’dur. Kadın erkek ayrımı belirtmeksizin bunu vurgular. Sömürülen ve gelişmeyen ülkelerde eşitsizlik çok fazla

fakat yinede kalıplaşmış yargıları kabul etmeden yinede kendini geliştirebilir (X13)” ifadesinde dinin bireyleri eşit gördüğünü ve gelişmemiş ülkelerdeki eşitsizliğin azalmasının bireylerin kendini geliştirmesiyle mümkün olabileceğini düşünmesi önemlidir.

Bir başka öğrenci *“Kadın bir güçtür. Kabuk içerisindeki bir ceviz gibidir. Bu kabuğu kırıp gücünü göstermesi toplumu tehdit eden bir unsurdur. Buna sebep din olmasa bile dini dayanak sağlayan toplum ya da insanlardır. Kadının aşağıda kalması toplumun işine gelen bir durumdur (X30)”* ifadesiyle kadını toplumu yöneten bir beyin olarak gördüğü ve kadının kabuk içerisinde olmasından dolayı yönetme gücünün olmaması anlamına geldiğini söylemiştir. Kadının gücü artarsa erkek egemenliğini tehdit edeceği düşünülmektedir. Toplumda ataerkil yapının oluşmasında dini bir araç olarak kullanan bazı din insanlarının dayatması sonucu bu yapının toplumun kültürü haline geldiği düşünülmektedir.

Öğrenciler ifadelerinde kendi dinlerinde kadın ve erkeğe eşit yaklaşıldığını ama toplumda dini kötüye kullanarak kadını sınırlandıran, kadını ikinci cins olarak gören insanların olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular ile bazı araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Bir araştırmada *“ibadetle ilgili bütün kuralları ve ibadetleri yaparım”* ifadesinde erkeklerin oranı daha yüksek bulunmuştur. Araştırmacı bu durumun sebebini kadının dini ilişkilerden uzaklaştırılmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Erol, 2008). Birçok araştırmada cinsel tabuların oluşmasında dini yapının etkisi olduğu saptanmıştır (Deryave diğerleri, 2017; Gürhan, 2010). Yurt dışında yapılan araştırmalarda aşırı dindar olan kişilerin geleneksel tutuma sahip olduklarını belirtilmiştir (Fényes, 2014; Frieze ve diğerleri, 2003). Öğrencilerin dinde görülen kadına yönelik eşitsizliklere duyarlı olmaları araştırma açısından önemlidir. Bu bulgu öğrencilerin program sonrasında nispeten de olsa daha eşitlikçi düşünceleri, uygulanan programın etkiliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.3.4. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına ve Programa İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Önerileri

Üçüncü alt amaç kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına ve programa ilişkin öğrenci görüşleri ve önerileri alınmış bu görüşler beş tema altında sunulmuştur.

5.3.4.1. Bilgi Düzeyi ve Farkındalık Artışı Sağladı

Öğrenciler Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonunda toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının arttığına yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler görüşlerini şu şekillerde ifade etmişlerdir:

“Eğer ders olarak görmeseydik bu konuda bu kadar hassas olabileceğimi düşünmüyorum (K9).”

“Kadının medyada yerini görmek bilimsellik ve istatistiksel bilgilerle bana yarar sağladı. Ders kitaplarında hiç dikkat etmiyordum sadece bilgi almam gereken yeri okuyup geçiyordum ama şimdi toplumsal cinsiyet eşitliği açısından inceliyorum. Bilgi düzeyimde ve farkındalığımda artma oldu (K2).”

Bir öğrenci, bu ders ile özellikle empati becerisinin arttığını ve bu sayede kadına yapılan eşitsizliklerinin farkına vardığını ifade etmiştir.

“Ben toplumsal cinsiyet konusunda günümüzde farkındalığın arttığını düşünüyorum. Girdiğimizde derste kadınlara yönelik yapılan ayrımcılıkları öğrenerek empati kurmayı sağladım böylece farkındalık kazandım (E8).”

Bir başka öğrencide toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilgisinin artması ile tartışma ortamında düşüncelerini daha çok bilgiye dayalı ifade ederek, gerektiğinde savunabileceğini belirtmiştir:

“Öğrencilerin ders kitaplarındaki örtük öğrenmelerini bu derste öğrendim. Mesleki olarak cinsiyetçiliğin yaşandığının farkındaydık ama düzeylerinin ne

olduğunu bilmiyorduk. Bilimsel araştırmalardan bahsetmeniz benim düzeyimi arttırdı (K5)."

"TÜİK verileri olsun Sivil toplum kuruluşlarının verileri olsun bu verileri daha önceden bu kadar ayrıntılı bilmiyordum. Daha öncesinden okumalar yapmıştım fakat verileri bu kadar ayrıntılı araştırmamıştım (E1)."

Bir diğer öğrenci, derste ifade edilen somut verilerle ayrıntılı bir bilgi akışının sağlandığını, ders ile ilgili öğrencilere verilen projelerle eşitlikçi bir bakış kazanıldığını ve bu nedenle dersin faydalı olduğunu belirtmiştir:

"Proje çalışmaları sayesinde bu verileri daha ayrıntılı araştırmama vesile oldu. En azından bazı konularda daha net oldum. Kadın ve erkek biyolojik olarak eşit değil fakat çalışma koşulları olsun hak konusunda eşitlik daha da netleşti aklımda (E1)."

Bazı öğrenciler, ders öncesinde de bu konuda bilgi sahibi olduklarını, buna ek olarak toplumsal cinsiyet dersinden de farklı kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir:

"Toplumsal cinsiyet benim daha önceden araştırdığım bir konuydu. Daha önceden araştırmalarım eşitsizliğin nasıl oluştuğu, hangi noktadan sonra erkeğin egemen olduğu sistemin değiştiği kadının bu boyuta geldiği ve tarihçesi ile ilgili araştırma yapıyordum. TÜİK verileri ve diziler, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin somut bilgiler elde etmemi sağladı (E2)."

"Konuları ayrıntılı işledikçe bilgi düzeyimde artma oldu ama farkındalık düzeyim yüksekti (K1)."

"Ben gerçekten böyle bir dersin olması kendim başta olmak üzere tüm sınıf arkadaşlarımda bir farkındalık bir bilinçlilik oluşturduğunu düşünüyorum. Evet, önceden bilgim vardı fakat dersin işleniş sırasında veriler olsun istatistikler olsun bilgiler doğrultusunda çok daha farklı bir seviyeye geldiğimi düşünüyorum (E7)."

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öğrenciler üzerinde kendi cinsiyetçi yaklaşımlarını ve karşı cinse oluşturulan cinsiyetçi yargılarını fark etmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu durumun öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine karşı duyarlılık geliştirmesi noktasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları benzer araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalarda, toplumsal cinsiyet eşitliği derslerinin bireylerde toplumsal bilinç ve farkındalığı arttırdığı (Gönenç ve diğerleri, 2018; Önder ve diğerleri, 2013), algıların somutlaşmasını kolaylaştırdığı (Seçgin ve Kurnaz, 2015), bireysel saygı, güven, empati ve kontrol duygularının gelişmesine yardımcı olduğu ve bireylerde eşitlikçi tutumun kazanılmasını sağladığı belirtilmiştir (Y.Esen, 2013b; Gürey, 2017; Özcan, 2012). Ayrıca bireylerin zihninde yer etmiş cinsiyetçi kalıp yargıları bu dersle değiştirilebildiği (Seçgin, 2012) düşünülmektedir.

5.3.4.2. Farkındalıklarım

Öğrenciler Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonunda farkındalık kazandıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Yeni bir bakış açısı kazandırdığını düşünüyorum (K9).”

“Aslında hayatımızın içinde çok fazla olan ama düşündükçe daha da farkına vardığımız toplumumuzun bir bakıma bize dayattığı rollerin farkına vardık (K5).”

“Gelenekçi bir toplumda yetişen ve eskiden düşündüğü gibi düşünmeyen biri olarak fikirlerimin değiştiğini düşünüyorum (K8).”

“Eşcinselleri biliyordum fakat AIDS’li grupların ötekileştirildiğini daha önce duymamıştım. Benim için yeni bir bilgi oldu (K1).”

“Ayrımcılık gözlemlediğimden daha fazla olduğunu anladım (E8).”

“Bu ders sayesinde cinsiyete yüklenen görevleri yaşamdaki değişikliklerini görme fırsatı elde ettim (E2).”

“Toplumdaki cinsiyet ayrımcılığı kadınların aleyhine işlediğini düşünüyorum (K7).”

Bazı öğrenciler, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrasında yaşamlarındaki ilişkilerini sorguladıklarını ifade etmişlerdir:

“Bu ders sayesinde kendi ailemde ve erkek arkadaşım ile yaşadığım ilişki çerçevesinde değerlendirdiğimde kadın erkek eşitliğini gözden geçirdim (K2).”

“Gözlerimizi kapatıp kendi aile tipimizi, çevremizi düşündüğümüz zamanda içe dönük bir farkındalık kazandım (K3).”

“İster istemez içinde yaşadığımız çevreden, aile yapısında, görüş ve yaklaşımlardan çokça etkilendiğimizi fark ettim (K4).”

“Kendi ailemde de erkek kardeşlerim ya da ağabeyim olmadığı için bu zamana kadar bu konular hakkında düşünmezdim. Çevremde duyduğum olumsuz, ön yargılarım vardı ayrımcılığın bu kadar çok olduğunu bilmiyordum (K6).”

Bir başka öğrencinin *“Eşitsizliklerin kendi ailemde de olduğunu gördüm (XI)”* şeklindeki ifadesi kendi ailesine yönelik öz değerlendirme yapması açısından önemlidir. Öğrencinin bu konudaki farkındalığını diğer sosyal ilişkilerde de yansıtacağı düşünülebilir.

“Bu dersten sonra cinsiyet ayrımcılığının sadece kadınlara özgü değil, erkekler içinde var olduğunu anladım. Toplum tarafından onlara yüklenen roller, çalışıp para getirme zorunluluğu, askerlik, güçlü olma vb. gibi (K5).”

Esen (2013b), toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yalnızca kadınların sorunu olarak görülmemesi gerektiğini erkeklerin de bu geleneksel kültür içinde eşitsizliklerden mağdur olduklarını belirtmiştir.

Bir öğrenci *“Toplumsal cinsiyet algısıyla kadının ‘ev hanımı’ rolünden erkeğin ise ‘evin reisi’ rolünden çıkmasının dramalar aracılığıyla biz tarafından bile*

yadırganması, yıkılması gereken çok fazla normun, değiştirilecek çok algının olduğunu düşündürttü (X20).” şeklindeki ifadesinde eşitlikçi tutuma yönelik yapılan etkinliklerde bile bu tutuma ilişkin davranışları sergilemekte zorlandıklarını belirterek toplumsal bilincin sağlanmasının uzun bir süreç olacağını söylemesi önemlidir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, program öncesinde gündelik yaşantı içindeki cinsiyetçi yaklaşımı ve cinsiyet sorunlarını doğrudan fark etmediklerini fakat program sonrası toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin edindikleri farkındalıkla gündelik yaşantı içindeki cinsiyetçi yaklaşım doğrultusunda öz eleştiri yapabildikleri saptanmıştır.

5.3.4.3. Sınıf Arkadaşlarının Toplumsal Cinsiyet İle İlgili Düşünceleri Değişti

Öğrenciler, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrası sınıf arkadaşlarının toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili yargı ve davranışlarındaki değişiklikleri ifade etmiştir.

“Bu ders onlar için daha emin adımlarla yürümesini sağladı diyebilirim. Bu konuda daha kararlı desteklediğini, araştırmaya yönelttiğini söyleyebilirim (E5).”

“Arkadaşlarının içselleştirdiği düşünüyorum. Sınıfta bunu okuyup araştıranlar onları biliyorum fakat onun dışındakiler dersin atmosferinden mi içeriğinden mi kaynaklı bilmiyorum açık görüşlüydüler beni biraz şaşırttı (E7).”

“Erkek arkadaşlarım sunum öncesinde filmlerdeki kadınları incelediler ve ‘Bu çarşaf geleneği kaldı mı?’ gibisinden konuştu bu açıdan kişisel ödevlerde bireysel gelişmelerin olduğunu düşünüyorum (K2).”

“Bizim sınıfın erkeklerinde daha böyle ataerkillik ‘Benim eşim çalışmasa da olur çünkü kadının görevi anneliktir.’ diyen arkadaşlarım vardı. Ama artık öyle düşünmediklerini görüyorum hatta bazı yerlerde ‘Hayır, kadın bunu

yapabilir böyle olması gerekmiyor.’ gibi söylemlerde bulunmaları beni gerçekten mutlu ediyor (K3).’’

“Birinci sınıftayken ‘Sen kızsın sen kenarda kal.’ şeklinde konuşuluyordu. Şimdi ‘Sende yapabilirsin.’ şeklinde konuşmalara dönüyor. Mesela ikili ilişkiler hakkında konuşulurken bir arkadaşımız daha önce kız arkadaşı hakkında çok fazla kıskançlık vs. yaptığını söylerdi. Şimdi ise ‘O da gidebilir bende gidebilirim ikimizde özgürüz.’ gibi şeyler söyledi. Bu tarz dersler bize katkı sağlıyor (K4).’’

Öğrenci görüşleri incelendiğinde arkadaşlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin düşüncelerinde olumlu değişimler gözlemlediklerini belirttikleri görülmektedir.

Bir öğrenci *“Üç yıldır derslere beraber giriyoruz, bu konuda hiç konuşmadığımız için aslında arkadaşlarımızın bilmediğimiz düşüncelerini görme fırsatımız oldu. Bu anlamda ben şuna inanıyorum olumsuz bile olsa farklı düşünceler insana bir şeyler katar en azından bu düşünceyi duymuş oluruz o yüzden faydalı olmuştur (K9).’’* şeklindeki ifadesinde açığa çıkan düşüncelerin başka bireyler üzerinde olumlu/olumsuz bir etki bıraktığını belirterek iletişimin bu ders ile etkili olduğunu ifade etmektedir.

Bazı öğrenciler ise Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın toplumsal cinsiyet tutumlarında önemli farklılıklar gözlemlediklerini bunun nedeni olarak da yaşadıkları bölgenin baskın etkisi olabileceğini ifade etmişlerdir:

“Yani bir öğrenme gerçekleşmişse bir davranış değişikliği olmuştur. Büyük şehirde yaşayan arkadaşların düşünceleri daha hızlı değişiyor ama küçük yerlerden gelenlerin düşünceleri değişmiyor (E4).’’

“Bazılarında hiç değişim olmadığının farkındayım geldikleri yerlerden kaynaklı (K1).’’

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, sosyokültürel özelliklerin toplumsal cinsiyete ilişkin sınıf arkadaşlarının tutumlarını etkilediğini belirttikleri görülmüştür.

Ayrıca öğrencilerin kendi kültürleri sebebiyle uygulanan öğretim programının etkililiğin karşı daha dirençli ya da daha kabul edilebilir oldukları görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu incelendiğinde öğrencilerin çoğunun il merkezinde yaşadığı saptanmıştır. Bu bulgu nicel ve nitel verileri destekler nitelikte olup öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi tutuma sahip olmalarıyla açıklanmaktadır. Yapılan pek çok araştırmada uzun süre yaşanan yer ile cinsiyete yönelik tutum arasında ilişki bulunduğunun belirtilmesi çalışmayı destekler niteliktedir (Cetişli,2017; Gökçay, 2018; Öngen ve Aytaç, 2013; Özcan, 2012; Türkmenoğlu, 2016; Efe ve Ayaz, 2013; Zeyneloğlu, 2008). Ayrıca kırsal alanlarda yaşayan bireyler kentte yaşayan bireylere göre daha ataerkil düşünce yapısına sahip olduğu (Ökten, 2009; Efe ve Ayaz, 2013) Karadeniz, Batı ve Orta Anadolu bölgelerinde yaşayan bireylerin Akdeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan bireylere göre daha eşitlikçi bir tutum sergiledikleri (Türkmenoğlu, 2016) saptanmıştır. Zeyneloğlu (2008), gelişmiş illerde yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının daha eşitlikçi olduğunu ileri sürmüştür. Bunun sebebi olarak gelişmiş illerde eşitlikçi tutumla içselleşmiş kültür ve aile yapısının olması gösterilmektedir. Çıtak (2008) da aynı görüşte bulunarak, metropol kentlerde yaşayan bireylerin kadınların çalışmasına olumlu tutum göstermeleriyle açıklamıştır. Güzel (2016), ilçelerde yaşayan bireylerin köylerde yaşayan bireylere göre daha eşitlikçi bir tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Fakat toplumsal cinsiyet rol tutumları ile yaşanan bölgenin ilişkili olmadığı belirten çalışmalar da mevcuttur. Ancak bazı araştırmalar, toplumsal cinsiyet eşitliği ile yaşanan yer arasında anlamlı bir fark bulamamıştır (Gönenç ve diğerleri, 2018; Gümüş, 2018; Sarıtepe, 2019).

