



**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL
CİNSİYET EŞİTLİĞİNE İLİŞKİN
EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

İlaydanur KORKMAZ

Eskişehir 2023

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET
EŞİTLİĞİNE İLİŞKİN EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ**

İlaydanur KORKMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNE İLİŞKİN EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ

İlaydanur KORKMAZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2023

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı eş zamanlı karma desenle yürütülmüştür. Çalışma grubu ortaöğretim öğrencileri ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel verileri ortaöğretim öğrencilerine uygulanan Demografik Bilgi Formu, Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu aracılığıyla, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve resim çizme tekniği formu aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet konusunda genel anlamda eşitlikçi algıya sahip oldukları, ancak toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerini hala benimseyen öğrencilerin de bulunduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, anne eğitim ve çalışma durumu ve baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ekonomik durum ve baba çalışma durumu değişkenlerinin ise öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, bazı velilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerini benimseyen velilerin bulunduğu gibi bazı velilerin eşitlikçi bakış açısına sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal cinsiyet eşitliği, Ortaöğretim, Eğitim gereksinimi.

ABSTRACT

EDUCATIONAL NEEDS ANALYSIS OF HIGH SCHOOL STUDENTS REGARDING GENDER EQUALITY

İlaydanur KORKMAZ

Department of Educational Sciences

Program in Curriculum Development and Instruction

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2023

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

The aim of this study is to assess the educational needs of high school students about gender equality. In accordance with this aim, concurrent mixed method in which quantitative and qualitative methods are used simultaneously was adopted in this study. The study group of this study were high school students and their parents. Data collection methods included Demographic Information Form and Gender Equality Perception Scale for Adolescents in the quantitative part of the study. In the qualitative part of the study, drawings of the students and semi structured interviews were used for data collection. The results of this study have shown that although high school students have egalitarian perception about gender in general, there are still some students who embrace gender stereotypes and gender roles. Furthermore, it has been found that students' perceptions of gender varies according to their sex, grade, school type, mother's educational and professional background and father's educational background. However, it has been seen that students' economic conditions and father's professional background do not cause statistically significant difference in their perceptions of gender. Moreover, it has been revealed that while some parents embrace gender stereotypes and gender roles, others have an egalitarian perspective.

Keywords: Gender equality, Secondary education, Educational needs.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma değerli hocalarım, saygıdeğer meslektaşlarım ve sevgili ailemin katkı ve destekleriyle gerçekleşmiştir. Öncelikle tez çalışmamın ve yüksek lisans sürecimin tüm aşamalarında hem akademik hem manevi olarak bana destek olan, bilgi ve hayat görüşüyle her zaman yolumu aydınlatan tez danışmanım Prof. Dr. Meral GÜVEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli zamanlarını ayırarak Tez Savunma Komitesi'nde yer alan ve görüş ve önerileriyle tezime önemli katkıda bulunan Doç. Dr. Demet SEVER ve Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimde kadın hakları konusunda derinlemesine bilgi edinme ve farklı bakış açıları kazanmada bana büyük katkıda bulunarak bu çalışmanın ortaya çıkmasında bana ilham veren Doç. Dr. Çiğdem Suzan ÇARDAK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmam boyunca gereksinim duyduğumda bilgi ve görüşlerini esirgemeyen Dr. Derya ATİK KARA'ya katkı ve desteği için teşekkür ederim. Bununla birlikte, yüksek lisans sürecimde gerek Eğitim Programları ve Öğretim alanında gerekse bilimsel yöntem bilinci kazanmamda önemli katkıları bulunan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Bu çalışmanın veri toplama sürecinde yer almayı kabul edip veri toplama araçlarında yer alan soruları samimiyetle cevaplayarak ve gerçekleştirilen görüşmelerde değerli görüşlerini paylaşarak çalışmanın gerçekleşmesine büyük katkı sağlayan tüm öğrenci ve velilere teşekkür ederim. Ayrıca, okul ziyaretlerim sırasında veri toplama sürecimi her türlü yardımlarıyla kolaylaştıran tüm meslektaşlarıma emekleri için teşekkür ederim.

Eğitim yaşamıma her zaman destek olarak bana akademik anlamda kendimi yaşam boyu geliştirme isteği ve azmi kazandıran İngilizce öğretmenim Tuğba BOZNA'ya teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde iyi bir ruh haliyle çalışmanın önemi göz önünde bulundurulduğunda, akademik ve manevi olarak gereksinim duyduğum zamanlarda beni hiç yalnız bırakmayan değerli arkadaşlarım Çağrı KERİM, Emre AKTEMUR, Fatih TUNA, Ece GÜNGÖR ve Eren GÜNGÖR'e teşekkür ederim.

Tüm yaşamım boyunca olduğu gibi akademik yaşamımda da hep yanımda olan, düşüncelerime değer verip çalışmalarımı sabır ve ilgiyle okuyarak her zaman destekçim olan başta teyzem Çiğdem OBRUK ve eniştem Ahmet OBRUK olmak üzere tüm aileme sevgi ve ilgileri için teşekkür ederim.

Çalışmam süresince hiçbir zaman desteklerini eksik etmeyen, zorlu günlerde sabrım ve kendim bile güç bulamazken gücüm olan eşim Davud Enes KORKMAZ ve ağabeyim Yiğit Can OBRUK’a teşekkür ederim.

Hayatımın tüm alanlarında desteklerini her zaman hissettiğim, beni hiçbir zaman ve hiçbir konuda yalnız bırakmayan canım annem Melike ALKAN ve canım babam Tahir ALKAN’a karşılığı ödenmez emekleri ve sevgileriyle hayallerimi olanaklı kıldıkları için teşekkür ederim.

İlaydanur KORKMAZ

Konya, 2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, çözümleme ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İlaydanur KORKMAZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Eğitimde Program Geliştirme	4
1.1.1. Eğitim programı	5
1.1.2. Öğretim programı	7
1.2. Eğitimde Gereksinim Belirleme	10
1.2.1. Gereksinim belirleme yaklaşımları	16
1.2.1.1. <i>Farklar yaklaşımı</i>	17
1.2.1.2. <i>Demokratik yaklaşım</i>	17
1.2.1.3. <i>Analitik yaklaşım</i>	18
1.2.1.4. <i>Betimsel yaklaşım</i>	18
1.2.1.5. <i>Süreç yaklaşımı</i>	18
1.2.2. Gereksinim belirlemede kullanılan yöntem ve teknikler	19
1.2.2.1. <i>İş (meslek) analizi</i>	21
1.2.2.2. <i>Performans analizi</i>	22
1.2.2.3. <i>Kurum analizi</i>	23
1.2.2.4. <i>Görüşme</i>	24
1.2.2.5. <i>Gözlem</i>	25
1.2.2.6. <i>Doküman İncelemesi</i>	27
1.2.2.7. <i>Delphi tekniği</i>	27
1.2.2.8. <i>Anket</i>	29

1.2.2.9. <i>Progel (dacum) tekniği</i>	30
1.2.2.10. <i>Testler</i>	31
1.3. Toplumsal Cinsiyet	32
1.3.1. Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet	33
1.3.2. Kadın haklarının gelişimi	36
1.3.2.1. <i>Birinci dalga feminizm</i>	39
1.3.2.2. <i>İkinci dalga feminizm</i>	39
1.3.2.3. <i>Üçüncü dalga feminizm</i>	41
1.4. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim	42
1.4.1. Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliği	46
1.4.2. Programlarda toplumsal cinsiyet eşitliği	51
1.5. Problem Durumu	54
1.6. Amaç	58
1.7. Önem	59
1.8. Sınırlılıklar	61
1.9. Tanımlar	62
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	63
2.1. Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar	63
2.1.1. Eğitimde gereksinim belirleme araştırmaları	63
2.1.2. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı, tutum ve görüşlerinin belirlenmesini ele alan araştırmalar	65
2.1.3. Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik gerçekleştirilen eğitim etkinliklerini ele alan araştırmalar	74
2.2. Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar	77
3. YÖNTEM	82
3.1. Araştırmanın Deseni	82
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	83
3.2.1. Nicel veriler için evren ve örneklem	84
3.2.2. Nitel veriler için katılımcılar	88
3.3. Veri Toplama Araçları	92
3.3.1. Demografik bilgi formu	92
3.3.2. Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu	93
3.3.3. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu	95

3.3.4. Resim çizme tekniği formu	96
3.4. Veri Toplama Süreci	97
3.5. Verilerin Çözümlemesi	99
3.5.1. Nicel verilerin çözümlemesi	99
3.5.2. Nitel verilerin çözümlemesi	100
3.6. Araştırmada Etik	103
3.7. Araştırmacı rolü ve deneyimi	104
4. BULGULAR VE YORUM	106
4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı Düzeyi	106
4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısının Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi	106
4.2.1. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	107
4.2.2. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	108
4.2.3. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet algısının okul türü değişkenine göre incelenmesi	109
4.2.4. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının ekonomik duruma göre incelenmesi	111
4.2.5. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne eğitim durumuna göre incelenmesi	113
4.2.6. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba eğitim durumuna göre incelenmesi	115
4.2.7. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne çalışma durumuna göre incelenmesi	117
4.2.8. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba çalışma durumuna göre incelenmesi	121
4.3. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	123
4.4. Resim Çizme Tekniği Formundan Elde Edilen Bulgular	137
4.5. Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	147
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	159
5.1. Sonuç	159
5.2. Tartışma	160

5.3. Öneriler	181
KAYNAKÇA	183
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Gözlemde çeşitli yaklaşımlar	26
Tablo 1.2. Anketle veri toplamının güçlü ve sınırlı yönleri	29
Tablo 1.3. Millî Eğitim Şûra kararları	47
Tablo 3.1. Araştırmanın çalışma evreni ve örnekleme	85
Tablo 3.2. Araştırmanın örnekleme	85
Tablo 3.3. Örneklem grubunun demografik özellikleri	86
Tablo 3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilere ilişkin bilgiler	89
Tablo 3.5. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan velilere ilişkin bilgiler	90
Tablo 3.6. Resim çizme tekniği uygulayan katılımcılara ilişkin bilgiler	91
Tablo 3.7. Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşme bilgileri	98
Tablo 3.8. Veliler ile gerçekleştirilen görüşme bilgileri	98
Tablo 3.9. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ile çarpıklık ve basıklık değerleri	100
Tablo 3.10. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde temel alınan temalar	101
Tablo 4.1. Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu puan ortalamaları	106
Tablo 4.2. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının cinsiyet değişkenine yönelik elde edilen bulgular	107
Tablo 4.3. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının eğitim düzeyi değişkenine yönelik elde edilen bulgular	108
Tablo 4.4. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular	108
Tablo 4.5. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının okul türü değişkenine yönelik elde edilen bulgular	109
Tablo 4.6. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının okul türü değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular	110
Tablo 4.7. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının ekonomik durum değişkenine yönelik elde edilen bulgular	111

Tablo 4.8. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının ekonomik durum değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular	112
Tablo 4.9. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne eğitim durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular	113
Tablo 4.10. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular	114
Tablo 4.11. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba eğitim durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular	115
Tablo 4.12. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular	116
Tablo 4.13. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne çalışma durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular	117
Tablo 4.14. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular	118
Tablo 4.15. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba çalışma durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular	121
Tablo 4.16. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba çalışma durumu değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular	122
Tablo 4.17. Ortaöğretim öğrencilerinin hak ve özgürlüklere ilişkin görüşleri	123
Tablo 4.18. Ortaöğretim öğrencilerinin sorumluluklara ilişkin görüşleri	130
Tablo 4.19. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik görüşleri	134
Tablo 4.20. Kadını tanımlamak için çizilen resimlerden elde edilen bulgulara ilişkin sayısal veriler	137
Tablo 4.21. Erkeği tanımlamak için çizilen resimlerden elde edilen bulgulara ilişkin sayısal veriler	142
Tablo 4.22. Velilerin hak ve özgürlüklere ilişkin görüşleri	148
Tablo 4.23. Velilerin sorumluluklara ilişkin görüşleri	153
Tablo 4.24. Velilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik görüşleri	155

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Gereksinim belirleme temelli program geliştirme döngüsü	9
Şekil 1.2. Maslow Üçgeni	12
Şekil 1.3. Gereksinim belirleme süreci	15
Şekil 1.4. Farklar yaklaşımına göre gereksinimler	17
Şekil 3.1. Araştırma deseni	83
Şekil 3.2. Nitel verilerin çözümlenmesi	101

KISALTMALAR DİZİNİ

ACLU	: Amerikan Sivil Özgürlükler Birliği
CEDAW	: Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Beyannamesi (Declaration on the Elimination of Discrimination against Women)
CEİD	: Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği
ETCA	: Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı
ETCEP	: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi
GTCA	: Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı
ISCO-08	: Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması
KADAV	: Kadınlarla Dayanışma Vakfı
KEP1	: Özellikle Kız Çocuklarının Eğitime Kazandırılması
KEP2	: Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
METK	: Millî Eğitim Temel Kanunu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UN Women	: Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlendirilmesi Birimi Kadınlar Birimi (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women)
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNGA	: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (United Nations General Assembly)
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)
WEF	: Dünya Ekonomik Forumu (The World Economic Forum)
YİBO :	: T.C. Yatılı İlköğretim Bölge Okulları

1. GİRİŞ

İnsan hayatını sürdürebilmek için bulunduğu çevreye uyum sağlama gereksinimiyle dünyaya gelmektedir. Bu gereksinim ise ancak insanın çevresinde gerçekleştirenleri öğrenerek bu çevreye uygun tutum ve davranışlar geliştirmesi yoluyla karşılanabilmektedir. Bu doğrultuda insan, “gereksinim duyduğu bilgi, beceri, tutum ve davranışları geliştirebilmek amacıyla” çeşitli öğrenme yaşantıları geçirmektedir (Bruner, 2021, s. 14). Bu öğrenme yaşantıları içinde bulunan sosyal ve kültürel ortamda bilinçsiz ve sistemsiz bir şekilde gerçekleşebildiği gibi, bazı bilgi, beceri, tutum ve davranışların öğrenilebilmesi için bilinçli ve sistemli eğitim etkinliklerine gereksinim duyulmaktadır. Bu eğitim etkinlikleri ise belirli bir amaca ulaşılabilmesi için gerekli öğrenme yaşantılarının belirlenerek planlı bir biçimde gerçekleştirilmesiyle etkili olabilmektedir.