Araştırmada öğrenciler, bazı arkadaşlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin düşüncelerini ifade etmek istemediklerine ilişkin algılarını belirtmiştir:

“Bazı erkek arkadaşlarım düşüncelerini ifade etmek istemedi gibi geldi bana (E2).”

“Kadınlar kesinlikle artık daha sistematik düşünüyorlar. Erkeklerin o kadar etkilendiklerini düşünmüyorum. Daha rahatlar onlar bize göre sanırım. Bir de yaşamadıkları şeyler (K6).”

Araştırmadaki öğrencilerin arkadaşları, yaşamlarında cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmadıkları için bu konu üzerinde düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşte erkeklerin toplumsal cinsiyet eşitliği hakkında kadınlar kadar empati kuramadığı sonucuna ulaşılabilir. Çevik ve Kızıldağ'ın (2018) araştırmasında elde ettiği sonucu bu bulgu ile örtüşmektedir. Yapılan araştırmada toplumsal cinsiyet ile ilgili empati becerisinin kadınlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bazı öğrenciler, arkadaşlarının toplumsal cinsiyete ilişkin yargılarının değişimi hakkında ifadelerde bulunmuşlardır:

“%30-%35 değişme olmuştur. Bazılarına kanıt bile göstersen onun doğru olduğunu kabul etmiyor. Karşıdakinin haklı olduğunu bildiği halde egosundan kabul etmiyor (E6).”

“Bazı kişiliklere göre değişir. Gerçekten ketum arkadaşlarımızda vardır. Bu da mizaç ve kişiliklerine göre olmuştur (K8).”

“Benim konuştuğum arkadaşlarım şöyle dedi ‘Erkeğin hakları korunmuyor sanki sadece kadınların hakları korunmuyormuş gibi bir durum var.’ aslında düşünceleri olumlu olumsuz gidip geliyor kafasında (E1).”

“Sınıf ortamı bu dersin alınması kişinin bakış açısını bir anda değiştirmiyor kişinin de özel olarak çabalaması gerekiyor. Sınıftaki arkadaşlarımdan araştırma yapmayanlar için bir başlangıç olduğunu düşünüyorum (E7).”

“3 yıldır bu sınıftayım, sınıftaki insanların konuyu alabileceği %25'tir. Bazı insanlar kendi bildiklerini değiştirmiyor (E6).”

“Körü körüne bir düşünceyi savunuyorlar siz ne dersiniz deyin hep kendileri haklı çıkacakmış gibi bir durum oluyor (E1).”

Görüşler incelendiğinde öğrenciler, arkadaşlarının toplumsal cinsiyete ilişkin ön yargılarının değişmesinde farklı bir bakış açısına karşı olumlu yaklaşmadıklarını ve bu durum sonucunda cinsiyetçi ön yargıların / kalıp yargıların değişmesinin uzun bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Baykal da (1991) araştırmasında cinsiyetçi kalıp yargılarının, çocukluktan içselleştirilmesinden dolayı üniversite hayatında bile bu

değişimin zor olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin derslerin sürekliliği veya diğer derslerle özleşerek disiplinler arası geçişin sağlanması cinsiyetçi kalıp yargılarının değişimine yardımcı olabilir. Değiştirilemeyen ön yargılar ve olumsuz tutumlar Gürkaynak'ın (2012) da belirttiği gibi bireyler arasında çatışmaya ve ayrımcılıklara sebep olabilir ve bu durum toplumda var olan cinsiyet eşitsizliklerinin temel kaynağı olarak görülebilir.

5.3.4.4. Ders Süresince Hem Eğlendim Hem Öğrendim

Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşler dört alt tema altında sunulmuştur.

5.3.4.4.1. Dersin İçeriği

Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın ders içeriğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Buna ilişkin öğrencilerin ifadesi şu şekildedir:

“Konu olarak kadın eğitimcilerin olmasından mı kaynaklı yoksa sınıfta ki kadın sayısının çok fazla olmasından mı kaynaklı bilmiyorum ama konu kadın ağırlıklı olarak ilerledi. Sanki toplumsal cinsiyetteki kadın dersi gibiydi. Tabi Türkiye şartlarına bakıldığında bunun olması normal (E2).”

“Bir ders tamamen erkeklere yer verilmeli ya da konu dağılımı eşit olmalı (K2).”

“Bazen bu derslerde gördüğüm için diyorum kadın cinsiyetine fazla değinildi Bu hocadan kaynaklı da değil sınıfta çok feminist insanlar var bu insanlar kendini ön plana çıkarırken erkek manipüle oluyor. O yüzden bundan kaynaklı daha da erkeği kazanmaya çalışılmalı çünkü bu derse çok önyargılı geliyorlar (K3).”

“Biraz daha tarihçesi konuşulabilirdi bazı kritik noktalar anlatılabilirdi (E3).”

“Mesela dersin işlenişinde bizim toplumumuz ele alınmalı diğer toplumlardan ziyade. Din konusunda başka dinler üzerinde konuşulmamalı İslam ise dinimiz İslam üzerinden konuşulmalı. Din adına yazılmış kitaplar ele alınmalı. Mezhep imamlarından tutunda tefsircilere kadar hiç biri kadın değil. Hadisi nakledenlere bakıyorum çok nadir kadın var (E4).”

Bir öğrenci “*Konular yeterliydi (K4)*” ifadesiyle ders konuları ile ilgili olumlu bir görüş belirtmiştir.

Bir başka öğrencinin “*Derslerde kadın üzerinden daha çok gidildi. Beni rahatsız etmedi. Kadına haksızlık yapıldığı ve kadın şiddete uğradığı için kadınlar hakkında konuşuldu, bizler için daha iyi oldu (E6)*” ifadesinde ders konusunun kadın ağırlıklı olmasının toplumda var olan cinsiyet ayrımcılığına çoğunlukla kadınların maruz kalmasının farkına vararak bireylerin bu konuda bilinçlenmesinde etkili olacağını belirtmiştir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde konu bakımından daha çok kadın hakkında konuşulduğundan bahsedilmiştir. Bu durumun bazı öğrencileri rahatsız etmesi oldukça dikkat çekicidir. Araştırmalar gösteriyor ki dünyada en çok ayrımcılığa maruz kalan cinsiyet kadındır (Demirgöz Bal, 2014; Pokharel, 2008). Kadınların cinsel taciz, cinayet, ayrımcılık, toplumsal ve bireysel şiddete uğramaları sonucunda haklarının korunması için kadın hakları ortaya çıkmıştır. Fakat günümüzde de kadınlar ikinci cins olarak aynı sorunları yaşamaya devam etmektedir (Kaypak ve Kahraman, 2016). Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliği dersleriyle kadınların yaşadığı sorunlar, yaşadıkları ayrımcılıklar ele alınmış ve öğrencilerde cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

5.3.4.4.2. Öğretim Yöntem ve Teknikler

Öğrencilerin bu alt tema altında ifade ettiği ilk görüş drama yöntemiyle derste daha aktif olduklarını ve eğlenerek öğrendikleridir. Buna ilişkin öğrencilerin ifadesi şu şekildedir:

“Dramalarla, araştırmalarla, sunumlarla ders sonu dönüt almanızla aktif olduğumuz için farkındalık kazandığımızı düşünüyorum. İnsanları gözlemlediğimde az da olsa gelişme kaydedebildiklerini görebiliyorum (K5).”

“Drama çok güzeldi bence yaratıcıydı (E3).”

“Dramalar çok güzeldi (K1).”

“Dramalar çok eğlenceliydi. Yaşayarak öğrenme daha kalıcı bu nedenle dramalar çok etkili oldu (K2).”

“Aslında dramaların olması güzeldi (K4).”

“Canlandırmalar eğlenceli gitti (K5).”

“Drama olması çok eğlenceliydi (K6).”

“Dramaların yapılması rahatlama aktivitesi gibi oldu. Bu şekilde olması çok iyi oldu bence (K7).”

“Dramalar çok eğlenceliydi (K9).”

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde drama yöntemi ile öğrencilerin kendini daha iyi ifade edebilmesine, rahat hissetmesine ve özgüveninin gelişmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Gürey de (2017) yaratıcı drama yönteminin toplumsal cinsiyet dersine etkisini inceleyerek bu yöntem ile öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalıklarında olumlu bir değişimin olduğu belirtmesi araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Benzer bir araştırmayı Başbuğ ve Adıgüzel de (2019) yaparak drama yönteminin geleneksel anlatım yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrenciler derste uygulanan tartışma yönteminin de faydalı olduğunu düşünmektedir.

“Tartışarak konuşmak daha iyi, toplumsal cinsiyet tam tartışmaya yönelik bir ders. Sadece bilgi verip çekileyim olmaması daha iyiydi (K1).”

“Sınıf ortamında tartışma güzelde oldu (E2).”

“Tartışmalar oldukça faydalı ve hayatımız boyunca işimize yarayacak ve bize yeni ufuklar açacak detaylar, önemli konular öğrendik (K8).”

“Bu dersin tartışma ortamında geçmesi hem keyifli hem dikkat çekici hem de birçok fikre açık olmamızı sağlaması açısından oldukça faydalıydı (K2).”

Bazı öğrenciler ise tartışmaların kısa sürdüğünü belirtmiştir.

“Ders süresi yetersizdi bu nedenle tartışmalar kısa tutuldu ama o da zaten ders süresinden kaynaklandığı için (K4).”

“Tartışmaların bazıları kısa sürebiliyordu. Onlar belki daha uzun süre sürebilirdi (E2).”

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının tartışma yöntemi ile daha etkili ve verimli olduğu düşünülmektedir. Gönen ve Akgün (2005) araştırmasında tartışma yönteminin bilgi eksikliğinin giderilmesinde etkili olduğunu belirterek araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bir başka öğrencinin *“Reklamlar, masallar, filmler, çizgi filmler ve kendi araştırma konum gelenek görenek ile ilgili çok şey öğrendim. Dersi anlamamız için çok farklı ve çeşitli etkinlikler yapılmıştı bu nedenle hem eğlendim hem öğrendim (E7)”* şeklindeki ifadesiyle öğrencilere verilen projelerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Bazı öğrenciler ders ile ilgili sunuların videolarla desteklenmesinin derse olan ilgilerini arttırdığını ifade etmiştir.

“Sunumlarda videoların olması çok dikkat çekiciydi derste aktif kalmamızı sağladı (K6).”

“Bir hafta film izledik bu çok verimli geçti (K9).”

Bir öğrenci *“Bir hafta makale çok verimli geçti (K5)”* ifadesiyle dersin amacına uygun makale kaynaklarının incelenmesinin faydalı olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler, derse karşı ilgilerinin dağılmadığını dikkate çekici olduğunu, eğlenceli, verimli olduğunu, dersin eşitsizliğe karşı çözüm ürettiğini ve faydalı bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir.

“Dersteeki etkinlikleri çok sevdim bu sayede ilgim dağılmadı ve herkesin iletişim halinde olması da hoşuma gitti (K3).”

“Sıradan, sıkıcı derslerden çok daha farklı ve eğlenceliydi (K5).”

“Sadece eleştiri üretmektense öneride sunabileceğimiz bir ders oldu (K7).”

“Bu ders diğer derslerden çok daha ilgi çekici ve derindi (K2).”

“Verimli bir ders olduğunu düşünüyorum (E5).”

“İlgili olduğum bir alanda ve burada olmaktan mutlu oldum (K6).”

Görüşler incelendiğinde, öğrenciler ders sürecine aktif katıldıklarını, zengin yöntem ve tekniklerle öğrenci merkezli öğretim programlarında kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini belirtmişlerdir.

5.3.4.4.3. Sınıf Atmosferi ve Derse Katılım

Bazı öğrenciler toplumsal cinsiyet eşitliği dersine katılımında sınıf arkadaşlarının çekingen davranarak ve kendi düşüncelerini ifade etmeyerek derste dinleyici olduklarını belirtmiştir.

“Katılım yeteri kadar olmadı. Bazı konularda herkesin görüş belirtmediğini düşünüyorum. Özellikle birkaç arkadaşım çok akıcı katıldılar (E5).”

“Sınıf sayımız bakımından erkekler kızlara göre biraz az sayıda. Şimdi kızlar daha fazla konuşuyor erkekler bu durumda çekinme durumunda kalıyor. Kızlar çok fazla yanlı konuşuyor erkekler de karşı cevap vermek zorunda oldular. Bu ders daha çok eşit sayıda öğrencilerin olduğu sınıflarda yapılmalı (E8).”

“Görüş ayrılıkları hepimizde var ve insanlar susmayı tercih ediyor (K6).”

“Ben çoğunlukla dinledim ama yer yer konuştuğum zamanlar da oldu (K8).”

“Gereksiz bir tartışmaya girmek istemedim. Ama insanlar düşüncelerini rahatlıkla söyleyemediği için politik cevaplar veriyorlardı biraz çekiniyorlardı. Açıkçası herkes kendi düşüncesini açıkça ve rahatça ifade edebilmeli (E1).”

“Erkek arkadaşlarımızın tartışmalara katılma seviyeleri beni tatmin etmiyor (K5).”

“Daha çok çekindim çünkü arkadaşlarım ile çatışmaktan korktum (E4).”

Öğrenciler, erkeklerin kadınlara göre sınıf ortamında tartışılan konulara katılmadığı bunun sebebi olarak da sınıf arkadaşlarından çekindiğini belirtmişlerdir. Sınıfta kadın sayısının fazla olması ve kadınların kendilerini rahatça ifade edebilmeleri erkeklerin daha sessiz kalmasına sebep olduğu ifade edilmiştir.

Özellikle bir öğrenci aşağıdaki ifadesiyle önce çekingen davrandığını ders ilerledikçe çekingenliğinin azaldığını belirtmiştir.

“Bizim sınıf genel olarak eşitlikçi bir sınıf kadın erkek eşitliğinin üst düzeyde olduğunu düşünüyorum tabii ki aramızda çatırdamalar var illa ki olacak çünkü toplumun örnekleme gibiyiz. Ayrı düşünenler de olabilir aykırılar da olabilir. İnsan tabii ki kendini ifade ederken acaba ne tepki verirler ya da farklı insanların farklı düşüncelerine sebep olur muyum diye düşünürken iki defa düşünüp konuşuyor. Kaygı düzeyi artıyor diyebilirim ama bu süreç ilerledikçe sunum yapmak araştırma yapmak bende ki o kaygı düzeyini düşürdü (K1).”

Öğrenciler demokratik bir sınıf ortamının oluşmasıyla kendilerini özgürce ifade edebildiklerini belirtmişlerdir.

“Ben kendimi rahatça ifade edebildim. Sınıfta bazı kişiler kendini çok iyi ifade edebildi bazıları da hiç etmedi bu kendi düşünceleridir (K3).”

“Sınıfta ders süresince demokratik ortam vardı (E5).”

“Sınıfımızın bu konuda bilinçli olduğunu düşünüyorum. Kadınlar güzel katılıyordu bilinçli diye düşünüyorum (K5).”

“Sınıfta tartışma ortamı güzeldi (K1).”

“Hem hocadan kaynaklı hem de öğrenciden kaynaklı rahat bir ortam vardı bir sıkıntı yoktu. Bence herkes fikrini söylüyordu normalde başka derslere katılmayan da bu derste katıldı (K2).”