Eğitim genel anlamıyla “istenmedik insan davranışını istendik yönde değiştirme ya da insana yeni davranışlar kazandırma işinin en verimli nasıl yapılabileceği ile ilgili bütün bilgi, beceri ve uygulamaları kapsayacak bir disiplin” olarak tanımlanabilir (Ertürk, 2017, s. 10). Bu doğrultuda, “Hangi amaçla ve hangi kitleye, nasıl ve ne kadar eğitim?” sorusunun bilimsel bir yaklaşımla bütünsel olarak yanıtlanabilmesi, eğitimin amaçlarının, içeriğinin, öğretme-öğrenme sürecinin ve bu sürecin değerlendirilmesinin sistemli bir biçimde ortaya konduğu eğitim programlarıyla mümkün olmaktadır.

Eğitimin sistemli bir biçimde gerçekleştirilmesi ilk çağdan beri sürdürülüyor olsa da eğitim kavramına yüklenen anlamların değişimiyle birlikte eğitimin yapısı da her çağda farklılaşmaktadır (Koçoğlu, 2020). Bu değişim özellikle eğitimin amaçlarında gözlenmekle birlikte, eğitimin hangi yönde ve biçimde gerçekleştirileceğine ilişkin bakışı da etkilemektedir. İlk çağda “yaşama hazırlık” olarak ele alınarak “akıl” ve “ahlak” ile temellendirilen eğitim anlayışı orta çağda odağını “din”e çevirerek “katı kurallar” çerçevesinde gerçekleştirilmiş, yeni çağa geçilirken ise hümanist akımın da etkisiyle “insan” eğitimin öznesi haline gelmeye başlamış ve yakın çağda birey ve toplumun “bilimsel” bir bakış açısıyla ele alınmasına verilen önemle birlikte eğitimde “yaşamın kendisi” olma anlayışı oluşmaya başlamıştır (Çoban, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2014).

21. yüzyılda bireylerin çok yönlü ve sürekli gelişim içerisinde olmasını zorunlu kılan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitimin yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci olarak ele alınmasını gerektirmektedir. “Öğrenme bir yere varmayı sağlamakla

birlikte varılan yerden ilerisine rahat ilerlemeyi de sağlamalıdır” (Bruner, 2021, s. 14). Bu yüzyılda bireyler artık gereksinim duydukları bilgi ve becerilerin ham birer alıcısı değil; kendi öğrenme süreçlerinde etkin bir biçimde rol alarak öğrenileni dönüştürüp üretebilen etkin paydaşlar konumundadırlar. Bu durum eğitim kavramına, bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağlayan “öğrenmeyi öğrenme” boyutu kazandırmıştır (Güven, 2004). Bu doğrultuda eğitim öz gelişimi bireysel olarak destekleyecek bir yapıya ulaşmıştır.

Eğitim bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal gelişimin de temelini oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 2021). Toplumsallaşmanın, tüm çağlarda eğitime yüklenen anlamlar arasındaki ortak payda olduğu söylenebilir. Öyle ki, eğitim geçmiş ve gelecek arasında bir köprü görevi görerek bireylere toplumun gereksinimleri doğrultusunda nitelikler kazandırmayı öngörür (Varış, 1991). Eğitim sürecinde yer alan tüm öğeler toplumsallaşmanın izlerini taşımaktadır. Bu izlere eğitim programları, ders kitapları ve eğitim ortamlarının yanı sıra eğitim sürecinde geçirilen tüm yaşantılarda doğrudan veya örtük bir biçimde rastlanabilir. Bireylerin beraber yaşamanın getirdiği sorumlulukları okul ortamında deneyimlemelerinin sağlanması yoluyla toplumsal sorumluluklar konusunda bilinçli bireyler yetiştirmek mümkün olmaktadır (Convay, Damico ve Damico, 1996).

Türk Milli Eğitim Sistemine bağlı okullarda gerçekleşen toplumsallaşmanın önemli bir boyutunu demokratik, yurttaşlık bilincine sahip ve insan haklarına duyarlı bireyler yetiştirme amacı oluşturmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu (METK), 1973). Bu doğrultuda, hayatını hem kendinin hem de diğer insanların hak ve özgürlüklerinin bilinciyle sürdürmeyi yaşam biçimi haline getirmiş bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde (United Nations General Assembly (UNGA), 1948, m. 2) ifade edildiği üzere, hak ve özgürlükler “ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka görüşler, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğum veya başka herhangi bir ayrım gözetmeksizin” her birey için aynı şekilde sağlanmalıdır. Hak ve özgürlüklere ilişkin her türlü ayrımcılığın önlenmesi demokratik bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) Anayasasının 10. maddesiyle de güvence altına alınmıştır (T.C. Anayasası, 1982, m. 10). Her tür ayrımcılık hukuki olarak doğrudan yasaklanmasına rağmen ayrımcılığın toplumdaki sosyal yapılar içerisinde varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Bunun sonucunda çeşitli farklılıklara dayanan toplumsal eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır (Marshall, 1999). Bunlardan biri de toplumsal cinsiyet eşitsizliğidir.

Kadınların doğrudan cinsiyetleri sebebiyle maruz kaldıkları ayrımcılıkların ortadan kaldırılması amacıyla gerçekleştirilen kadın hakları hareketi içerisinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet eşitsizliği kavramı, bireylerin içerisinde bulundukları toplumun cinsiyete yüklediği kültürel anlamlar sebebiyle hak ve özgürlüklerine ilişkin yaşadıkları mahrumiyeti ifade etmektedir (Berktaş, 2018; Ghaffari, 2021; Marshall, 1999). Aile, sosyal çevre, eğitim, istihdam, sağlık, siyaset gibi çeşitli alanlarda kendini gösteren bu mahrumiyet pek çok toplumsal soruna zemin hazırlamaktadır. Bu sorunlar kadını eğitim, sağlık ve yasal olanaklarından yararlanma hakkının ve ekonomik özgürlüğünün kısıtlanması temelinde şiddet ve hatta yaşam hakkının elinden alınması boyutunda ayrımcılığa açık hale getirilmesine kadar varan tehlikeli durumları kapsamaktadır (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). Açık bir insan hakları ihlali olan bu eşitsizliklerin toplum üzerindeki yıkıcı etkilerinin göz ardı edilmemesi ve hem ulusal hem de uluslararası yasalarla güvence altına alınan eşitlik ilkesinin gerçek yaşam uygulamalarında da sağlanması gerekmektedir.

Cinsiyet temelli eşitsizliklerin giderilmesinde ve bunun sonucunda ortaya çıkan her tür şiddetin önüne geçilmesinde eşitliğe ilişkin toplumsal farkındalığın önemi Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele IV. Ulusal Eylem Planı 2021-2025'te de açık bir biçimde ifade edilmektedir (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). Bunun gerçekleşebilmesi için gerekli toplumsal eşitlik bilincin oluşturulmasında eğitimin yeri oldukça önemlidir. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 2008-2013 Ulusal Eylem Planında (T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008) toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklerin giderilmesinde eğitim ve öğretim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı hale getirilmesi ile tüm programlarda yaşam becerileri kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin de ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Eğitim ve öğretim programlarında bu konuya ilişkin düzenlemelerin yapılabilmesi ve gerekli eğitim etkinliklerinin işlevsel bir biçimde planlanabilmesi için kapsamlı gereksinim belirleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı ve gerekçeleriyle ilişkili olarak eğitimde program geliştirme, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim ile toplumsal cinsiyet eşitliğinin ilişkisinin ele alınmasında fayda vardır.