“Sınıf ortamımızda birbirimizle bir sorunumuz olmadığından güven ortamımızda var bence herkes rahatça ifade edebildi. Sınıf ortamında karşılıklı ters görüşler tabii ki oldu. Ben bir şey söylediğimde başka arkadaşım benim düşünceme ters başka bir şey söyleyebiliyor yani sınıf ortamı tartışma ortamında olması gerektiği gibiydi (K4).”

“Evet, rahat ifade edebildiğimi düşünüyorum. Bizim sınıfımızda herkesin çok farklı bir bakış açısı olmaz ama yinede fikrini söylerken acaba yanlış anlaşılır mıyım diye düşünüyor. Ama çok da bir şey yaşamadım yani bir şey diyeceklerinden korkmadım (K5).”

“Evet, rahatça ifade edebildim (K6).”

“Ben rahatlıkla ifade edebildiğim düşüncelerimi. Ters görüşte aslında bizim için olumsuz olan görüşteki insanlarda rahatça ifade edebildi. İnsanlar ‘Banane.’ der ‘Bunları söylemeyeyim.’ diye bir düşünce olmuyordu. Herkes özgürce düşüncesini söyleyebiliyordu (K7).”

“Fikirlerimi rahatça ifade edebildiğimi düşünüyorum. Farklı düşüncelere de ön yargılı yaklaşmadım. Çekingen arkadaşlarımın da kendilerini rahatça ifade edebilmelerini isterim (K8).”

“Şu yaşıma kadar hiç bir şeyden korkmadım çekinmedim. Her zaman istediğimi söyledim sınıfta. Kimseden çekinmedim ne düşündüysem onu

söyledim. Çok fazla konuştum hatta kadınlardan bile daha fazla konuştum (E2)."

"Evet, ettim hiçbir sıkıntı yaşamadım (E7)."

"Evet, belli bir demokratik ortam vardı. Katılanlarında gerçek düşüncesi olduğunu düşünüyorum (E8)."

"Bence birçok kişi bu ders kapsamında özgürce fikirlerini söyledi. Üniversite ortamında bence insan tek bir alanda sınırlı değil birçok alanda farklı düşünceleri olabilir özgür olduğumu düşünüyorum (K9)."

Öğrenciler, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda kendilerini rahat ifade edebildikleri özgür ve demokratik bir ortam olduğunu belirtmişlerdir. Bu da dersin farklı görüşlere açık olarak öğrencilerde etkin katılımının sağlandığı anlamına gelebilir. Apple ve Beane (2011), demokratik ortamın kişilerarası etkileşimle aktif katılımın sağlanmasının bireyler üzerinde problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini belirtmektedir.

Bazı öğrenciler sınıf ortamında paylaşılan görüşlerin kendilerine farklı bakış açıları kazandırdığını ifade etmiştir.

"Farklı fikirlerden çok şey öğrendim ben. Arkadaşlarımdan düşünceleri bana çok şey kazandırdı. Yani ben faydalı olduğunu düşünüyorum (K8)."

"Birçok farklı düşüncede arkadaşımız vardı. Hem kendi düşüncemize uygun hem de düşüncemiz dışında fikirleri öğrenmiş olduk. Bakıyorsun insana bu insan ev hayatında böyle bir baba olabilir böyle bir insan olabilir diye düşünüyorsun ama verdiği cevaplardan başka bir şey çıkıyor. Bu düşünceleri öğrenmek benim açımdan iyi oldu (K9)."

"Sınıfımızdaki tartışmalardan aslında birbirimizin hiç bilmediğimiz düşüncelerini yansıtmaya olanağı bulduk. Birbirimize katılıp katılmadığımız noktalar oldu bunları görmemiz açısından daha fazla birbirimizi tanıyabildiğimizi gördüm ben (K7)."

“Üniversiteye çok farklı yerlerden gelen arkadaşlarımız var 50 nüfuslu bir sınıf 50 farklı kültürden geliyor. Herkes geldiği yörenin, köyün, mahallenin düşüncesini kültürünü tartışma ortamına sürüklüyor. Bizde o zihniyeti o tartışma sürecine anlayabiliyoruz çözebiliyoruz. Çok daha çeşitli bir ortam oluyor (E3).”

Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı ile çeşitli kültürlerin oluşturduğu düşünce, tutum ve davranışın bir arada olmasıyla kendilerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine farklı açılarından bakabilmeyi sağladığı saptanmıştır. Bu ders öğrencilerin farklı kültürle çeşitlenerek etkili bir öğrenme ortamını sağladığı düşünülebilir.

Bazı öğrenciler farklı düşüncelere karşı saygı duyulması gerektiğini ifade etmiştir.

“Bizler danışman olacağız her konuya açık olmalıyız. Tabi ki de bu konular tartışılmalı düşüncelerin dile getirilmesi bir şeyleri değiştirmek adına bir fayda sağlayabilir. (E6).”

“Birçok tartışmalara girdik sadece sınıf içinde değil gruplarda da fikirlerini alıyoruz. Hem çevresinden hem kültüründen onlara karşı önemli yaptırımlar oluyor. Bunlara yönelik düşüncelerini aktarıyorlar sınıfta. Bundan dolayı önyargılı davranmamak gerekir. Hem de onların düşüncelerine saygılı bir şekilde dinleyip buna yönelik karşılık bir cevap vermek ve körü körüne onlara bir antipati beslememek lazım. Sonuçta herkesin yetiştiği kültürü ve çevresi var. O yüzden her girdiğimiz tartışmada da gerçek bir sonuç arıyorsak bir olumlu düşünce arıyorsak birbirimize saygı çerçevesinde konuşmalıyız (E1).”

“Evet, farklı fikirler olduğundan çatışmalar oldu fakat kişiler arası ilişkiler daha sağlam tutulduğunda insanlar birbirlerinin düşüncelerine saygısızca yaklaşmıyor (K9).”

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, ön yargılı olmamanın insanlar arası etkileşimde önemli etkisi olduğu ayrıca farklı görüşlere karşı açık fikirli olarak saygı

çerçevesinde iletişimin sürdürülebilir olması öğrencilerin dikkat ettiği bir konu olduğu anlaşılmaktadır.

Bazı öğrenciler, sınıf arkadaşlarının derste katılımlarında gerçek düşüncelerini yansıtmadığını ifade etmiştir.

“Bazı arkadaşlarımın gerçek düşüncelerini yansıttıklarını düşünmüyorum (E7).”

“Ben samimi bulmadım. Kendi düşünceleri değildi. Mesela kadın arkadaşlarımız ‘Bir erkeğin evlenmeden önce cinsel ilişkisi olmasını normal karşılıyorlarmış’. Bence böyle bir şey yalan. Birçok erkek arkadaşımız ‘Kadınların evlenmeden önce bekâretinin olup olmamasını önemsemiyormuş’. Bu da yalan. Tamamen yalan (E4).”

Bir başka öğrenci ise *“Katılanlarında gerçek düşüncesi olduğunu düşünüyorum (E5)”* ifadesiyle sınıf arkadaşlarının gerçek düşüncesi olduğunu ifade etmiştir.

Yukarıda görüş belirten öğrencilerin farklı görüşleri kabul etmemesi ve arkadaşlarının görüşlerinin gerçek olmadığını düşünmesi o bireylerin açık fikirli olmadığı izlenimini vermektedir. Etkili bir iletişim ortamının oluşması ve bireylerin bir konu üzerinde tartışabilmesi için açık fikirli olması gerekir. Kashdan ve Rottenberg’da (2010) belirttiği gibi farklı fikirlere kapalı olan bireyler, karşıdaki bireyin fikirlerini kabul etmemesiyle ön yargılarının gelişmesine, yargılamasına hatta ayrımcılık yapmasına neden olabilmektedir. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı kapsamında sınıfın çeşitli bireylerden oluşmasıyla birçok kültür dolayısıyla da birçok tutum ve düşünce yapısı yer almaktadır. Bu nedenle bireylerin düşüncelerini rahatça ifade edebilmesi için açık fikirli insanlara ve demokratik bir ortama ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Öğrenci görüşleri göz önüne alındığında çoğunluğun aynı görüşte olduğunu görülmektedir. Ders sürecinde öğrenciler kendini rahat hissederek demokratik bir ortamın oluştuğu ayrıca bu ortam sayesinde yeni düşünce yapılarını keşfettiklerini, arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını ve etkili bir iletişim için saygı duymayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bu bulgu bağlamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı, öğrenciler üzerinde bireysel becerilerin kazanılmasında olumlu bir etkisi olduğu düşünülebilir.

5.3.4.4.4. Oturma Düzenine ilişkin

Öğrencilerin Oturma Düzeni alt teması altında ifade ettiği ilk görüş Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı için seçilen sınıfın hem dersin amacına uygun ve kullanışlı olduğuna hem de öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettirdiğine dikat çekmişlerdir. Buna ilişkin öğrencilerin ifadesi şu şekildedir:

“Drama sınıfı inanılmaz rahattı. Geleneksel oturma düzenine göre bu daha rahat (E5).”

“Bu sınıf insanı rahat ettiriyor (E6).”

“Sınıf drama sınıfı olması çok güzeldi ve daha rahat bir ortam oldu (E8).”

“Drama sınıfı interaktif bir öğrenme için çok iyiydi geleneksel sınıf düzeyine göre daha aktiflik (K3).”

“Drama sınıfında olması çok güzeldi tartışma ortamında açık bir sınıf olması tartışmaların daha verimli geçmesini sağladı (K4).”

“Sınıfın ortamı drama sınıfı olması çok güzeldi (K6).”

“Drama sınıfında olması çok iyi oldu bence (K7).”

“Sınıfımızın normal oturma düzeninden farklı olması daha samimi bir ortamın oluşmasına sebep oldu. Daha güzeldi etkinliklerle falanda birleşince (K1).”

“Drama sınıfında yapmamız çok iyi oldu çünkü herkes birbirini görebiliyordu ve tartışma ortamına bu olanak sağladı (E2).”

Bazı öğrenciler ise drama sınıfının rahat olmadığını ifade etmiştir.

“Drama sınıfında oturma düzeni yuvarlak olabilse herkesin birbirini görebildiği çünkü bazı arkadaşlarımız çok köşelere oturdu ders ile alakalı hiç konuşmadı. Bazıları çok konuşuyor bir şey söylemek isteyecek söylemiyor (E1).”

“Sınıf ortamı fasulye ya da u şeklinde olmalı (E7).”

Sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfın sınıf mevcuduna göre küçük olmasından dolayı öğrencilerin zaman zaman birbirinin yüzlerini göremedikleri, konuşan öğrencilere tüm sınıfa aynı anda hitap edememe gibi durumlarla karşılaşmıştır.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı için seçilen drama sınıfında ders sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin daha rahat uygulanabildiğini, dersin etkili, verimli ve aktif geçmesine olanak sağladığı belirtilmiştir.

5.3.4.5. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programına ve Programın Uygulanmasına İlişkin Öneriler

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programına ve uygulanmasına ilişkin önerileri teması iki alt temada sunulmuştur.

5.3.4.5.1. Eğitim Fakültesi Demek Kitlelere Ulaşmak Demek

Araştırmada öğrencilerin çoğunluğu, eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyet eğitimine ilişkin bir dersin olması gerektiği konusunda görüş belirtmiştir. Öğrenciler bu görüşlerinin nedeni olarak, öğretmenlerin sınıfta cinsiyet eşitliğini benimseyen bir tutum sergilediğinde öğrencilerinin daha eşitlikçi bireyler olarak yetişebileceğini ve böylece cinsiyet eşitliğini benimseyen bir toplumun oluşabileceğini ileri sürmüşlerdir. Öğrenciler bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Biz eğitimci olacağız sınıfa girdiğimizde ideolojimizi sınıfa bırakacağız. Öğrencilerimizi cinsiyetine göre ayırım yapmamalıyız. Bu nedenle özellikle de erkeklerin bilinçlenmesi için ben bu dersi çok faydalı buluyorum (E3).”

“Bizim önümüze birçok öğrenci gelecek ve bu öğrencilerin hepsine toplumsal cinsiyetin yanlış olduğu kısımları daha dikkatli bir şekilde verebileceğiz. Kadına nasıl bakabiliyorsak erkeğe de eşit bakabiliriz / baktırabiliriz. Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirir ve bizde birçok insan yetiştireceğiz. Biz ne kadar çok eşit olursak bunu bilirsek çocukları da o şekilde yetiştirebiliriz (E4).”

“Eğitim fakültesi olduğu için daha dikkat edilmesi gerekir. Öğrencilere toplumsal cinsiyet eşitliğinin doğru aktarılması için öğretmen adaylarının bilinçlenmesi ve daha dikkat etmesi gerekir (E8).”

“Öğretmenlerin gireceği sınıflar karma olacağı için erkek ve kız çocuklarına bakış açısı farklı olmamalıdır. Ayrıca sınıflara girildiğinde çocuklara söz hakkı olsun, dersi anlatışı olsun eşit bir şekilde davranılması önemlidir. Bazı öğretmenler erkek çocuklarının geleceğin ilerletenler olarak baktıkları ve kız çocuklarının her şekilde evlenip evde olacağını okumasına gerek olmadığını düşündükleri için bu tarz düşüncelerin ortadan kalması gerekir. Bunun içinde eğitim fakültelerinde bu dersin verilmesi gerekiyor. Öğretmen bilinçli olursa öğrenci de ona göre şekillenir. Öğretmenler öğrencilere rol model olurlar bu nedenle çok önemlidir (E6).”

“Bir öğretmen adayı bu ders ile kendi fikirlerini düşüncelerini değiştirebileceğini ve farkındalığını arttırabileceğini düşünüyorum. Öğrenciler içinde öğretmen kendi düşüncelerini davranışları aktarabilirse öğrencilerde onu model olarak görüp şekilleneceklerdir. Eşitlikçi bir nesil ancak öğretmen kendini bu konuda eğitirse gerçekleşir (E7).”

“Eğitim fakültesi öğretmen yetiştiriyor. Öğretmende çocuk yetiştiriyor. Çocuklarda toplumu oluşturuyor (E5).”

“Topluma toplumsal cinsiyet eşitliği verebilmek için öğretmenlere yani eğitim fakültelerine, onlarda topluma bunu aksetmelidir. Bu nedenle önemlidir ve eğitim fakültelerine verilmelidir (K1).”

“Öğretmen, nesiller yetiştiren ve bir takım düşünceleri empoze eden kişi bu yüzden öğretmen eşitlikçi tutum sergilerse öğrencilere de o ideoloji geçer. Bu nedenle öğretmenlere vermek daha iyi olur (K2).”

“Bir öğretmen bütün meslek elemanlarını yetiştiren kişidir. Bu yüzden öğretmenin bunları bilmesi, öğrenmesi ve bunları öğrencilerine aktarması çok önemlidir. Çünkü onlar daha bilinçli bir şekilde büyüyecekler (K3).”

Bazı öğrenciler, çağdaş bir ülke için toplumsal cinsiyet eşitliğini bilen ve bunu yaşama geçirebilen öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

“Biz nesil yetiştiriyoruz. Bir şekilde insanların hayatına etki edeceğiz. Etki ettiğimiz noktaların bu konuda olması, öğrenci ayrımı yapılmaması için öğretmenlere bu tarz dersler verilirse toplumdaki cinsiyet eşitliğini sağlamış olacağız. Daha ilerlemiş olacağız (K4).”

“Çocuklara daha ham iken toplumsal cinsiyet eşitsizliği yapmamaları gerektiğini öğretilim diye öncelikle eğitim fakültelerinde olmalıdır (K7).”

“Bir insan bir kişilik olduğu için bu konuda eğitimi olması gerektiğini düşünüyorum ki eğitim fakültesinde hayli hayli olması lazım (K8).”

“Eğitim fakültelerinden eğitimci çıkıyor ve bu eğitimcilerin aile ortamlarını bilmiyoruz ama üniversiteden nasıl mezun oldukları bence çok önemli. Üniversite bir insanı çok şekillendiren kafa yapısını karakterini şekillendiren bir şey bu nedenle önemli diye düşünüyorum (K6).”