1.1. Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme dinamik bir süreçtir (Bobbitt, 1918; Ertürk, 2017). Demirel (2010, s. 5) program geliştirmeyi “programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Varış (1994) ise daha kapsamlı bir yaklaşımla program geliştirmenin eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesinde gerekli etkinliklerin belirli dayanaklar çerçevesinde düzenlenmesini ele alan bir çalışma olduğunu ifade etmektedir. Ornstein ve Hunkins (2014) de program geliştirme sürecinin içinde bulunan toplumun eğitim politikalarını yansıttığını belirtmektedir. Ayrıca, program geliştirme, eğitim etkinliklerinin yapısına ilişkin kararların bilimsel ve sistematik bir biçimde alınmasını ve uygulanmasını kapsamaktadır (Erişti ve Polat, 2020). Bu doğrultuda program geliştirmenin, benimsenen eğitim anlayışının kuramsal temellerine dayanan ve programın tüm öğelerinin eğitim gereksinimlerinden hareketle düzenlenmesini kapsayan uygulamaya dönük bir süreç olduğu söylenebilir.

Programlar eğitim gereksinimlerinin var olan programlarla karşılanamaması sebebiyle sıfırdan geliştirilebildiği gibi var olan programların gereksinimleri karşılayacak biçimde düzenlenmesiyle de geliştirilebilir. Eğitim gereksinimlerinin sosyal, psikolojik, ideolojik, ekonomik, politik, teknolojik, bilimsel ve siyasal gelişmelere bağlı olarak gerçekleşen ulusal ve uluslararası değişimlerden etkilenen yapısı, program geliştirmenin sürekliliğini gerekli kılmaktadır. Bu sebeple, program geliştirmenin planlama, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, program tasarımı, ön uygulamaların yapılması ve değerlendirilmesi, programın düzenlenmesi, yaygınlaştırılması ve değerlendirilmesi aşamalarından oluşan döngüsel bir süreç olarak ele alınması önemlidir. Bu döngüsellik, programların sürekli olarak değerlendirilerek gerekli iyileştirmelerin gerçekleştirilmesiyle program sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Program geliştirmenin ilk aşamasında gerçekleştirilen planlama, sürecin verimliliğinin sağlanmasıyla programın uygulamada amaçlara ulaştıracak işlevsel bir yapıda geliştirilmesi için oldukça önemlidir (Erişti ve Polat 2020). Hewitt (2018, s. 232) bu aşamada öncelikle “Neden bu çalışmanın yapılıyor olduğu, ne tür sonuçlara ulaşılacak istendiği, sürecin nasıl işleyeceği ve amaca ulaşıp ulaşılmadığının nasıl anlaşılacağına” ilişkin kararların alınmasıyla sürecin adımlarının kavramsallaştırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda program geliştirme

sürecinde gereksinim duyulacak insan kaynakları, maddi kaynaklar, çalışma planı ve çalışma takvimi belirlenebilir. Planlamanın ardından programın hangi amaç doğrultusunda ve bu amaca en uygun biçimde nasıl geliştirilebileceğine ilişkin kararların alınmasına temel oluşturacak gereksinim belirleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede var olan bir programın aksayan yönleri tespit edilebilir veya geliştirilecek yeni programın başlangıç noktası belirlenebilir (Oliva, 2004). Sonrasında “programın dört temel ögesi olan amaç- içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirmenin düzenlenmesiyle” (Ornstein ve Hunkins, 2014, s. 242) uygulamaya dönük bir yapı ortaya çıkarılan program tasarımı gerçekleştirilmektedir. Program tasarımına ilişkin çeşitli yaklaşımlar ve tasarım modelleri bulunmaktadır. Bu çeşitlilik “programın öğelerine verilen ağırlık ve öğelerin birbiriyle olan ilişkilerinin düzenlenmesindeki farklılıklarla” ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2010, s. 47). Program tasarımının hazırlanmasının ardından programın ön uygulamalarının yapılması, uygulamanın değerlendirilmesi ve ulaşılan geri bildirimlerden hareketle programın sonlandırılmasına, iyileştirilmesine veya yaygınlaştırılmasına karar verilmektedir. Program geliştirmenin tüm aşamalarında olduğu gibi program değerlendirme süreci de bilimsel ve sistematik yollarla gerçekleştirilmektedir. Program değerlendirmesine ilişkin pek çok model bulunmaktadır. Bu modeller “amaç, şekil, süreç, zaman ve kapsamları” doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir (Kara ve Akdağ, 2020, s. 470). Ayrıca, program geliştirme programın değerlendirilmesiyle son bulmamakta, programın işleyen ve aksayan yönlerinin saptanması sonucunda gerçekleştirilen geliştirme çalışmalarıyla süreklilik göstermektedir. Bu sayede programın etkililiği, işlevselliği ve hedef kitleye uygunluğunun geliştirilmesi olanaklı kılınmaktadır (Oliva, 2004).

Görüldüğü üzere program geliştirme her aşaması büyük bir özen ve uzmanlık gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin somut bir çıktısı olarak eğitim programı kavramının tanımı ve kapsamına bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

1.1.1. Eğitim programı

Eğitim programı kavramının ulusal ve uluslararası alanyazında çeşitli tanımları bulunmaktadır. Eğitim programına ilişkin pek çok tanım bulunmasına rağmen bu tanımlar eğitim programı kavramını tüm yönleriyle açıklamada yetersiz kalabilmektedir (Marsh, 2004). Eğitim programının ele alınış şeklinin, içinde bulunulan toplumun

gereksinimlerine yanıt vermesi gereken sosyal, siyasi, felsefi, kültürel ve ideolojik anlayışlardan ve bireylerin gereksinimlerine uygun olarak seçilmesi gereken öğrenme yaklaşımları ve stratejilerinden ayrı düşünülmemesi gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Buna ek olarak, eğitim programıyla yalnızca gerçekleşen değil, gerçekleşmeyen uygulamalar ve yalnızca yazılı değil, yazılı olmadan gerçekleşen uygulamalar da göz önünde bulundurulmalıdır (Apple, 1980). Bu sebeple, eğitim programına ilişkin tanımların incelenmesinin programın kavramsal çerçevesinin ve kapsamının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bobbitt (1918, s. 43) eğitim programını “bireyin yeteneklerini ortaya çıkarabilmek için gerçekleşen planlı veya plansız tüm yaşantılar” veya “bireyin gelişmesi ve yetkinleşmesi amacıyla bilinçli bir biçimde planlanan eğitim yaşantıları” olarak tanımlamaktadır. Caswell ve Campbell’e (1935, s. 66-70) göre eğitim programı “öğrencilerin öğretmenlerin rehberliğinde geçirdiği tüm yaşantıları kapsamaktadır ve bu sebeple yalnızca konu alanıyla sınırlı değil, aksine bir süreç veya uygulama biçimidir”. Tyler (2014, s. 4) ise “eğitim programının bütün boyutlarının, eğitimin esas amaçlarına ulaşmak için araç” olduğunu ifade etmektedir. Taba’ya (1962, s. 10) göre eğitim programı “belirli amaçlar doğrultusunda konu alanının seçildiği ve örgütlendiği, öğretme-öğrenme sürecinin düzenlendiği ve çıktılarının nasıl değerlendirileceğinin belirlendiği” bir yapı sunmaktadır. English (2000, s. 2), ise “bir okul veya okul sisteminde en azından çocuklara öğretilecek içeriği ve kullanılacak yöntemleri tanımlayarak öğretmenin çalışma alanını belirleyen her belge veya planın” eğitim programı olduğunu öne sürmektedir. Bu tanımlar incelendiğinde, eğitim programının eğitimin amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak yaşantıların seçilmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin yanı sıra eğitim ortamlarında gerçekleşen planlı veya plansız tüm yaşantıları kapsayabileceği görülmektedir. Her ne kadar belirli amaçlar doğrultusunda seçilen içerik, öğretme-öğrenme yaşantıları ve gerekli kaynaklarla düzenlense de eğitim ortamlarının öğrenen ve öğreticiler olarak çeşitli farklılıklara sahip pek çok insanı bir arada barındırma özelliği sebebiyle ortaya çıkan plansız yaşantılar bu kapsamda değerlendirilebilir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde de eğitim programı için çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Varış’a (1994, s. 18) göre eğitim programı “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurum amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar”. Ertürk (2017 s. 14) ise