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, çocukların öğretmenlerini rol model olarak toplumsal cinsiyete ilişkin değer, tutum ve yargılarının oluştuğunu belirtmişler ve öğretmenlerin cinsiyetçi algı, tutum ve davranışlardan uzak olmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Toplumsal cinsiyete yönelik yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyet ayrımı yaptığı belirtilmiştir (Catalan ve diğerleri, 2011; Y. Esen, 2013a; ETCEP, 2016; Filiz ve Gözelyurt, 2017; Giuliano, 2006; Şahin ve diğerleri, 2018; Okumuş, 2018; Saldıray, 2017; Sayılan, 2012; Younger ve Warrington, 2008). Saldıray (2017) da öğretmenlerin cinsiyet ayrımı yaptığında

öğrencilerde bu durum sonucu cinsiyetçi düşünce ve davranış meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin toplumsal cinsiyete karşı daha duyarlı olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Sayılan, 2012; Efe ve Ayaz, 2013).

Öğrenciler öğretmenlik mesleğinin çağdaş, cinsiyetçi önyargılardan uzak, bilinçli bir toplumun oluşturulmasında önemli bir görevi olduğunu bu nedenle öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalığının yüksek olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca üniversitedeki öğrencilerin farklı kültürel bir çevreden geldiği ve kişiliğini kendi kültürüyle şekillendirdiği için özellikle eğitim fakültesinde toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Y.Esen'in de (2013b) belirttiği gibi bireyler, toplumsal cinsiyet eğitimi dersi ile kendi geleneksel değer yargılarını sorgulayarak bireysel bir değişimin içine girebilirler.

Eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyete yönelik araştırmalarında öğrencilerin geleneksel tutum ve algılara sahip olduğunu (G. Aslan, 2011; G. Aslan, 2015; Baba, 2007; Çetinkaya, 2013; Efe ve Ayaz, 2013; Y. Esen, 2013a; Mägi ve diğerleri, 2016; Schwartz ve Sinicrope, 2013; Seçgin ve Tural 2011; Silva ve diğerleri, 2017) bulunmuştur. Bu alana ilişkin bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha geleneksel tutuma sahip olduğunu belirtilmiştir (Çetinkaya, 2013; E. Esen ve diğerleri, 2019; Şahin ve diğerleri, 2018).

Araştırmanın çalışma grubunun Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencileri olduğu göz önüne alındığında, öğrenciler toplumsal cinsiyet eşitliği derslerinin hem bireysel gelişimleri hem de danışmanlık yapacağı bireyler için önemli olduğunu belirtmiştir. Bu görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Biz psikolojik danışmanlık öğrencileriyiz. Bizim işimiz çocukla yetişkinle bireyle aslında bu toplumsal cinsiyette her alanda her yaşta bizim karşımıza çıkabilecek bir durum bir olgu. İlkokulda rehberlik yaparken çocukta yeni filizlenen yanlış bir yargıyı ben engelleyebilirim. Yetişkinde de bir şeyleri değiştirebilirim. Yani insanlardaki o yanlış oturmuş algıları değiştirebilmek için öncülük edebilirim. Bu yüzden benim bölümüm için ve diğer öğretmenlikler için önemli olduğunu düşünüyorum (K5).”

“Bence çok önemli mesela psikolojik danışmanlıkta danışanlar gelecek bu danışanlardan bazıları çekingen olacak bazıları toplumsal cinsiyette eleştiren kesimlerden olacak. Bu insanlara karşı ön yargının olmaması belirli bir donanımın olması için bence bu önemli (E2).”

Çevik ve Kızıldağ (2008) psikolojik danışmanların toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili konularda danışanını açık veya örtük biçimde etkileyebileceğine vurgu yapmıştır. Aksi durumda danışman doğrudan mesaj verici konuşamayacağı için davranışlarına ya da sözlerine farkında olmadan yansıtabilir.

Eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyet eğitimi dersinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüşlerin yanı sıra, bazı öğrenciler de aslında bu dersin sadece eğitim fakültelerinde değil, diğer tüm fakültelerde olması gerektiğine ilişkin görüş belirttikleri saptanmıştır. Bu öğrenciler tarafından, cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık oluşturulmasının sadece öğretmenlik mesleği için değil, diğer tüm meslek grupları için de önemli olduğu ifade ederek dersin önemine ilişkin şu şekilde ifadelerde bulunmuşlardır:

“Toplum olarak böyle bir derse oldukça ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum (K1).”

“Bu dersi her vatandaşın alması gerektiğini, her cinsinde gerekli görev ve sorumluluklarını öğrenmesi gerektiğini, her şeyi daha ayrıntılı görerek fikirlerini daha ayrıntılı söyleyebilmesi için önemlidir (K2).”

“Derste konuşulan konular sahip olduğum düşüncelerin ne tür değişiklikler gösterdiğini öğrenmek ve toplumda ne tür düşüncelerin hâkim olduğunu görmek açısından değerlidir (E1).”

“Bu ders insanların feminizmin havalı bir siyasi akım, cazgır kadınlar topluluğu olmadığını idrak etmelerine yardımcı olur. Kadınlar artık haklarının farkındalar ve Türkiye’de aile kurumunun bakışı açısından erkeklerinde bunun farkına varması ve desteklenmesi gerek (K9).”

“Kesinlikle her fakültede olması gerekir. Her meslek alanında olması lazım çünkü insanların düşünceleri değişmese bile en azından karşısındaki kişiye hak verebilir. Hem evlilik hayatında hem öğretmenlerin okul hayatında bu dersin faydası olacaktır (E1).”

“Bence her fakültede olmalı çünkü tıp okuyan biri de mühendislik okuyan biride sonuçta toplumun içinde olacak çalışacak ya da çalışmasa bile toplumun içinde var olacak (K8).”

“Toplumsal cinsiyet eşitliği dersi, bütün fakültelerde verilmeli. Her meslek alanının bu bilince sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ortada belirli bir eşitsizlik belirli bir adaletsizlik varsa eğer bu konuda hem kadınlar hem erkekler hem de toplum tamamen bilinçlenmeli ki daha da ileriye gidilebilsin (K3).”

“Ben bu dersler sayesinde sınıftaki erkeklerin kadınlara olan tavırlarının değişebileceğini düşünüyorum (K4).”

“Türkiye’nin kadın hakları noktasında gittikçe gerilemesi, kadının birey olarak kabul edilmemesindendir. Bu hakların korunması için toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin belirli bölümlerde değil de bütün üniversiteye verilmesinden yanayım (K6).”

“Her alanda açılmalı bu ders farklı konularda daha farklı derslerde olmalıdır (E6).”

Akçay ve Başer (2018) araştırmasında, toplumsal cinsiyet derslerinin öğrenci üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlılıklarının geliştiğini belirtmiştir. Toplumsal cinsiyet eğitimi dersinin Yükseköğretim lisans programlarında yer almasını öneren bazı araştırmalar incelendiğinde Tıp Fakültesi’nde (Altınöz ve diğerleri, 2018), Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde (Akçay ve Başer, 2018; Akkoç, 2018; Cetişli, 2017; Derya ve diğerleri, 2017; Gönenç ve diğerleri, 2018; Önder ve diğerleri, 2013) ve Eğitim Fakültesi’nde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin geleneksel tutuma sahip olan öğrenciler olduğu (G. Aslan, 2011; G. Aslan, 2015; Baba, 2007; Çetinkaya, 2013;

Efe ve Ayaz, 2013; Y. Esen, 2013a; Mägi ve diğlerleri, 2016; Schwartz ve Sinicrope, 2013; Seçgin ve Tural 2011; Silva ve diğlerleri, 2017) saptanmıştır. Üniversitelerin diğler fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere yönelikte benzer araştırmalar da bulunmaktadır (Gümüş, 2019; Pınar, 2008; Vefikuluçay ve diğlerleri, 2007; Yılmaz ve diğlerleri, 2009; Zeyneloğlu, 2008).

Toplumsal cinsiyete ilişkin yargıların değişiminde üniversite yaşantısının ve eğitimin etkisi büyük olabilmektedir (Atış, 2010; Zeyneloğlu, 2008). Çünkü sınıf ve okul içinde oluşan kültür, farklı toplulukları, bu topluluklar da toplumu oluşturarak beslemektedir (G.Aslan, 2015). Bu toplulukların toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık kazanmasıyla, toplumsal dönüşümü gerçekleştirmesi beklenir. Bu araştırmada da görüş belirten öğrenciler, insanların bilinçli bir birey olabilmesi ve toplumdaki sorumluluklarını eşit bir şekilde öğrenebilmesi açısından bu öğretim programının her fakültede olması gerektiğini belirtmektedirler.

5.3.4.5.2. İkinci Sınıfta Verilmeli

Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın hangi sınıfta verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Aslında ben bu dersin üçüncü sınıftan değil de daha erken bir sınıfta verilmesi gerektiğinin taraftarıyım çünkü bu konuda ben bilgiliysem okula gittiğimde öğrencilerimi de bilgilendireceğim. Domino taşı gibi aslında. Doğru bir işleyiş o şekilde devam eder. Bu dersin ikinci sınıfta verilmesi gerekmekte. Üçüncü sınıfta bazı bölüm dersleri var başka önceliklerimiz olduğu için bu derse fazla odaklanamadım (E5).”

“Ders ikinci sınıfta verilmeli (E8).”

“Bence bütün sınıflarda verilmeli. Birinci ve ikinci sınıflarda daha yararlı olur (K7).”

“İkinci sınıfın ilk dönemi olsa daha iyi olur çünkü birinci sınıfta yeni gelmiş oluyoruz. Üçüncü sınıfta daha çok bölüm dersleri oluyor. Şimdi yoğun olduğumuz için diğler ödevlere derslere daha ağırlık veriyoruz (K8).”

Başka bir öğrenci *“Bence birinci ve üçüncü sınıfta verilmeli. Bir sınıf tercih edecek olursam birinci sınıf olur. Düşünmek için bolca vakitleri olur diye düşünüyorum üç yıl (K1)”* ifadesiyle birinci sınıfta verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğrenciler, bu dersin ikinci sınıfta verilmesinin öğrenci açısından daha verimli olacağını belirtmektedir. Çünkü birinci sınıfta üniversite ortamı ile yeni tanışacak olan öğrenci derslere fazla odaklanamayabilir, üçüncü sınıfta ise diğer derslerin yoğunluğu ve şekillenmiş toplumsal cinsiyet algısının değişimi zor olabilir.

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğinin topluma kazandırılmasına yönelik önerileri aşağıda sunulmuştur:

“Toplumun küçük bir parçası olarak sınıfta bile cinsiyet ayrımcılığını sorun görmeyenler olduğunu düşündüm ben. Bu sorunu önce sınıfta sonra toplumda çözmemiz gerekiyor (K6).”

“Empati kavramının önemine, eşitliğe, ayrımcılığa karşı olmaya yönelik çalışmaların ve derslerin arttırılması için çaba göstermeliyiz (E4).”

“Erkekler toplumumuzda daha değerli görünürken, kadınlar daha güçsüz görünmektedir. Toplumsal cinsiyet ile ilgili farkındalığı arttıracak çalışmalar yapılırsa toplum daha çok bilinçlenebilir (K2).”

“Ne zamanki bir şeyleri değiştirme girişiminde bulunup ses çıkaracağız işte o zaman her şey daha farklı olacaktır. Önce kendimiz değişmeliyiz (K4).”

“Genelleme ve tabuları yıkmak ciddi anlamda zordur. Fakat bunu fark edersek önce kendimizden başlayarak bir değişime imza atabiliriz (E3).”

“Gerçeği düzeltebilmek için toplumu değil belki ama kendimizden başlayarak bir değişim yaratabileceğimizi gördüm (E5).”

Toplumun kültürü değerleri ve duyguları kalıp yargıları oluşturmuştur (Ş.Coşkun, 2004). Her toplumun kültürü değer ve duyguları farklı olduğundan kalıp yargılar da toplumdan topluma çeşitlilik gösterir ve bireylerin davranışlarını etkiler, şekillendirir (Dursun, 2009). Öğrencilerin ifadelerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine

ilişkin kalıp yargıların değişiminin önce bireysel daha sonra toplumsal olacağını belirtmesi önemlidir. Öğrenciler, toplumun bireylerden oluşan bir yapı olduğunu bu nedenle birey değiştiğinde toplumun da kendiliğinden değişeceğini öngörmektedirler. Fakat kalıp yargılar, sabit ve değişime karşı dirençli olmakta, kolayca değişmemektedir (Baykal, 1991; Ş. Coşkun, 2004; Dursun, 2009). Öğrencilerin, sınıfın da toplumun küçük bir parçasını temsil ettiğini ve öğrencilerin geleneksel yapıda ki arkadaşlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin değişiminde Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın etkili olduğunu düşünmesi, bireysel değişimin bir başlangıcı olarak görmeleri açısından oldukça önemlidir.



BÖLÜM 6

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarından elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında, Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı tasarlanmıştır. Öğretim Programı Tyler'ın program geliştirme modeline göre geliştirilmiştir. Bu model doğrultusunda programın amaçlarının belirlenmesinde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili kuramlar, araştırmalar, toplumsal cinsiyet eşitliğinin birey ve toplum açısından önemine ilişkin güncel konular, haberler, çeşitli basılı ve dijital kaynaklar incelenmiş, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin alanyazın programa yansıtılmıştır. Programın yükseköğretim düzeyine uygun olarak hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Programın öğrenme-öğretme yaklaşımları açısından öğrenci merkezli yaklaşımlar, modeller, stratejiler, öğretim yöntem ve teknikler tasarlanmış, öğrencilerin programda aktif olarak yer alabilecekleri çalışmalar, etkinlikler ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

6.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi 14 haftalık ve

haftada üçer saatlik bir sürede uygulanmıştır. Öğretim programının uygulama sürecinde öğrencilere alternatif yöntem, teknik ve etkinliklerde aktif katılım sağlayabilecekleri, eleştirel ve yaratıcı düşünebilecekleri, bir soruna ilişkin problem çözebilecekleri, iş birliği içinde çalışabilecekleri ve öz değerlendirme yapabilecekleri bir öğrenme- öğretme ortamı sunulmuştur.

Bir eğitim programının toplumun ve bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek bir şekilde tasarlanması ve uygulanması programın etkiliği, verimliliği ve fonksiyonelliği açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan TCEDÖP'ye ilişkin etkili bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir.