eğitim programını “yetişek” olarak adlandırarak “belli öğrencileri belli bir zaman süresinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümünü” yetişek olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2020, s. 11) de “yetişek” kavramını kullanarak eğitim programını “yetişekler, öğrencide gözlemeye karar verilen hedef ve davranışları, onların içerikle bağlantısını, eğitim ve sınama durumlarını kapsar” şeklinde açıklamaktadır. Demirel (2010, s. 6) ise çeşitli tanımlardan hareketle eğitim programının “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olduğu ifade etmektedir. Bu tanımlar incelendiğinde, bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesine yönelik gerçekleştirilen öğrenme yaşantılarının hepsinin ortak noktası olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, eğitim programının neyin, nasıl ve ne kadar öğrenilmesi gerektiğinin ve bu sürecin amaçlara ulaşmadaki etkililiğinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin kararları bütüncül ve uygulamaya dönük bir biçimde kapsadığı söylenebilir.

Eğitim programı en kapsamlı program türüdür ancak eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının birbiri yerine kullanılması sebebiyle çeşitli kavramsal karışıklıklar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bir sonraki bölümde öğretim programı kavramının tanımı ve kapsamı ele alınmıştır.

1.1.2. Öğretim programı

Eğitim programında olduğu gibi öğretim programının da çeşitli tanımları bulunmaktadır. Demirel (2010) bir dersin öğretimine ilişkin gerçekleştirilecek tüm öğretme-öğrenme yaşantılarını öğretim programı olarak adlandırırken Varış (1994) öğretim programını, bir derse ilişkin gerçekleştirilecek tüm etkinliklerin eğitim programının amaçları doğrultusunda düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. Özçelik’e (2010) göre öğretim programı bir derse yönelik gerçekleştirilecek öğretme-öğrenme etkinliklerinde nelerin, ne amaçla ve hangi yollarla ele alınacağı konusunda rehber niteliğindedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ise öğretim programını şu şekilde tanımlamaktadır:

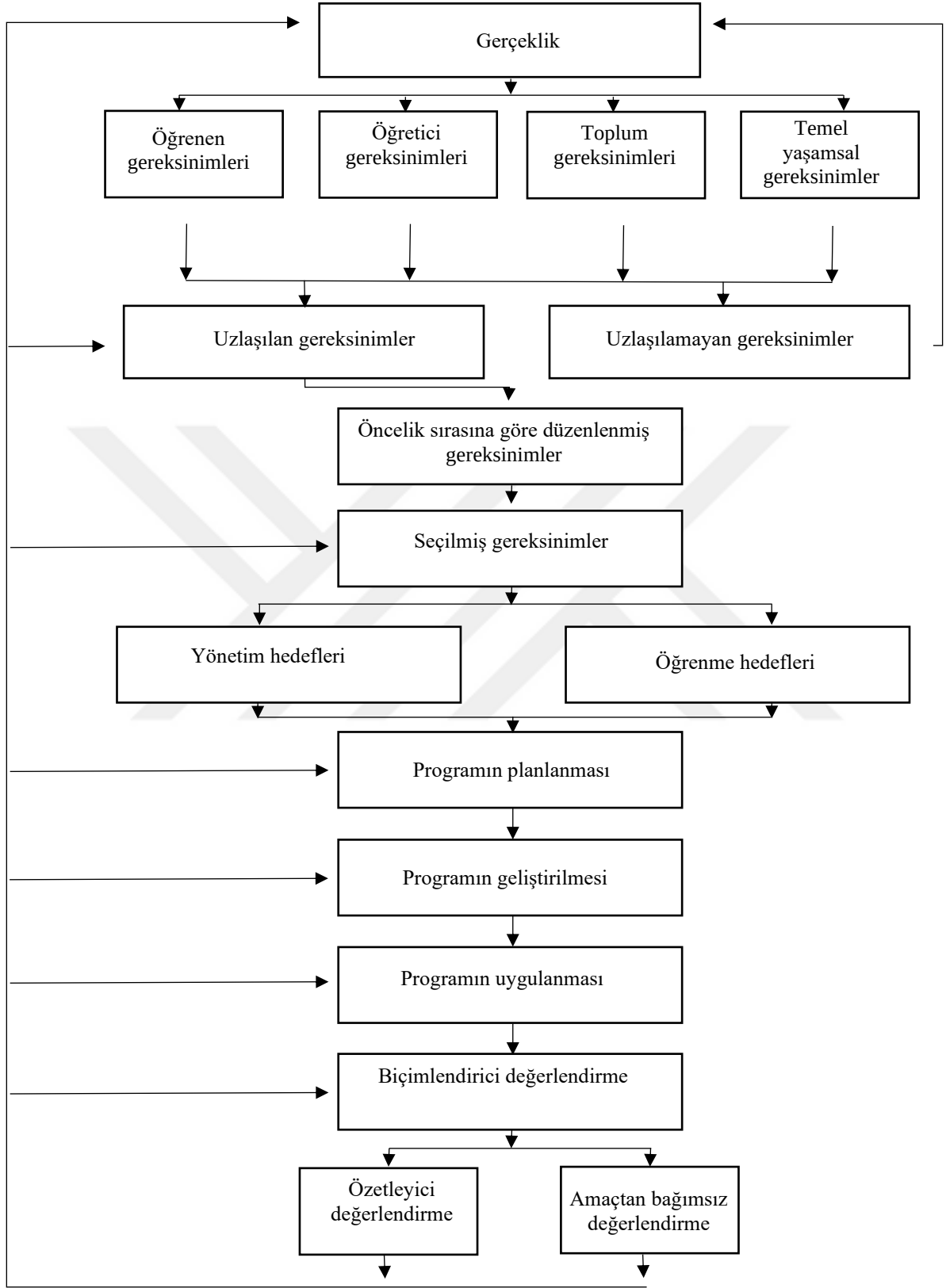
Öğretim programı her bir ders için öğrencilerin ulaşması beklenen genel amaçlar, bu amaçlar doğrultusunda öğrencinin edinmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları ifade eden kazanımlar ile bunların öğrencilere aktarılması sürecinde kullanılacak öğretim ve

değerlendirme yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin açıklama, yönlendirme ve uyarıları kapsar (http-1).

Bu tanımlar incelendiğinde hepsinin eğitimin öğretme-öğrenme yaşantıları boyutunu ve buna yönelik düzenlemeleri ele aldığı görülmektedir. Buna ek olarak Varış'ın (1994) tanımında eğitim programında yer alan amaçların öğretim programına yön vermesi vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretim programı, eğitim programıyla uyumlu olma gerekliliği sebebiyle eğitim programından ayrı düşünülemez ancak kapsam açısından eğitim programıyla farklılık göstermektedir. Eğitim programı eğitim sistemini tümüyle yansıtan ve öğretim programını da bünyesinde barındıran geniş bir yapıya sahipken öğretim programı eğitim programı doğrultusunda şekillenmekte ve ele aldığı eğitim kademesi ve konu alanı bakımından daha kısıtlı bir alanı temsil etmektedir.

Eğitim programıyla benzer bir şekilde öğretim programı da ders programına temel oluşturmaktadır. Eğitim programı, eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesi için gerçekleşen tüm etkinlikleri kapsarken öğretim programı, bir derse yönelik belirli bir eğitim kademesinde gerçekleşen bütün etkinliklerin düzenlenmesini, ders programı ise bir ders süresinde gerçekleşen bütün etkinlikleri kapsamaktadır (Güven, 2016). Bu bağlamda, öğretim programı eğitim programının amaçlarına hizmet ederken, ders programının da aynı şekilde öğretim programıyla uyum içerisinde olması gerektiği söylenebilir.

Programların içinde bulunulan toplumun ve dünyanın gerçekleriyle de uyumlu bir biçimde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu uyumun sağlanabilmesi için ise programın tüm öğeleriyle doğrudan ilişkili olan gereksinim belirleme çalışmaları kritik bir öneme sahiptir. Program geliştirme ve gereksinim belirleme süreçlerinin ilişkisi Şekil 1.1'de açıklanmaktadır (English ve Kaufman, 1975, s. 50):



Şekil 1.1. Gereksinim belirleme temelli program geliştirme döngüsü

Şekil 1.1. incelendiğinde program geliştirmede gereksinim belirleme temel alındığında süreç gerçekliğin keşfedilmesiyle başladığı ve gerçekliğin dört gereksinim kategorisiyle ele alındığı görülmektedir. Bu süreçte gerçeklik, öğrencilerin sahip olması istenen bilgi ve beceriler ile sahip oldukları bilgi ve beceriler arasındaki farkın yanı sıra öğrenci, öğretmen ve toplumun bunlara ilişkin tutumlarını ve bunların içinde bulunulan dünya ve toplumda hayatta kalabilmek için gerekliliklerini ifade etmektedir. Ardından belirlenen gereksinimler konusunda bir uzlaşma gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada uzlaşamayan gereksinimlerin yeniden incelenmesi için ilk aşamaya dönülmektedir. Uzlaşılan gereksinimler ise öncelik sırasına göre düzenlenerek eğitim yoluyla karşılanabilecek olanlar seçilmektedir. Seçilen gereksinimlerin karşılanması eğitimin yönetim ve öğretim olmak üzere iki boyutundaki amaçları oluşturmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda gerekli planlamalar yapılmakta, program geliştirme, uyulama ve değerlendirme süreçleri gerçekleştirilmektedir. Programın değerlendirmesi biçimlendirici, özetleyici ve amaçtan bağımsız olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilebilir. Bu süreçte biçimlendirici değerlendirme uygulamalar sırasında gerçekleştirilerek elde edilen verilerden hareketle sürecin etkililiğinin belirlenmesini sağlamaktadır. Özetleyici değerlendirme ise amaçlara ulaşma durumunun tespit edilmesini ifade etmektedir. Programın uygulanmasında gerçekleşen beklenmedik sonuçların değerlendirilmesinde ise amaçtan bağımsız değerlendirme işe koşulmaktadır. Program geliştirme değerlendirme aşamasıyla son bulmamakta, aksine değerlendirme sonuçlarından hareketle önceki aşamalara dönülerek programın iyileştirilmesine olanak tanıyacak bir yapıya sahiptir.

Görüldüğü üzere sürecin tüm aşamaları ilk aşamada belirlenen gereksinimler doğrultusunda ortaya çıkan amaçlara bağlıdır. Bu sebeple programın etkili ve işlevsel olacak şekilde geliştirilebilmesinde eğitim gereksinimlerinin doğru ve geçerli bir biçimde saptanması oldukça önemlidir (Taymaz, 1997). Bu doğrultuda eğitimde gereksinim belirleme bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1.2. Eğitimde Gereksinim Belirleme

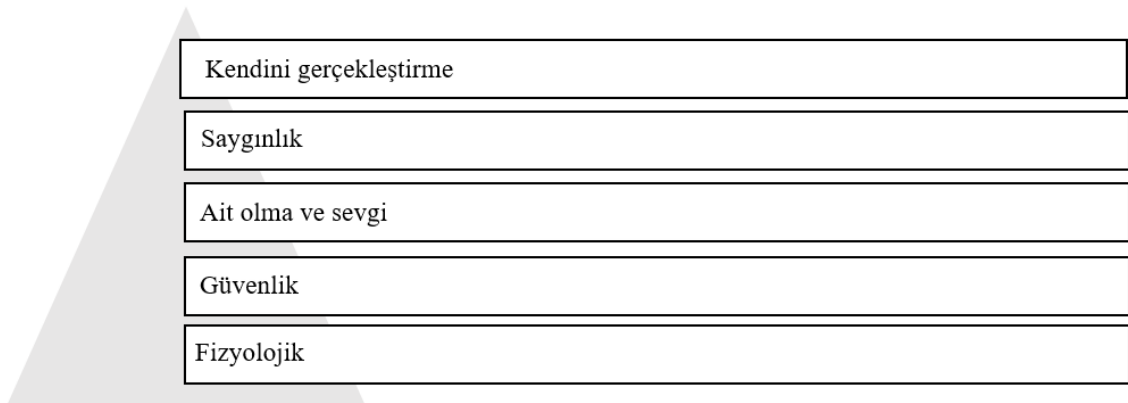
Gereksinim genel anlamıyla var olan durum ile istenen durum arasındaki farkı ifade ederken, gereksinim belirleme bu farkın saptanmasına yönelik gerçekleştirilen çalışmaları ifade etmektedir (Witkin ve Altschuld, 1995). Gereksinim belirleme, bir

konudaki sorunların veya fırsatların ortaya çıkarılmasıyla öğrenmeyi, çalışmayı, gelişmeyi ve uygulamayı iyileştirmede bir dayanak oluşturur. Witkin ve Altschuld (1995), gereksinim belirlemenin insan kaynakları, ekonomik kaynaklar ve diğer olanakların nasıl en etkili şekilde işe koşulacağına ilişkin ölçütlerin belirlenmesine olanak tanıdığını ifade etmektedir. Eğitimde gereksinim belirleme ise gelecekte yapılacak eğitim faaliyetlerinin planlanabilmesi için gerekli bilgilerin toplanmasıyla doğru başlangıç noktasının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Oliva'ya (2004) göre eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi var olan eğitim programı tarafından karşılanmayan öğrenci gereksinimlerini ortaya çıkarmak ve olabildiğince fazla gereksinimin karşılanabilmesi için geliştirilecek eğitim programına temel oluşturmaktır. Adıgüzel (2019, s. 2) de eğitim gereksinimlerinin belirlenmesindeki amacın “bir eğitim programının tasarlanması veya mevcut bir eğitim programının geliştirilmesi” olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda eğitim gereksinimlerinin belirlenmesiyle program geliştirme çalışmalarına dayanak oluşturulduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinin programların değerlendirilerek sürekliliğinin sağlanmasında da önemli bir yeri bulunmaktadır.