6.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın tüm boyutları hakkında etkili bir değerlendirme yapabilmek amacıyla program değerlendirme modellerinden Stufflebeam tarafından oluşturulan CIPP modeli kullanılmıştır. CIPP değerlendirme modelinin, Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process) ve Ürün (Product) boyutlarının tümü değerlendirme kapsamına alınmıştır. Programın değerlendirilmesine ilişkin aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

Programın değerlendirilmesinde Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu dersin, öğrencilerin toplumsal cinsiyet farkındalığına yönelik değişimini ortaya çıkarmak amacıyla deneysel modellerden tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Zeyneloğlu (2008) tarafından geliştirilen "Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği" öğrencilere uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaçlar doğrultusunda aşağıda sunulmuştur:

1. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi incelenmiştir. TCRTÖ'den elde edilen ön test- son testten elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlere ilişkin sonuçlar:

- Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ile öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmış ve puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında, gözlenen farkın son test puanının lehine olduğu belirlenmiştir. 12 hafta boyunca uygulanan Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ'den elde edilen ön test-son test puanları ile TCRTÖ'nün alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlere ilişkin sonuçlar:

- TCRTÖ'nün Erkek Cinsiyet Rolü, Kadın Cinsiyet Rolü, Evlilik Cinsiyet Rolü, Geleneksel Cinsiyet Rolü ve Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutlarında öğrencilerin ön test -son testten aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmış ve puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında, gözlenen farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın TCRTÖ'nün Erkek Cinsiyet Rolü, Kadın Cinsiyet Rolü, Evlilik Cinsiyet Rolü, Geleneksel Cinsiyet Rolü ve Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutlarında öğrencilerin tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu sonuca ulaşılmıştır.
- TCRTÖ'nün alt boyutları arasında öğrencilerin ön testten aldıkları puan ortalamaların en düşük olduğu alt boyutun Eşitlik Cinsiyet Rolü olduğu saptanmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulamadan önce öğrencilerin sadece Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutuna ilişkin tutumlarında daha çok geleneksel tutumu benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın tutumlara etkisi incelendiğinde TCRTÖ'nün en çok Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutunda öğrencilerin tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanan Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarında, cinsiyete göre fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisinin cinsiyetlerine göre incelendiği bu araştırmada öğrencilerin TCRTÖ'den elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlere ilişkin sonuçlar:

- Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ ile elde edilen puan ortalamaları cinsiyetlerine göre karşılaştırılmış ve puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının cinsiyete göre sıra ortalaması dikkate alındığında, gözlenen farkın kadın öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulamadan önce ve uyguladıktan sonra öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutum benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin TCRTÖ ön test-son testten aldıkları puan ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın en çok kadın öğrencilerin puan ortalamalarını arttırdığı saptanmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı, daha çok kadın öğrencilerin tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında uygulanan TCRTÖ'den elde edilen ön test-son test puanları ile TCRTÖ'nün alt boyutları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlere ilişkin sonuçlar:

- TCRTÖ'nün Erkek Cinsiyet Rolü, Evlilik Cinsiyet Rolü, Geleneksel Cinsiyet Rolü alt boyutlarında öğrencilerin ön test -son testten aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmış ve puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra

ortalaması dikkate alındığında, gözlenen farkın kadın öğrencilerin son testi lehine olduğu belirlenmiştir. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulamadan önce ve uyguladıktan sonra öğrencilerin TCRTÖ'nün Erkek Cinsiyet Rolü, Evlilik Cinsiyet Rolü, Geleneksel Cinsiyet Rolü alt boyutlarına ilişkin toplumsal cinsiyet rol tutumlarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutum benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- TCRTÖ'nün Kadın Cinsiyet Rolü alt boyutunda öğrencilerin ön test- son testten aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmış ve ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında, gözlenen farkın kadın öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uyguladıktan sonra öğrencilerin TCRTÖ'nün Kadın Cinsiyet Rolü alt boyutuna ilişkin toplumsal cinsiyet rol tutumlarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutum benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- TCRTÖ'nün Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutunda öğrencilerin ön test- son testten aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmış ve son test puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin ön test puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında, gözlenen farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulamadan önce öğrencilerin TCRTÖ'nün Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutuna ilişkin toplumsal cinsiyet rol tutumlarında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha eşitlikçi tutum benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- TCRTÖ'nün alt boyutları arasında öğrencilerin ön test-son testten aldıkları puan ortalamaları cinsiyetlerine göre incelendiğinde Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın en çok Eşitlik Cinsiyet Rolü alt boyutuna ilişkin kadın puan ortalamalarını arttırdığı saptanmıştır. İlgili alt boyutta Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı, daha çok kadın

öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersine ilişkin haftalık görüşlerinin alınması amacıyla uygulanan öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin betimsel analiz sonuçlarına göre yedi tema ve 15 alt tema oluşturulmuştur. Sonuçlar tema ve alt temalara göre aşağıda sunulmuştur:

- *Aile Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Roller* temasına göre, öğrenciler toplumda erkek çocuğunun kız çocuğuna göre öncelikli ve soy devamlılığı açısından daha değerli olarak görüldüğü, kabul edildiğini olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, toplumda kadının öteki cins olarak yer aldığını ve ev içi işlerinin kadının rolü olduğunu belirtmesiyle, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin çevrelerinde ve ilişkilerinde kalıplaşmış cinsiyet rollerinin varlığının farkına vardıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- *Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Cinsiyet* temasına göre, öğrencilerin reklamlar, haber programları, diziler ve çizgi filmler gibi çeşitli televizyon programlarında yer alan cinsiyet eşitsizliklerinin farkına vardıkları ve bu konudaki duyarlılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet eşitsizliğinin medya aracılığıyla topluma nasıl aktarıldığını fark etmesi de bu temanın önemli sonuçlardandır.
- *Kadına Yönelik Şiddet* temasına göre, öğrencilerin hiçbir şiddet türünü kabul etmedikleri ve toplumda daha çok kadınların erkek tarafından şiddete maruz kaldığını belirttiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin medyanın toplumdaki şiddeti, özellikle kadına karşı şiddeti normalleştirdiğini belirtmiş olmaları araştırmanın önemli sonuçlarından biridir.
- *Sosyal Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Roller* temasına göre, öğrencilerin toplumda eril gücün kadından daha üstün olduğunu belirterek ataerkil yapıyı kabul etmedikleri; kadın ve erkeğin farklı özelliklerinin olmasıyla birbirini tamamladığı; renklerin cinsiyeti olmadığı yönünde düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu temada birçok kadın öğrenci, toplum tarafından erkeklerden de çeşitli kalıp rol davranışların beklendiği bu durumun erkek ve kadınlar arasında eşitsizliğe yol açtığını belirtmişlerdir.

- *İş Yaşamında Toplumsal Cinsiyet* temasına göre, öğrenciler iş yaşamında mesleklerde ve iş alımlarında cinsiyetlere göre ayırım yapıldığını belirtmişlerdir. Kadın, toplumun dayattığı aile içi rollerden dolayı iş yaşamında yükselememekte hatta iş yaşamı dışında kaldığı sonucuna ulaşmıştır.
- *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet* temasına göre, öğrencilerin kadın erkek fark etmeksizin eğitimde eşit haklara sahip olunmasını, anne ve babanın eğitim düzeyinin çocuğun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını etkilediğini, toplumda sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin eğitime erişim önceliğinin erkeğe verildiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenciler, ders kitaplarında ve masallarda cinsiyetçi kalıp yargılara yer verildiğini belirtmeleri de bu temanın önemli sonuçları arasında yer almaktadır.
- *Dinde Toplumsal Cinsiyet* temasına göre, öğrenciler kendi dinlerinde kadın ve erkeğe eşit yaklaşıldığını ama toplumda dini kötüye kullanarak kadını sınırlandıran, kadını ikinci cins olarak gören insanların olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu alt amaç kapsamında öğrenciler, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrasında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bilgi sahibi oldukları, kendi yaşamlarına ve çevrelerine dair öz değerlendirme yaparak mevcut cinsiyetçi tutum ve davranışlarının farkına vardıklarını ve bu tutumlarının daha olumluya doğru evrildiğini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumun oluşması konusunda olumlu etkisinin olduğu sonucuna rağmen, öğrencilerin görüşleri her bir tema kapsamında incelendiğinde, *Aile Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Roller*i temasında bazı erkek öğrencilerin görüşlerinde kadının aile içi rolünün çocuk bakımı ve ev işleri olduğu; *Sosyal Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Roller*i temasında bazı erkek öğrencilerin görüşlerinde erkeğin kadından daha üstün olduğu ve bir kadın öğrencinin renkleri cinsiyete göre ayırdığı; *İş Yaşamında Toplumsal Cinsiyet* temasında bazı kadın öğrencilerin meslekleri cinsiyete göre ayırdığı, bazı erkek öğrencilerin de kadınların çalışmasına karşı çıktığına ilişkin görüş belirten öğrencilerinde olduğu belirlemeler arasındadır. Bu durumun, öğrencilerin

yaşadıkları çevre, ailelerinin sosyo ekonomik ve kültürel yapısı ile ilişkili olabildiği söylenebilir. Aynı zamanda araştırmanın çalışma grubunun üniversite 3. Sınıf öğrencileri olması nedeniyle, öğrencilerin olası toplumsal cinsiyetçi tutum ve davranışlarının değişiminin nispeten zor olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesi sonucu dört tema ve yedi alt tema oluşturulmuştur. Bu temalara ilişkin elde edilen sonuçlar:

- Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öğrencilerin, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin empati kurmasına, kontrol duygularının gelişmesine, bilgi artışına, farklı bir bakış açısı ile bakabilmesine, farkındalığını arttırmasına, somut bilgi edinmesine ve algıların somutlaşmasını kolaylaştırmasına yardımcı olduğu saptanmıştır.
- Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüş ve düşüncelerinin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonrası olumlu düzeyde değiştiğini belirtmişlerdir.
- Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı zengin yöntem ve tekniklerle aktif katılımın sağlandığı öğrencilerin etkin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, derse karşı ilgilerinin sağlandığı ve günlük hayatta karşılaşılan toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin problemlere çözüm üretebildiği, eğlenceli bir ders olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissedebildikleri ve düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri demokratik bir ders ortamı olduğu belirlenmiştir.
- Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi bir bakış açısı kazandırdığı, farkındalıklarını arttırdığı, bireysel gelişimlerine katkı sağladığı, aktif katılımı öğrenmeleri kolaylaştırdığı, demokratik ve eşitlikçi bir ortam sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına ve programına ilişkin önerilerinde Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı öğretmen yetiştirme lisans programları başta

olmak üzere tüm yükseköğretim programlarında ve ikinci sınıfta olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı, tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarında uygulanmalıdır.
2. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı tüm fakültelerde uygulanabilir.
3. Lisans programlarında var olan dersler kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin de ele alınmasına dikkat edilmelidir.
4. Toplumsal cinsiyet ile ilgili bilgi ve tutumların okul öncesi başta olmak üzere diğer eğitim kademelerinde de kazandırılması önemsenmelidir.
5. Öğretmen adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı sayesinde edindikleri olumlu tutumları, yaşam boyu sürdürebilmeleri için hizmet içinde çeşitli akademik ve kültürel çalışmalar ile desteklenebilir.
6. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın uygulanacağı sınıf mevcutlarının kalabalık olmamasına dikkat edilmelidir.

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Üniversite öğrencilerinin, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'na ve toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı, görüş ve tutumlarının belirlenmesi için boyamsal bir çalışma yapılabilir.
2. Eğitim Fakültesinin diğer bölümlerinde de benzer araştırmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Eğitim fakültelerinin 1., 2. ve 4.sınıf öğrencileriyle yeni araştırmalar yapılabilir.
4. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının daha geniş katılımcı grubu üzerinde etkisi sosyodemografik özelliklerine göre analiz edilebilir.

5. Türkiye'nin farklı bölgelerdeki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulanarak öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı, görüş ve tutumları bölgesel özelliklere göre karşılaştırılabilir.
6. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı'na yönelik belirttikleri görüş ve önerileri dikkate alınarak toplumsal cinsiyet programı geliştirilebilir ve yeniden uygulanabileceği araştırmalar yapılabilir.
7. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı uygulanmadan öncesinde ve sonrasında öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı ve görüşlerine ilişkin görüşmeler yapılarak programın etkisinin derinlemesine araştırıldığı yeni çalışmalar yapılabilir.

6.3. Vargı

Demokrasinin iki esas ilkesi, özgürlük ve eşitliktir. Demokratik bir ülkede bütün insanlar hür ve özgürdür. Bu özgürlük, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982) 12. Maddesine göre *“Tüm bireyler, kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahiptir”*; 10. Maddesine göre de *“Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür.”* biçiminde vurgulanmıştır. Bu hak, aynı zamanda İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin (1948) 1. Maddesinde belirtilen *“Bütün insanlar özgür; onur ve hakları yönünden eşit doğarlar”* ilkesi ile evrensel niteliğe sahiptir.

Bireylerin her yönden eşit ve özgür olması kanunlar nezdinde kabul edilmiş olsa da, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel yaşamın içinde tüm bireylerin bu hak ve imkanlardan eşit şekilde yararlanmaları mümkün olamamaktadır. Bunun sonucu olarak da özellikle dünya nüfusunun yarısını oluşturan kadınlar, büyük çoğunlukla ekonomik hayattan geri kalmakta, sosyal hayatta, eğitimde ve iş hayatında fırsat eşitliğini elde edememekte, hatta zaman zaman şiddete maruz kalmakta, hak ve özgürlüklerinden yoksun yaşamaktadır. Bireylerin, yaşamın tüm alanlarında karşılaşılabilecek bu eşitsizliklerin farkında olmaları, bu eşitsizliklere karşı toplumsal

bir bilincin oluşması, demokratik bir toplumun gereğidir ve bu büyük oranda eğitimle gerçekleştirilecektir.

Eğitim Fakültelerinde gerçekleştirilen bu araştırmada, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı tasarlanmış, uygulanmış ve etkililiği değerlendirilmiştir. Uygulanan Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının araştırmaya katılan öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin rol ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin mevcut geleneksel tutumlarının eşitlikçi tutuma doğru evrildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının meslek hayatları, toplumsal rolleri gereği daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip olmaları özgür, demokratik ve gelişmiş bir toplum inşa etmek için son derece önemlidir. Hazırlanmış olan Toplumsal Cinsiyet Eğitim Dersi Öğretim Programının Eğitim Fakültelerinde uygulanmasıyla bu amaca hizmet etmesi beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Adel M. J. ve Enayat S. M. R. (2016). Gender representation and stereotyping in esp textbooks. R.Nunn (Ed.), *The Asian ESP Journal* içinde (s.94-119). Australia: ELE.
- Akçam, F. (1996). Çalışan eşlerin; kadının ev dışında çalışmalarıyla, erkeklerin ev dışında çalışan eşleriyle ve çalışan kadınların kendileriyle ilgili görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, S. ve Başer, D. (2018). Toplumsal cinsiyet ve sosyal hizmet dersinin sosyal hizmet öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısına etkisi. F. Yamaner ve Ö. Eyuboğlu (Ed.), *İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Araştırma Örnekleri* içinde (s.287-296). Ankara: Nobel.
- Akkoç, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sanko Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akmeşe, Z. ve Deniz, K. (2015). Kadına yönelik cinsiyetçi söylemin internet haberportallarında yer alma biçimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 311-326.
- Akşit, Ö. K. (2010). *Antik çağdan günümüze kadının öyküsü*. İstanbul: Ajans 2023.
- Aktaş, S., Yılar Erkek, Z. ve Korkmaz, H. (2018). Ebe ve hemşirelerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 823-834.
- Allana, A., Asad, N. ve Sherali, Y (2010). Gender in academic settings: Role of teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(4). 343- 348.
- Alpago, M.C. (2006). *Kadına yönelik şiddet ve kadın sığınma evleri olgusu*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Altınova, H.H. ve Adıgüzel, Ö. (2013). Yaratıcı drama yöntemiyle verilen toplumsal cinsiyet eğitimi programının değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(16), 15-18.
- Altınöz, A.E., Günal, N., Altınöz Tosun, Ş., Köşger, F. ve Eşsizoglu, A. (2018). Tıp fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları: Kesitsel bir çalışma. *Klinik Psikiyatri*, 21, 271-277.
- Altun, D. ve Toker, H. (2017). *Toplumsal Cinsiyet Farklı Disiplinlerde Yaklaşımlar*. Ankara: Nika.
- Altun, M. ve Koçak, S. (2015). Türkiye'nin sportif başarı açısından değerlendirilmesi: Bakü Avrupa oyunları örneği. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(3), 114-128.
- Apple, M. W. ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar güçlü eğitimden dersler* (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot. (Orijinal çalışma 2007 yılında yayımlanmıştır).
- Archer, J. ve Lloyd, B. (2002). Sex and Gender. Erişim adresi: [https://books.google.com.tr/books?id=BJ1V9r_J0sUC&printsec=frontcover&dq=Archer,+J.+ve+Lloyd,+B.+\(2002\).+Sex+and+Gender.&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwiDiq6dv8PjAhXIsosKHSyrA3AQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Archer%2C%20J.%20ve%20Lloyd%2C%20B.%20\(2002\).%20Sex%20and%20Gender.&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=BJ1V9r_J0sUC&printsec=frontcover&dq=Archer,+J.+ve+Lloyd,+B.+(2002).+Sex+and+Gender.&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwiDiq6dv8PjAhXIsosKHSyrA3AQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Archer%2C%20J.%20ve%20Lloyd%2C%20B.%20(2002).%20Sex%20and%20Gender.&f=false)
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Arslan, A. (2004). Bir sosyolojik olgu olarak televizyon. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Arslan, B. ve Koca, C. (2006). Kadın sporcuların yer aldığı günlük gazete haberlerinin sunum biçimine dair bir inceleme. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 1-10.