English ve Kaufman (1975), gereksinim belirlemenin programların amaca hizmet etme derecesinin belirlenmesinde ve programların karşılaştırılmasında gerekli kriterleri sağladığını ifade etmektedir. Otaran vd. (2008, s. 45) de eğitimde gereksinim belirlemenin bu işlevini “eğitim programının tamamlanmasından sonra belirlenen gereksinimleri ne düzeyde karşıladığının belirlenmesinde ölçüt oluşturma” olarak tanımlamaktadır. Bunlara ek olarak, Aydın (2021), programın gerçek yaşam sorunlarına çözüm olacak bir biçimde geliştirilebilmesi için eğitim gereksinimlerinin gerçekçi bir şekilde belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tanımlardan hareketle, eğitimde gereksinim belirlemenin, program geliştirme sürecinde uygun amaçların seçilmesiyle başlayarak programın içerik, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme öğelerinin bu amaçlar doğrultusunda düzenlenmesi ve geliştirilen programın amaçlara ulaşmadaki yeterliğinin değerlendirilmesine temel oluşturduğu söylenebilir. Dahası, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesiyle, programların toplum gereksinimlerini karşılayacak niteliklere sahip bireyler yetiştirilmesine olanak tanıyacak bir yapıda geliştirilmesi sağlanmaktadır.

Bir toplum gelişebilmesi için üyelerini amaçlarına göre yetiştirmek zorundadır. Bu zorunluluk bireyleri içinde bulundukları topluma uyma, hatalarını düzeltme, morallerini yükseltme, kişiliklerini geliştirme, mesleki yeterliklerini artırma, ileri doğru gitme ve yükselme gibi çabaların gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasını kapsamına alır. Bu gereksinimlerin karşılanması eğitim olanaklarının sağlanmasına bağlıdır (Taymaz, 1997).

Eğitim olanaklarının planlanmasında bireylerin sosyal, kültürel, toplumsal, ekonomik, psikolojik ve biyolojik gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İnsan gereksinimlerini aşamalı bir biçimde sınıflandıran Maslow (1943) bu gereksinimlerin temel insani boyuttan başlayarak kendini gerçekleştirmeye doğru birbirinin ön koşulu olacak biçimde ilerlediğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle, hiyerarşinin alt basamağındaki gereksinimler karşılanmadan bir üst basamaktakilerin karşılanması mümkün görünmemektedir. Maslow'un hiyerarşisine göre insan gereksinimlerinin sıralanmasına Şekil 1.2'de yer verilmiştir (Maslow, 1943):



Şekil 1.2. Maslow Üçgeni

Şekil 1.2'de görüldüğü üzere insan gereksinimleri, temelde fizyolojik gereksinimler olmak üzere sırasıyla güvenlik, ait olma ve sevgi, saygınlık ve kendini gerçekleştirme olarak sıralanmaktadır. “Bilme ve anlama” gereksiniminin hiyerarşide doğrudan bir karşılığı olmamasını ise Maslow (1943, s. 11-12) şu şekilde açıklamaktadır: “Bilgiyi edinme ve evreni anlamlandırma temel güvenlik gereksiniminin karşılanması için gerekli bir parça veya entelektüel bir insan için kendini gerçekleştirmenin bir ifadesi olabilir.” Bu doğrultuda, bilme ve anlama gereksiniminin insan yaşamının farklı boyutlarında çeşitli anlamlar ifade edebileceği söylenebilir. Bu sebeple eğitimde gereksinimlerin göz

ardı edilmesinin bireyi ve böylelikle toplumu üst gelişim aşamalarına taşıması amaçlanan eğitim süreçlerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi eğitim programlarının geliştirilmesinde yer alan her adımı doğrudan etkileyerek amaçlara ulaşmada önemli bir yere sahiptir. Gereksinimlerin etkili bir biçimde belirlenmesi, programın işlevselliğinin sağlanmasıyla eğitimin planlandığı biçimde gerçekleştirilmesine olanak tanır (Taymaz, 1997). Eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi programın tüm öğeleriyle doğrudan ilişkilidir. Öyle ki, bireylere kazandırılması amaçlanan özellik ve niteliklerin “bireyin hazır bulunuşluğu, toplumsal ve doğal gerçeklik ile konu alanı özellikleri” bağlamında belirlenmesi gerekmektedir (Sönmez, 2019, s. 13). Tyler (2014) eğitimin amaçlarının ortaya konması için gerçekleştirilen gereksinim belirleme çalışmalarında başvurulması gereken kaynakların öğrenenler, gerçek yaşam koşulları, konu alanı uzmanları, felsefe ve psikoloji olduğunu ifade etmektedir. Böylelikle programın amaçları, bu amaçlara yönelik olan içerik, bu içeriğin en uygun nasıl öğretme-öğrenme süreçleriyle sunulacağı ve sürecin yeterliğinin yani amaçlara ulaşma durumunun nasıl sınanacağına ilişkin kararlar hem birbirleriyle hem de birey, toplum ve konu alanı gerçekliğiyle uyumlu bir şekilde ortaya konabilecektir. English ve Kaufman (1975, s. 50-51) ise gereksinim belirleme çalışmalarını “öğrenen gereksinimleri”, “öğretici gereksinimleri”, “toplum gereksinimleri” ve “temel gereklilikler” olmak üzere dört öğeyle temellendirmektedir. English ve Kaufman (1975, s. 13), gereksinim belirlemenin genel adımlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Planlamayı planlamak: araçların ve amaçların belirlenmesi
2. Amaçların türetilmesi
3. Amaçların doğrulanması
4. Amaçların önem sırasına göre düzenlenmesi
5. Amaçların dönüştürülmesi
 - 5.1. Performans göstergelerinin geliştirilmesi
 - 5.2. Detaylı performans hedeflerinin geliştirilmesi
6. Performans hedeflerinin doğrulanması
7. Amaçların önem sırasına göre yeniden düzenlenmesi
8. Amaç sıralamasına göre ileriye dönük girdilerin belirlenmesi
9. Amaçların yeniden sıralanması
10. Mevcut durumun belirlenmesine kullanılacak ölçme araçları ve değerlendirme yaklaşımlarının seçilmesi

11. Elde edilen verilerin düzenlenmesi
12. Belirlenen farkın veya gereksinimlerin ifade edilmesi
13. Gereksinimlere yönelik ifadelerin 4. adım doğrultusunda öncelik sırasına göre düzenlenmesi
14. Elde edilen gereksinim ifadelerinin listesinin yayımlanması.