- Arslangiray, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajının yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi.
- Aslan, G. (2011). Gender perceptions of preservice teachers. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 241-254.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metoforik bir çözümleme. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim*, 40(181) 363-384.
- Aslan, M. (2014). *Hayat (1960-1961) ve Aktüel (2010-2011) dergilerinin reklamlarında kullanılan kadın imgesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Atış, F. (2010). *Ebelik/ hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Avcı, Ö. H., Zencir, T., Karababa, A., Bozdağ, F. ve Öztürk, S.B. (2018). The opinions of male pre-school teacher candidates on their occupational preferences: An analysis in the context of gender. *Journal of Education and Future*, 13, 33-48.
- Aydemir, S. ve Demirkan, Ö. (2018). Gender-aware media literacy training: A needs analysis study for prospective teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 6-30.
- Aydın, B.O. ve Duğan, Ö. (2018). Halkla ilişkiler lisans öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları. *Konya Sanat*, (1). 88-103.
- Aydın, M., Bekar Özen, E., Gören Yılmaz, Ş. ve Sungur, M.A. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 223-242.

- Aylaz, R., Güneş, G., Uzun, Ö. ve Ünal. S. (2014). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 23(5), 183-189.
- Aytaç, B. G. (2019). Kadın çalışanların kariyer geliştirme sorunları: Sakarya Barosu kadın avukatlar örneği. D.K. Dimitrov, D. Nikoloski ve R. Yılmaz (Ed.), *Proceedings of International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series Tekirdağ* (s.142- 148) içinde. Türkiye: Tekirdağ.
- Baba, B. (2007). Teacher candidates as the agents of change for a more gender equal society. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bahai Uluslararası Toplumu (2015, Şubat). Din ve cinsiyet eşitliği üzerine yeni bir diskura doğru. *Kadının Statüsü ve Dördüncü Dünya Kadın Konferansının 20. Yıldönümü Üzerine 59. Komisyona Bahai Uluslararası Toplumu'nun Bildirgesi*, Newyork. Erişim adresi: <https://www.bic.org/statements/din-ve-cinsiyet-esitligi-uzerine-yeni-bir-diskura-dogru>
- Bakır, N., Vural, P. I. ve Demir, C. (2019). Üniversite öğrencilerinin cinsel eğitime yönelik tutumları ve toplumsal cinsiyet algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 119-128.
- Bal, M. D. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *KASHED*, 1(1),15-28.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barbieri, D., Franklin P., Janeckova, H., Karu, M., Lelleri, R., Lestón,I.R., Luminari, D., Madarova, Z., Maxwell, K., Mollard, B., Osila, L., Paats, M., Reingardè, J. Ve Salanauskaitė, L. (2017). *Gender equality index 2017 measuring gender equality in the european union 2005-2015*. Erişim adresi: https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20177277_mh0517208enn_pdf.pdf
- Başbuğ, S. ve Adıgüzel, Ö. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 1-32.

- Başçı, B. (2016). *Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının çok değişkenli istatistiksel tekniklerle analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başçı, B. ve Giray, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının çok değişkenli istatistiksel tekniklerle analizi. *Journal of Life Economics*, 3(4), 117-142.
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(8), 102-129.
- Baykal, S. (1991). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 66-75.
- Bayraktar, S. ve Yağan Güder, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 640-665.
- Beauvoir D.S. (1962). *Kadın nedir?* (O. Suda, Çev.). İstanbul: Düşün.
- Beauvoir D.S. (1993). *Kadın "ikinci cins I" genç kızlık çağı* (B. Onaran, Çev.). İstanbul: Payel.
- Beauvoir D.S. (2010). *The second sex*. (C. Borde ve S. M. Chevallier, Ed. ve Çev.). <https://uberty.org/wp-content/uploads> (Orijinal çalışma 1949 yılında yayımlanmıştır).
- Beleli, Ö. (2011). *UNICEF okul dışındaki çocuklar küresel girişimi, Türkiye ülke raporu*. Erişim adresi: <http://education-equity.org/wp-content/uploads/2014/02/%C3%B6LKE-RAPORU-Tr-14.1.2014.pdf>

- Bem L. S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Benedek, T. (1959). Parenthood as a developmental phase: A contribution to the libido theory. *Journal of the American psychoanalytic Association*, 7(3), 389-417.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet: Bize yüklenen roller*. (K. Ay, Çev.) [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/4690201-Toplumsal-cinsiyet-kamla-bhasin.html>
- Bianet (2018, 18 Aralık). Türkiye toplumsal cinsiyet eşitliğinde 19 ülkeyi geride bıraktı [haber yorumu]. Erişim adresi: <https://bianet.org/bianet/toplumsal-cinsiyet/203672-turkiye-toplumsal-cinsiyet-esitliginde-19-ulkeyi-geride-birakti>
- Bilim, Y. (2007). Görüşme tekniği ve araştırmalarda kullanımı. A.Yüksel, B.Mil ve Y. Bilim (Ed.). *Nitel araştırma neden nasıl niçin?* içinde (s.27-42). Ankara: Detay.
- Birey, T. ve Önen, M. B. (2013). *Toplumsal cinsiyet ve öğretmenlik: Öğretmenlerin bakış açısı (Gender and teaching profession: perspectives of teachers)*. Post Araştırma Enstitüsü (Post Research Institute). Erişim adresi: https://www.academia.edu/32798811/Toplumsal_Cinsiyet_ve_%C3%96%C4%9Fretmenlik%C3%96%C4%9Fretmenlerin_Bak%C4%B1%C5%9F_A%C3%A7%C4%B1s%C4%B1
- Brutt K. B. ve Scott J. W. (2002). Parent and adolescent gender role attitudes in 1990's Great Britain. *Sex Roles*, 46(7/8), 239-245.
- Buss, D. M. (1995). Psychological sex differences: Origins through sexual selection. *American Psychologist*, 50(3), 164-168.
- Bussey K. ve Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Erişim adresi: [http://homepages.neiu.edu/~bpbisbey/HumoryHomosexualidad/Butler%20\(1990\)%20Gender%20Trouble.pdf](http://homepages.neiu.edu/~bpbisbey/HumoryHomosexualidad/Butler%20(1990)%20Gender%20Trouble.pdf) (Orijinal çalışma 1990 yılında yayımlanmıştır).

- Butler, J. (2012). *Cinsiyet belası feminizm ve kimliğin altüst edilmesi* (B. Ertür, Çev.). İstanbul: Metis. (Orijinal çalışma 1999 yılında yayımlanmıştır).
- Büyükbaykal, G. (2012). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-44.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, H. A. (2009). *Günümüz kitle iletişim araçlarının görünen ve görünmeyen yüzü: Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Can, Y. (2015). Ücretli bir işte çalışmanın kadının sosyal konumuna etkisi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 13-26.
- Catalan, A. R., Piedra, J., Pérez, R. G. ve Vega, L. (2011). Gender culture assessment in education: Teachers' attitudes to gender equality. *Revista de Educación*, (355), 521-546.
- Cetişli, N. E., Top, E.D. ve Işık, G. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği dersini alan ve almayan üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları, *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 25(2), 104-110.
- Chartschlaa, S. A. (2004). External influences of children's socialization to gender roles. (Senior Honors These, Liberty University). Erişim adresi: <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1205&context=honors>
- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar, toplum kişi ve cinsel politika*. (C. Soydemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı. (Orijinal çalışma 1987 yılında yayımlanmıştır).

- Coşkun, A. ve Özdilek, R. (2012). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Sağlığa yansıması ve kadın sağlığı hemşiresinin rolü. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(3), 30-39.
- Coşkun, Ş. (2004). *Kültürlerarası iletişim sürecinde kalıp düşüncelerin ve önyargıların rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Clements, D. H. (2007). Curriculum research: Toward a framework for "researchbased curricula". *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(1), 35- 70.
- Creswell, J. W. (2017a). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: EDAM.
- Creswell, J. W. (2017b). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Crompton, R. ve Lyonette, C. (2005). The new gender essentialism domestic and family 'choices' and their relation to attitudes. *The British Journal of Sociology*, 56(4), 601–620.
- Çalışkan, H. ve Çevik, E.İ. (2018). Kadına yönelik şiddetin belirleyicileri: Türkiye örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 218- 233.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 12(2), 1211-1225.
- Çavdar, C. (2018). Gündüz kuşağı kadın programlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve kadın temsili. *Selçuk İletişim*, 2019, 12(1), 368-383.
- Çelik, A. S., Pasinlioğlu, T., Tan G. ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 181-186.

- Çelik, D. ve Uysal, M. (2012). Köşe yazılarının toplumsal cinsiyet ve kadın eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 285-306.
- Çetin, D. ve Güler, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde liderlik kavramını algılama biçimleri. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 47-54.
- Çetinkaya, S. K. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne*, 1(2), 21-43.
- Çevik, G. B. ve Kızıldağ, S. (2018). Psikolojik danışman adaylarının toplumsal cinsiyet rollerinde bağlanma tarzları, duygu düzenleme ve empatinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 239-260.
- Çınar, E. K. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çıtak, A. (2008). *Kadınların çalışmasına yönelik tutum: cinsiyet, cinsiyet rolü ve sosyo-ekonomik düzeye göre bir karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çifçi, S., Bayram Değer, V. ve Bayram, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları: 'Mardin Artuklu Üniversitesi Örneği' university students' gender perceptions: 'Mardin Artuklu University example'. *Uluslararası Hakemli Ekonomi Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 37-60.
- Çimen, C. A. ve Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 36, 72-102.
- Deaux, K. ve Major, B. (1987). Putting Gender Into Context: An Interactive Model of Gender Related Behavior, *Psychological Review*, 94(3), 369-389.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.

- Deniz, E. E. (2014). *Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan süreçlerin analizi (Ankara ili Mamak ilçesinde bir Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derince, M. (2014). *Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek kimliğinin televizyon reklamlarına yansması (televizyon kozmetik reklamlarında göstergebilimsel çözümleme)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Derya, Y. A., Taşhan, S. T., Uçar, T., Karaaslan, T. ve Tunç, Ö. A. (2017). Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların cinsel tabulara etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1 – 8.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (M. S. Otaran, Çev.). İstanbul: Başarı.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum* (H. A. Başman, Çev.). Ankara: Pegem. (Orijinal çalışma 1899 yılında yayımlanmıştır).
- Dıykanbayeva, M. (2011). Kırgız Türklerinde erkek çocuğun önemi ve edebi eserlere yansması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46(0), 181-194.
- Diktaş, İ. Ö. ve Kızılaslan, İ. (2012). Do we train teachers for a more gender-equal society? A comparative study. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 7-14.
- Dinç, A. (2013). Toplumsal cinsiyet ve kadın sağlığı. M.Y. Eryaman, A. Kılınç, N.Cerrahoğlu, E. Yolcu ve G. Ergen (Ed.), *V.International congress of educational research* içinde (s. 2530- 2540). Türkiye: Çanakkale. Erişim adresi: http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2013.pdf
- Dinç, A. ve Çalışkan, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3671-3683.

- Direk, N. ve Irmak, B. (2017). Dokuz eylül üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 31(3), 121-128.
- Doğan, R. (2016). “Namus”, “töre” ve eril şiddet yargıtay kararları, toplumsal cinsiyet kuramları. Ankara: Ütopya.
- Doherty, A. (2019). Using relective online diary entry to enhance teaching, learning and assessment in online apprenticeships-pedogogy perspective R.I.Lerman ve E.a. Okoli (Ed.), *Modern Apprenticeships: Widening Their Scope Sustaining Their Quality* (s.24-27). İreland.
- Dökmen, Z. Y. (2017). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi.
- Durgun, S. K. ve Ulaş, S. C. (2019). Ebelik/hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Medical Sciences*, 14(2), 93-103.
- Dursun, Ö. A. (2009). *Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyet ayrımcılığı açısından halkla ilişkilerde kadınların çalışma koşulları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Düşmez, İ. (2016). Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies* 47, 489-509.
- Efe, Ş. Y. ve Ayaz, S. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin görüşleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics-Law and History*, 21(3), 118-126.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2018). *2017-2018 Eğitim izleme raporu*. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR_2017_2018_29.11.18.pdf

- Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi (ETCEP). (2016). Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi, başlangıç durum değerlendirmesi ve ihtiyaç analizi raporu. Erişim adresi: <http://etcep.meb.gov.tr>
- Erarslan, A. B., ve Rankin, B. (2013). Gender role attitudes of female students in single-sex and coeducational high schools in Istanbul. *Sex Roles*, 69(7-8), 455-468.
- Erbil, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve yaşam değerleri arasındaki ilişki. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 33-45.
- Erdem, B. K. ve Baydaş Sayılğan, Ö. (2012). Ataerkil ve anaerkil toplumun tarihsel savaşımında “Avatar” filmi bağlamında incelenmesi. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 111-132.
- Erdemli, A. (1999). Kadın ve spor. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 11(5), 95-127.
- Erden, F. (2004). Early childhood teachers’ attitudes toward gender roles and toward discipline. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 83-90.
- 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(2009), 409-414.
- Erdoğan, T. (2008). Nancy Chodorow’un düşüncesinde toplumsal cinsiyet organizasyonunun merkezi unsuru olarak annelik. *Aile ve Toplum*, 4(14), 73-82.
- Erdol, T. A. (2017). *Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi / Developing, implementing and evaluating of gender equality curriculum*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdol, T. A. ve Gözütok, F.D. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi: Bir Anadolu Lisesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 39-65.

- Erdol, T. A. ve Gözütok, F.D. (2018). Development of gender equality curriculum and its reflective assessment. *Turkish Journal of Education*, 7(3), 117-135.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Erol, M. (2008). Toplumsal cinsiyetin tutumlar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(12), 199-219.
- Ersöz, A. G. (2016). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Esen, E., Siyez, D.M., Soylu, Y. ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 46-63.
- Esen, E., Soylu, Y. ve Sagkal, A.S. (2019). Gender perceptions of prospective teachers: The role of socio-demographic factors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 201-213.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 466-493.
- Esen, Y. (2013a). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: Öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Esen, Y. (2013b). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38, 281-295.
- Fényes, H. (2014). Gender role attitudes among higher education students in a borderland central-eastern european region called ‘partium’. *CEPS Journal*, 4(2), 49-70.
- Filiz, S. ve Gözelyurt, K. (2017). Meslek Lisesi öğretmenlerinin meslek alanları açısından toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 239-264.

- Frieze, H. I., Ferligoj, A., Kogovsek, I., Horvat, J. ve Sarlija, N. (2003). Gender role attitudes in university students in the USA, Slovenia and Croatia. *Psychology of Women Quarterly*, 27(3), 256-261.
- Fromm, E. (2016). *Sahip olmak ya da olmak* (A. Arıtan, Çev.). İstanbul: Say.
- Galarza, C. R, Apolo, D., Garcia, S.P. ve Guerrero, J.J. (2018). Gender differences towards gender equality: Attitudes and perceptions of college students. *Review of European Studies*, 10(1), 61-72.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB). (2018). *Sporcu sayıları 2018*. Erişim adresi: <http://sgm.gsb.gov.tr>
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı. [Adobe Acrobat Reader sürümü].
Erişim adresi: <http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/56570/28719/anthonygiddens-sosyoloji.pdf>
- Giuliano, J. (2006). *Gender equity: A study of classroom interactions of sixth grade science teachers before and after gender equity trainin*. Doctoral Dissertation, St. John's University, Newyork.
- Gordon, D. (1982). Theconceptof the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*. 16(2), 182-193.
- Gökçay, G. (2018). *Kadınların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Gönen, S. ve Akgün, A. (2005). Bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgılarının tespiti ve giderilmesinde, çalışma yaprakları ve sınıf içi tartışma yönteminin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 99-111.

- Gönenç, İ. M., Topuz, Ş., Sezer, N. Y., Yılmaz, S. ve Duman, N. B. (2018). Toplumsal cinsiyet dersinin toplumsal cinsiyet algısına etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 22-29.
- Güder, S. Y. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güder, S. Y., Ay, G., Saray, F. ve Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 95-110.
- Güldü, Ö. ve Kart, E. M. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 64(3), 97-116.
- Gümüş, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 2(3), 31-47.
- Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50.
- Gümüšoğlu, F. (2016). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet 1928'den günümüze*. İstanbul: Tarihçi.
- Günlü, E., Pala, T., ve Rahimi, R. (2014). Toplumsal değerlerin ve dinin kadınların kariyer yaşantılarına etkileri: Türkiye - İran karşılaştırması. *Amme İdaresi Dergisi*, 4(1), 131-151.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Gürey, B. (2017). *Sosyal hizmet uzmanı adaylarıyla yapılan toplumsal cinsiyet çalışmalarında yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gürkaynak, E. Ç. (2012). Toplumsal temas: Önyargı ve ayrımcılığı önlemek için bir sosyal değişim aracı olarak kullanılabilir mi? *Ayrımcılık: çok boyutlu yaklaşımlar*, 255-265.
- Gürhan, N. (2010). Toplumsal cinsiyet ve din. *E-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 4, 58-80.
- Güzel, A. (2016). Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve ilişkili faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(4), 1-11.
- Hayırsever, F. ve Kalaycı, N. (2017). A comparative analysis of general culture courses within the scope of knowledge categories in undergraduate teacher education programs “Turkey and the USA”. *Educational Research and Reviews*, 12(1), 1-18.
- Hekman, S.J. (2016). *Toplumsal cinsiyet ve bilgi postmodern bir feminizmin öğeleri* (B. Balkız ve Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Say.
- Helgeson, S.V. (2012). *The psychology of gender*. Amerika: Person. Erişim adresi: <https://sangu.ge/images/Psychology1.pdf>
- Hopman, H. A. ve Lord, B. R. (2009). *The glass ceiling and women in accounting: New Zealand experiences and perceptions*. Paper presented at the Interdisciplinary Perspectives on Accounting Conference, Innsbruck, Austria. Erişim adresi: <https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/2750/12617929Hopman%20%26%20Lord%20-%20IPA09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huber, R. A. ve Burton, G. M. (1995) What do students think scientists look like? *School Science and Mathematics*, 9 (7), 371-376.
- İçli, G. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları ve küreselleşme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 133-143.
- İnceoğlu, İ. ve Akçalı, E. (2018). *Televizyon dizilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması*. (Yayın no: TÜSİAD-T/2018,03 – 591). TÜSİAD web sayfasından erişildi: <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9943-televizyon-dizilerinde-toplumsal-cinsiyet-esitligi-arastirmasi>

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Reinhart & Winston.

Johnson, M. M. (1988). *Strong mothers, weak wives: The search for gender equality*. Berkeley: University of California. Erişim adresi: <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft0k40038c/>

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, (2014). *2013 veri raporu*. Erişim adresi: <http://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/veriler/904/2013-aralik-ayi-kadin-cinayeti-gercekleri>

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, (2015). *2014 veri raporu*. Erişim adresi: <http://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/veriler/1878/2014-yili-kadin-cinayeti-gercekleri>

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, (2016). *2015 veri raporu*. Erişim adresi: <http://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/veriler/2551/kadin-cinayetlerini-durduracagiz-platformu-2015-yili-raporu>

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, (2017). *2016 veri raporu*. Erişim adresi: <http://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/veriler/2786/kadin-cinayetlerini-durduracagiz-platformu-2016-yili-raporu>

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, (2018). *2017 veri raporu*. Erişim adresi: <http://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/veriler/2869/kadin-cinayetlerini-durduracagiz-platformu-2018-veri-raporu>

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, (2019). *2018 veri raporu*. Erişim adresi: <http://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/veriler/2872/kadin-cinayetlerini-durduracagiz-platformu-ocak-2019-raporu>

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü [KSGM], (2008). *Tophumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı 2008-2013*. Ankara: KSGM. Erişim adresi: <https://ailevecalisma.gov.tr/media/6314/toplumsal-cinsiyet-e%C5%9Fitli%C4%9Fi-ulusal-eylem-plan%C4%B1-2008-2013.pdf>

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü [KSGM], (2018). *Kadının güçlenmesi strateji belgesi ve eylem planı 2018-2023*. Ankara: KSGM. Erişim adresi:

<https://ailevecalisma.gov.tr/media/6315/kad%C4%B1n%C4%B1n-gue%C3%A7lenmesi-strajesi-belgesi-ve-eylem-plan%C4%B1-2018-2023.pdf>

- Kahraman, A. B., Tunçdemir, N. O., Kekillioğlu, A., Özcan, A. ve Kahraman, L. (2015). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 304-322.
- Kahraman, P. B. ve Özdemir, H. (2019). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırma Dergisi*, 13(27), 64-85.
- Kahraman, S. D. (2010). Kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(1), 30-35.
- Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: Pepee. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 243-270.
- 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*, 14(3), 1-26.
- Kandiyoti, D. (2015). *Cariyeler, bacılar, yurttaşlar kimlikler ve toplumsal dönüşümler* (A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınç ve F. Özbay, Çev.). İstanbul: Metis.
- Kantoğlu, A., Çetin, N. Y. ve Erdoğan, A. (2018). Ergenlerde toplumsal cinsiyet algılarının sosyodemografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 10(2), 175-187.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karakaya, H. (2018). Toplumsal cinsiyet algısı din ve kadın. *Journal of Analytic Divinity*, 2(2), 36-62.
- Karakuş, E., Mutlu, E. ve Diker Coşkun, Y. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 17, 31-54.

- Karal, D. ve Aydemir, E. (2012). *Türkiye’de kadına yönelik şiddet*. Uşak: International Strategic Research Organization. Erişim adresi: https://www.academia.edu/2460216/T%C3%BCrkiyede_Kad%C4%B1na_Y%C3%B6nelik%C5%9Eiddet
- Karakaya, H. (2018). Görünmez emek ve ev kadınları. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 73-94.
- Karasu, F., Göllüce, A., Güvenç, E. ve Çelik, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 21-27.
- Karataş, Y. C., (2017). Çağdaş feminist kuramlar açısından feminist öznenin imkânı. *Felsefe Arkivi*, 47(2), 1-24.
- Kashdan, T. B. ve Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Positive Clinical Psychology*, 30(7), 865-878.
- Kavas, A. (2018). *Karşılaştırmalarla 81 il için toplumsal cinsiyet eşitliği karnesi-2018*. Ankara: TEPAV. Erişim adresi: https://www.tepav.org.tr/upload/files/1520402632-7.KarsilastirmalarlaToplumsalCinsiyet_EsitligiKarnesi_2018.pdf
- Kaynak, D. (2017). *Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kaypak, Ş. (2014). Toplumsal cinsiyet bakış açısından kente bakmak. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 344-357.
- Kaypak, Ş. ve Kahraman, M. (2016). Türkiye’de kadının insan hakları ve anayasal yansıması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 298-315.

- Keith, P. M. ve Schafer, R.B. (1986). Housework, disagreement, and depression among younger and older couples. *American Behavioral Scientist*, 29(4), 405-422.
- Keklik, N. (1984). Felsefe bakımından metafor. *Felsefe Arşivi*, (25). 17-36.
- Keller, E. F. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve bilim üzerine düşünceler*. (F.B. Aydar, Çev.). İstanbul: Metis.
- Keskin, F. ve Uluşan, A. (2016). Kadının Toplumsal İnşasına Yönelik Kuramsal Yaklaşımlara Dair Bir Değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 26, 47-68.
- Kılıç, L. K. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet roller üzerine bir inceleme. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Kırık, A. M. ve Korkmaz, M. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde medyanın rolü. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Khan, M.J., Arooj, K., Arif, H., Nazir, N. ve Nosheen, M. (2018). Attitude of male and female university students towards gender discrimination. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 33(2), 429-436.
- Klingorová, K. ve Havlek, T. (2015). Religion and gender inequality: The status of women in the societies of world religions. *Moravian Geographical Reports*, 23(2), 2-11.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. E. E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences* içinde (s. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Korkmaz, M., Demiray, E., Sevil, Ü., Hamlemitoğlu, Ş. ve Taşkiran, Y. (Ed.).(2015). *Dünyada, Türkiye’de kadın ve şiddet*. İstanbul: Nobel.
- Köşgeroğlu, N. (2010). *Toplumsal cinsiyet ekseninde kadın kalın duvar ince zar*, Ankara: Alter.

- Köysüren, A. Ç. (2016). *Kültürel ve dini algıda toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Sentez.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri, sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi nitel mi?* Ankara: Anı.
- Küçüker, E. (2018). Reasons for dropouts of girls from the formal secondary education living in rural areas. *Education and Science*, 43(195), 97-117.
- Kükrer, M. ve Kıbrıs, İ. (2017). CEDAW öncesi ve sonrası ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet eşitliği faktörünün değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1369-1383.
- Lance, LM (2004). Üniversite öğrenci-sporcuları arasında algılanan rol çatışmasında cinsiyet farklılıkları. *Üniversite Öğrencisi Dergisi*, 38 (2), 179-191.
- Lind-Valdan, A. B. (2014). *The feminist preschool? Swedish policy and practice*. Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey -Graduate School-Newark, New Jersey.
- Lips, H.M. (2017). *Sex and gender: An introduction*, United States of Amerika: Waveland. Erişim adresi:
https://books.google.com.tr/books?id=pNUkDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Sex+and+gender:+An+introduction&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjG0NPJmL_jAhXtxIsKHeYVB8gQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Sex%20and%20gender%3A%20An%20introduction&f=false
- Llorente, P.A. ve Morales, M.T.V. (2012). Illustration of gender stereotypes in the initial stages of teacher training. *Education*, 2(7), 347-355.
- Lopez, V. (2018). No latina girls allowed: Gender-based teasing within school sports and physical activity contexts. *Youth & Society*, 00(0), 1-17.
- Mägi, E., Biin, H., Trasberg, K. ve Kruus, K. (2016). Õpetajakoolituse üliõpilaste hoiakud ja teadlikkus soolise võrdõigusslikkuse küsimuses. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 159–194.

- Marini, M.M. (1990). Sex and gender: What do we know? *Sociological Forum*, 5(1), 95-120.
- Marks, J., Bun L.C. ve McHale, S.M. (2009). Family patterns of gender role attitudes. *Sex Roles*. 61(3-4), 221–234.
- Martin, J. R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*, 6 (2), 135-151.
- Martin, C. L. ve Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Mavili, A. A. (2007). Türkiye’de kadın sağlığını etkileyen sosyoekonomik faktörler ve yoksulluk. *Aile ve Toplum*, 3(12), 65-72.
- Meyer, M. S. (1985). The oedipus complex: A reminder of its clinical import. *Clinical Social Work Journal*, 13(3), 234-245.
- Mitchel, J ve Oakley, A. (1998). *Kadın ve eşitlik* (F. Berktaş, Çev.). İstanbul: Pencere.
- Milli eğitim bakanlığı (MEB), (2018). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2017/18*. Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr>
- Miller, F. C. (2016). Gender development, theories of. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*.1-6 DOI: 10.1002/9781118663219.wbegss590
- Mojab S. ve Abdo, N. (Ed.) (2006). *Namus adına şiddet: Kuramsal ve siyasal yaklaşımlar* (G. Kömürcüler, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı. (2018). *2018 yılı 6 aylık faaliyet raporu*. Erişim adresi: <https://www.morcati.org.tr/attachments/article/469/mor-cati-218-yili-6-aylik-faaliyet-raporu.pdf>
- Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı. (t.y.). *Şiddet döngüsü*. Erişim adresi: <https://www.morcati.org.tr/tr/8-mor-cati-kadin-siginagi-vakfi/2-siddet-dongusu>

- Mura, E. S. U. (2018). Sosyal bilimlerde edilgen dil kullanımı üzerine bir tartışma: Kadına yönelik erkek şiddeti örneği. *Sosyoloji Notları*, 2(3), 21-35.
- Mustapha, A. S., (2013). Gender and language education research: A review. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 454-463.
- Naymansoy, G. (2010). Türk bilim kadınları ve bilime katkıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 203-232.
- Odrowąż-Coates, A. (2015). Is gender neutrality a post-human phenomenon? The concept of 'gender neutral'in Swedish education. *Journal of Gender and Power*, 3(1), 113-133.
- Oliva, P. F ve Gordon, W. R. (2018). *Developing the curriculum* (K. Gündoğdu, Çev.). Ankara: Pegem.
- Okumuş, E. (2018). *Toplumsal cinsiyetin yeniden inşasında eğitimin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- O'Neil, L. M. ve Çarkoğlu, A. (2019). *Türkiye'de toplumsal cinsiyet ve kadın algısı araştırması 2019* (#TTCKAA19). Kadir Has Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Araştırma Merkezi web sayfasından erişildi: <http://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/002/529/original/toplumsal-cinsiyet-ve-kadin-algisi-arastirmasi-2019-sonuclari.pdf?>
- Ono, H. ve Zavodny, M. (2003). Gender and the internet. *Social Science Quarterly*, 84(1), 111-121.
- Ornstein, A. C ve Hunkins, F. P (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim.
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching gender in the history classroom: An investigation into the initial training of primary education teachers. *Education Sciences*, 9(2), 114.

- Önder, Ö. R., Yalçın, A. S. ve Göktaş, B. (2013). Sağlık kurumları yöneticiliği bölümü öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1-2-3), 55-78.
- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48(2), 1-18.
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Güneydoğu Anadolu bölgesinin toplumsal cinsiyet düzeni. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 2(8), 302-312.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0(33), 93-112.
- Özbay C. ve Baliç, İ. (2004). Erkekliğin ev halleri. *Toplum ve Bilim*, 101, 89-103.
- Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S. ve Çankaya, Z.C. (2011). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 60-71.
- Özcan, A. (2012). *Toplumsal cinsiyet eğitiminin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(1), 21-39.
- Özden, S. ve Gölbaşı, Z. (2018). Sağlık çalışanlarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 95-100.
- Özdeş, S., ve Aslan, O. (2019). Kız öğrencilerin bilim insanı cinsiyetine yönelik algılarını ve bilim insanı olma isteklerini etkileyen faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 190-214.

- Özkan, G. (2019). Üniversite öğrencisi kadın futbolcuların toplumsal cinsiyet algıları ile sporcu öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Özkanca, M. (2018). *Çocuk dergilerinde toplumsal cinsiyet rolleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özmete, E. ve Zubaroglu Yanardağ, M., (2016). Erkeklerin bakış açısıyla toplumsal cinsiyet rolleri: Kadın ve erkek olmanın değeri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 91- 107.
- Özörsel, N. (2018). MirrorMask filmi üzerinden anne-kız çocuğu ilişkisinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 4(8), 53-70.
- Özpulat, F. ve Özvarış, Ş.B. (2018). Akşehir Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin özyeterlilik düzeyleri ve toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 28(2), 98-107.
- Öztürk, M. (2008). *John Dewey'in eğitim felsefesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özvarış, Ş. B. (2014). Türkiye’de kadın sağlığındaki eşitsizlikler. *Toplum ve Hekim Dergisi*, 29(1), 41-48.
- Özyiğit, M. K., Alkan, E. ve Yılmaz, M. (2017). Cinsiyet rolleri duyarlılığı grup rehberliği programının psikolojik danışman adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 1307-9581.
- Palmén, R., Francoli, N., Genova, A., Göksel, A., Sales, L., Sansonetti, S., Tozlu, Ç., Güngör, D. ve Öztürk, A. (2016). *WAVE: Kadına yönelik şiddet karşılaştırmalı raporu: İtalya, İspanya ve Türkiye* (Rapor no: TR2010/0135.01-01/339). İspanya: Notus.
- Parens, H., Pollock, L., Stern, J. ve Kramer, S. (1976). On the girl's entry into the Oedipus complex. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 24, 79-107.

- Pehlivan V. P. (2017). Toplumsal cinsiyet bağlamında kuramsal yaklaşımlar: Bir literatür taraması. *İstanbul ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (1), 497-521.
- Pesen, A., Kara, İ. ve Abbak, B.S. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı ile çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 327- 339.
- Pınar, G., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2008). Başkent Üniversitesi öğrenci yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 47-57.
- Pokharel, S., (2008). Gender discrimination: Women perspectives. *Nepalese Journal of Development and Rural Studies*, 5(2), 80-87.
- Posner, G. (2003). Analyzing the curriculum. New York, NY: Mc Graw Hill Companies.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş.
- Rangell, L. (1991). Castration. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 39(1), 3-23.
- Rowley, S. J., Costes, B. K., Mistry, R. ve Feagans, L. (2007). Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and early adolescence. *Social Development*, 16(1), 150-168.
- Saatcıoğlu, E. (2015). *İdealize edilmiş erkek bedeninin reklamlarda kullanımı: Bir bisküvi markasının reklamlarına dair araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sahin, E. (2014). Gender equity in education. *Open Journal of Social Sciences*, 2(1), 59-63.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sarıtepe, M. (2019). *Kadın üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rolü stresi ve etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Savaş, G. (2018). Türkiye’de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(2), 1-21.
- Saygılıgil, F. (2016). *Toplumsal cinsiyet tartışmaları*, Ankara: Dipnot.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim; olanaklar ve sınırlar*. Ankara: Dipnot.
- Schwartz, C. S. ve Sinicrope, R. (2013). Prospective elementary teachers' perceptions of gender differences in children's attitudes toward mathematics. *School Science and Mathematics*, 113(8), 410-416.
- Scoot, J.W. (2007). *Toplumsal cinsiyet: Faydalı bir tarihsel analiz kategorisi* (A.T. Kılıç, Çev.). İstanbul: Agora. (Orijinal çalışma 1986 yılında yayımlanmıştır).
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lirsal ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Seçgin, F. (2012). Sosyal bilimler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçgin, F. ve Kurnaz, Ş. (2015). Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 24-38.
- Seçgin, F. ve Tural A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2446-2458.
- Selçuk, N. M. (2014). Kadın ve senkronize roller. *International Journal of Social Science*, 25(1), 513-522.

- Sezgin, D. (2015), Toplumsal cinsiyet perspektifinde sağlık ve tıbbileştirme, *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 153-186.
- Shek, D. T. L., Sun, R. C. F., Lam, C. M., Lung, D. W. ve Lo, S. C. (2008). Evaluation of the Project P.A.T.H.S. in Hong Kong: Utilization of student weekly diary. *The Scientific Word Journal*, 8, 13-21.
- Shek, D. T. L., Zhu, X., Leung, J. T., Lee, T. Y. ve Wu, F. K. (2019). Evaluation of the Project P.A.T.H.S. in Mainland China: Findings based on student diaries. *Research on Social Work Practice*, 29(4), 410-419.
- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., ve Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1-17.
- Silva, M. J., Ferreira, E. ve Ferreira, A. (2017). Gender awareness in teacher education: Towards an embodied and inclusive approach to elementary science education. *Conexão Ci. Formiga/MG*, 12(2), 147-152.
- Sinacore, A. L., Chao, S. C. ve Ho, J. (2019). Gender equity education act in Taiwan: Influences on the school community. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(2), 293-312.
- Suğur, S. (2012). Toplumsal cinsiyet. G. Yaktıl Ođuz (Ed.). *Toplumsal yaşamda kadın* içinde (s. 1-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakóltesi. Erişim adresi:
https://books.google.com.tr/books?id=iU0UpQCzGl0C&printsec=frontcover&dq=Toplumsal+ya%C5%9Famda+kad%C4%B1n&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKewje36_Drr_jAhWN_CoKHab1Av8QuwUIKzAA#v=onepage&q=Toplumsal%20ya%C5%9Famda%20kad%C4%B1n&f=false
- Sunar, D. ve Fişek, G. O. (2005). Contemporary Turkish families. *Families in Global Perspective*, 169-183.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In *Evaluation models* (s. 117-141). Springer, Dordrecht.

- Stufflebeam, D. L. (2004). The 21 st- century CIPP model: Origins, development and use. M.C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots tracing theorists' views and influences içinde* (s.245-266). London: Sage. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/books?id=swDMkRzVCRIC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>
- Stufflebeam, D. L. ve Coryn, L. S. C. (2014). *Evaluation, theory, models and applications*. San Fransisco: Jossey Bays.
- Stufflebeam, D.L. ve Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model*. Newyork: The Guilford. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Y1LgDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=P1&dq=CIPP+modeli+Stufflebeam&ots=pUbimQfcaq&sig=ueQHVR0nolPHxT0EwT_hbeozEY4&redir_esc=y#v=onepage&q=CIPP%20modeli%20Stufflebeam&f=false
- Şahin, M. K., Çoban, A. E. ve Korkmaz, A. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve Türk eğitim sistemindeki yeri: Okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 735-752.
- Şavran, T. G. (2014). Sağlıkta toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri: Eskişehir’de kırsal ve kentsel alanlarda kadın sağlığı. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri* 6(1), 98-116.
- Şeker, H. (2012). Program değerlendirme. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme içinde* (s.183-216). Ankara: PegemA.
- Şentürk, S. G. (2015). *Okul öncesi dönem çocukları için basılan resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, H. (2011). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kadın üreme sağlığına etkisi: Türkiye örneği, *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(2), 119-126.
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2019). Asgari ücret-2019. Erişim adresi: <https://ailevecalisma.gov.tr/istatistikler/calisma-hayati-istatistikleri/asgari-ucret/asgari-ucret-2019/>

- T.C. Anayasası. (1982). Erişim Adresi: <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa.html>
- T.C. İçişleri Bakanlığı. (2013). *Toplumsal cinsiyet eşitliği, Kadına yönelik aile içi şiddeti önleme projesi* (E.H.Çakır, I. Gürel ve N.Otaran, Ed.). Türkiye: ECORYS. Erişim adresi: <https://app1.jandarma.tsk.tr/KYSOP/uzaktanegitim/Documents/1%20TCE.pdf>
- Tan, M., Ecevit, Y., Üşür, S. S. ve Acuner, S. (2008). *Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri* (Yayın No. TÜSİAD-T/2008-07/468, KAGİDER-001). TÜSİAD web adresinden erişilen adres: <https://www.tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/1944-turkiyede-toplumsal-cinsiyet-esitsizligi--sorunlar--oncelikler-ve-cozum-onerileri>
- Taş, E. (2019). Kadına karşı şiddet ve akrabalık sistemi, toplumsal cinsiyet ve kadının kütüğü bağlamında bakış. *Turkish Studies*, 14(1), 681-694.
- Tatlılıoğlu, D. (2006). Kültür ve din ilişkisi. *Somuncu Baba Dergisi*, 13(70), 42-44.
- Tepe, M. ve Gülerarslan Özdengül, A. (2018). Toplumsal cinsiyet öğretileri çerçevesinde reklamlardaki kadın görüntüsünün çocuk gözünden anlamlandırılması: Amasya ili örneği. *TRT Akademi*, 3(6), 562-579.
- Tire, O. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye’de kadın yoksulluğu, *Mavi Atlas*, 5(1), 97-112.
- Titely, G. (Ed.). (2014). *Toplumsal cinsiyet konuşmaları*. (Ş. Kıymaz Bahçeci, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/16519418-Toplumsal-cinsiyet-konu-sma-lari.html>
- Toğrol, A. Y. (2000). Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imgeleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 49-56.
- Topuz, C. ve Yıldızbaş, F. (2014). The examination of graduate students’ gender roles in relation with demographics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 565-569.

- Tontodonato, P. ve Crew, K.B. (1992). Dating violence, social learning theory, and gender: A multivariate analysis. *Violence and Victims*, 7(1), 3-14.
- Toraman, Ç. ve Özen, F. (2019). An investigation of the effectiveness of the gender equality course with a specific focus on faculties of education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 6-28.
- Turan, R. (2018). *Üniversite öğrencilerinde gönül ilişkisinde şiddete yönelik tutumlar ile toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma boyutları, benlik saygısı ve sosyal onay arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu (2011). Eğitim sistemimizdeki toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri konulu komisyon raporu (Yayın no: 7). Erişim adresi: <https://komisyon.tbmm.gov.tr/dosyalar/egitim.pdf>
- Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği [TMMOB], Makina Mühendisleri Odası İzmir Şubesi 28. Dönem Kadın Mühendisler Komisyonu. (2018). *Mutlu toplum inşası için toplumsal cinsiyet eşitliği*. Erişim adresi: https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/gonderi_dosya_ekleri/morsoylesiler.pdf
- Türkdoğan, O. ve Gökçe, O. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi*. İstanbul: Çizgi.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], (2016). *Hanedeki işlerden genellikle sorumlu olan kişiler*. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?altid=1068>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], (2017). *Hayat Tabloları, 2013, 2013-2014, 2015-2017*. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], (2018). Erişim adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/tuik-gostergeler>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], (t.y.). Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1980-2018. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068

- Türkmenoğlu, M.D. (2016). *Hemşirelik öğrenimi gören birinci ve son sınıf üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Uçar, T., Derya, Y.A., Karaaslan, T. ve Tunç, Ö. A. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve şiddet davranışları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 26(3), 96-103.
- Uçtu, A. K. ve Karahan, N. (2016). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet algısı ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2882-2905.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO].(2018). One in five children, adolescents and youth is out of school (Rapor no:48). Erişim adresi: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>
- Uplifers, (2015, 31 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.uplifers.com/tarih-yazan-kadin-mucitler/>
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Uyar M., Yıldırım, E. N. ve Şahin, T. K. (2019). 2017 yılı içerisinde meydana gelen kadın cinayetlerinin haber kaynakları üzerinden kişi, yer ve zaman özelliklerine göre tanımlanması. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji*, 76(1), 75-84.
- Uyar, M., Öztürk, E. N. Y. ve Şahin, T. K. (2018). Kadına yönelik şiddete genel bir bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 154-162.
- Uzun, Z., Erdem, S., Güç, K., Şafak Uzun, A. ve Erdem, E. (2017). Toplumsal cinsiyet algısı ve toplumsal cinsiyet rollerine eğitimin etkisi: Deneysel bir çalışma. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 678-693.
- Ünal, F., Tarhan, S. ve Çürükvelioğlu Köksal, E. (2017). Toplumsal cinsiyet algısını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 227-236.

- Ünelöz, G. (2017). Ödüllü çocuk romanlarının toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bağlamında incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, A. S. (2017). *Toplumsal cinsiyet rolleri bakımından Trt çocuk kanalında yayımlanan çizgi filmler*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Varol, Z. S., Çiçeklioğlu, M. ve Taner, Ş. (2016). Bir tıp fakültesi birinci sınıf öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algı düzeyi ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi. *Ege Tıp Dergisi*, 55(3), 122-128.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, (35), 29-56.
- Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 14(2), 26-38.
- Walby, S. (1989). Theorising patriarchy. *Sociology*, 32(2), 213-234.
- We Are Social (2019). *Digital in 2019 in Turkey*. Erişim adresi: <https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2019-turkey-january-2019-v01>
- West, C. ve Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Wikiwand (t.y). Nobel ödülü listesi. Erişim adresi: https://www.wikiwand.com/tr/Nobel_%C3%96d%C3%BC1%C3%BC_sahipleri_listesi
- Wirth, L. (2001). Breaking through the glass ceiling: Women in management. International Labour Organisation, Geneva. Erişim adresi: https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2001/101B09_102_engl.pdf

- Wood, J.T. (1994). Gendered media: The influence of media on views of gender. *Gendered lives: Communication, gender and culture*, 9, 231-244.
- Wood, W. ve Eagly, A. H. (1999). The Origins of Sex Differences in Human Behavior: Evolved Dispositions Versus Social Roles, *American Psychologist*, 54(6), 408-423.
- Wood, W. ve Eagly, A. H. (2002). A Cross Cultural Analysis of the Behavior of Women and Man: Implications for the Origins of Sex Differences, *Psychological Bulletin*, 128(5), 699-727.
- Wood, W. ve Eagly, A.H. (2012). Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 46, 55-123.
- Woolf, V. (2008). *Deniz feneri*. (N.Akseki Öncül, Çev.). İstanbul: İletişim.
- World Economic Forum. (2010). *The global gender gap report* (Insight Report). Erişim adresi: <http://www3.weforum.org/docs/WEFGenderGapReport2010.pdf>
- World Economic Forum. (2012). *The global gender gap report* (Insight Report). Erişim adresi: <http://www3.weforum.org/docs/WEFGenderGapReport2012.pdf>
- World Economic Forum. (2013). *The global gender gap report* (Insight Report). Erişim adresi: <http://www3.weforum.org/docs/WEFGenderGapReport2013.pdf>
- World Economic Forum. (2014). *The global gender gap report* (Insight Report). Erişim adresi: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/wp-content/blogs.dir/60/mp/files/pages/files/gggr-2014-table-3.pdf>
- World Economic Forum. (2015). *The global gender gap report* (Insight Report). Erişim adresi: <http://www3.weforum.org/docs/GGGR2015/cover.pdf>
- World Economic Forum. (2016). *The global gender gap report* (Insight Report). Erişim adresi: <http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEFGlobalGenderGapReport2016.pdf>
- World Economic Forum. (2017). *The global gender gap report* (Insight Report). Erişim adresi: <http://www3.weforum.org/docs/WEFGGGR2017.pdf>

- World Economic Forum. (2018). *The global gender gap report* (Insight Report). Erişim adresi: <http://www3.weforum.org/docs/WEFGGGR2018.pdf>
- World Health Organization [WHO]. (1988). Gender and health: Technical paper (WHO/FRH/WHO/98.16). World Health Organization Publishing. Erişim adresi: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63998/WHO_FRH_WHD_98.16.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Worthman, C. (2011). Hormones and behavior, *Encyclopedia of Adolescence*, 1, 177-186. doi:10.1016/b978-0-12-373951-3.00020-x
- Wyett, J. L. (1996). John Dewey and Earl Kelley: Giants in democratic. Michigan: Momentum. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399246.pdf>
- Yamamoto, G. T. (2018). Türkiye’de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 132-138.
- Yapıcı, A. (2016). *Toplumsal cinsiyet din ve kadın*. İstanbul: Çamlıca.
- Yaşar, N. (2018). Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin okullaşma oranına etkisi: Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler karşılaştırması. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, (17), 55-69.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ. E., Ergüt, Ö. ve Camkıran, C. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusundaki farkındalığın belirlenmesine yönelik akademisyenler üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 37-46.
- Yıldız, S. (2018). Türkiye’de kadın akademisyen olmak. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 29-40.

- Yılmaz, B. E. ve Şahin, E. (2018). Toplumsal cinsiyet dersi alan ve almayan ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ulusal Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, 13, 65-81.
- Yılmaz, D. V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.
- Yolculuk (2019, 17 Şubat). YÖK Başkanı: ‘Toplumsal cinsiyet’ kavramı toplumsal değerlerimize uygun değil [haber yorumu]. Erişim adresi: <https://gazeteyolculuk.net/yok-baskani-toplumsal-cinsiyet-kavrami-toplumsal-degerlerimize-uygun-degil>
- Younger, M. ve Warrington, M. (2008). The gender agenda in primary teacher education in England: Fifteen lost years? *Journal of Education Policy*, 23(4), 429-445.
- Yüceol, S. E. Ö. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yükseköğretim Kanunu (1981, 4 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 17506). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK], (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri 1982-2007 (Y. Kavak, A.Aydın ve S.Akbaba Altun, Yay. haz.). Ankara: Meteksan.Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. 2017- 2018 Öğrenim düzeyine göre öğrenci sayıları. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. 2017- 2018 Öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018, 30 Mayıs). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları 2018. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yüksel, M. (2014). Cinsiyet ve spor. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(19), 663-684.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Zbigniew, D., Organista, N. ve Mazur, Z. (2018). Still marginalized: Gender Inequalities in the largest Polish daily's sports coverage. *Communications*, 44 (1), 33-57.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeyneloğlu, S. ve Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 409-420.
- Zhang, N. (2006). Gender role egalitarian attitudes among Chinese college students. *Sex Roles*, 55(7- 8), 545-553.