Gereksinimlerin belirlenmesinin ardından elde edilen verilere göre gerçekleştirilmesi gereken adımlar ise şunlardır (English ve Kaufman, 1975, s. 13-14):

1. Program ve seviyeye göre gereksinimlerin ara değerinin belirlenmesi
2. Gereksinimlerin karşılanması için gerçekleştirilebilecek uygulama stratejilerinin tanımlanması
3. Uygulama stratejileri için bütçenin hesaplanması
4. Stratejiler için gerekli kaynakların sağlanması
5. Stratejilerin yürürlüğe konması
6. Elde edilen dönütler aracılığıyla gereksinimlerin yeniden değerlendirilmesi
7. Gereksinim belirleme sürecinin adımlarının tekrarlanması.

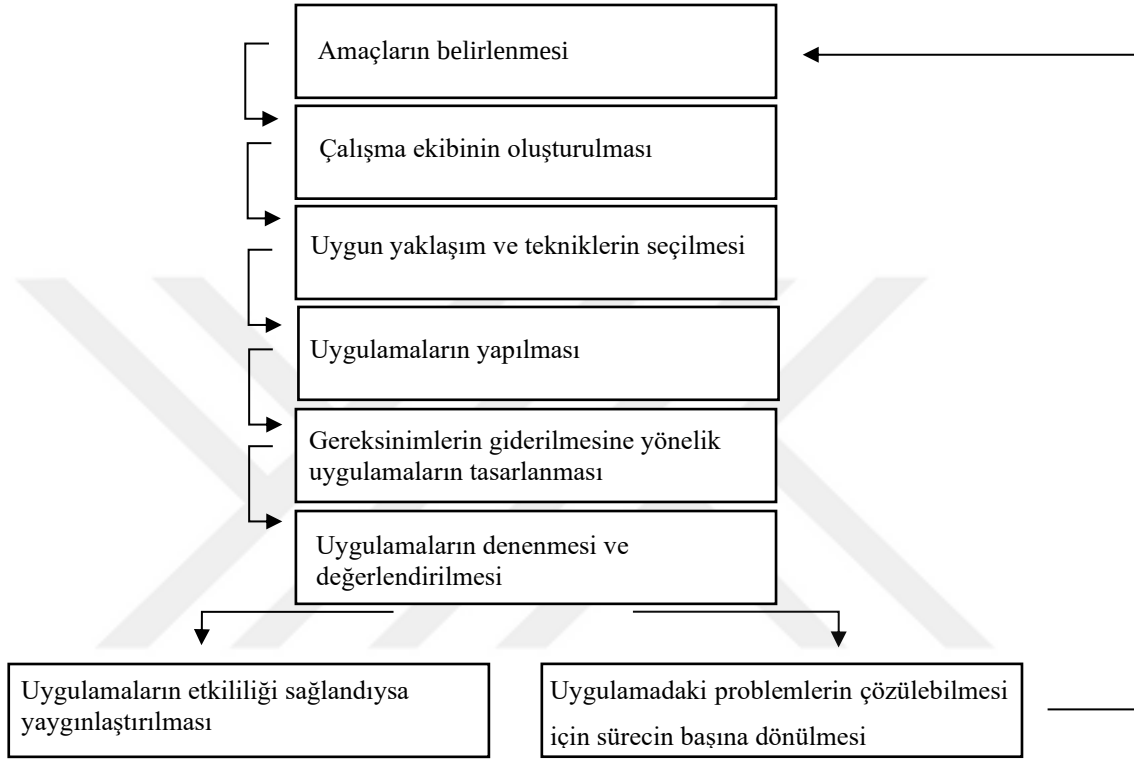
Demirel (2010, s. 81-82) ise gereksinim belirleme sürecini beş aşamada ele almaktadır:

1. Hazırlık: Gereksinim değerlendirmesi yapmak için hazırlanmak
2. Bilgi Toplama: Gereksinim değerlendirmesi için bilgi toplamak
3. Bilgilerin Analizi: Gereksinim değerlendirmesi için toplanan bilgileri ayrıştırmak
4. Bilgilerin Rapor Edilmesi: Gereksinim değerlendirmesi için ayrıştırılan bilgileri rapor etmek
5. Bilgilerin Kullanımı: Bilgilerden yararlanmak

Demirel (2010, s. 82-84), “hazırlık” aşamasında amaçların, çalışma ekibinin, kaynakların, ilkelerin ve önceliklerin belirlenmesini; “bilgi toplama” aşamasında veri toplama sürecinin planlamadan uygulamaya tüm adımlarının gerçekleştirilmesini; “bilgilerin analizi” aşamasında elde edilen verilerden hareketle gereksinimlerin belirlenmesi ve önceliklere göre sıralanmasını; “bilgilerin rapor edilmesi” aşamasında sürece ilişkin her işlemin detaylı bir biçimde açıklanmasını; “bilgilerin kullanımı” aşamasında ise elde edilen sonuçlardan hareketle nasıl uygulamalar gerçekleştirilebileceğine ilişkin kararların verilmesini öngörmektedir.

Tüm bu açıklamalara dayalı olarak gereksinim belirlemenin döngüsel ve dinamik bir süreç olduğu söylenebilir. Gereksinimlerin her çağda sürekli dönüşerek farklılaşması sebebiyle gereksinim belirleme çalışmalarının da sürekliliğinin sağlanması

gerekmektedir. Aksi takdirde ortaya çıkan güncel gereksinimlerin karşılanmasına yönelik programların hazırlanması veya halihazırda yürürlükte olan programların aksayan yönlerinin saptanması ve giderilmesi mümkün olmayacaktır. Gereksinim belirleme sürecini çeşitli basamaklarla tanımlamak mümkündür. Bu aşamalar Şekil 1.3'te genel hatlarıyla açıklanmıştır (English ve Kaufman, 1975; Demirel, 2010):



Şekil 1.3. Gereksinim belirleme süreci

Şekil 1.3'te görüldüğü üzere gereksinim belirleme sürecinin ilk aşaması hangi amaca yönelik çalışmalar yapılacağına planlanmasıdır. Bu aşamada hangi kitlenin ne konudaki gereksinimlerinin saptanmasının amaçlandığı açık bir biçimde tanımlanmaktadır. İkinci aşamada sürece katkı sağlayacağı düşünülen uzmanlar, yöneticiler, denetleyiciler, öğrenciler ve veliler gibi paydaşlar belirlenmektedir. Üçüncü aşamada çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacak uygun yaklaşım, yöntem ve teknikler seçilmesinin ardından dördüncü aşamada veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle gereksinimler ortaya çıkartılmakta ve öncelik sırasına göre düzenlenmektedir. Sürecin beşinci aşaması program tasarımını ifade etmektedir. Bu aşama, önceki aşamalarda belirlenen gereksinimlerin karşılanmasına yönelik amaçlar, içerik ve kaynakların belirlenmesi ile öğretme-öğrenme durumları ve

sinama durumlarında gerçekleştirilecek uygulamaların planlanmasından oluşmaktadır. Beşinci aşamada planlanan uygulamaların denenmesi ve değerlendirilmesinin ardından programın etkililiğine karar verilmektedir. Son aşamada, eğer program etkili bulunduysa yaygınlaştırılması, bulunmadıysa tespit edilen problemler doğrultusunda gereksinim belirleme sürecinin başına dönülmesi gerekmektedir.

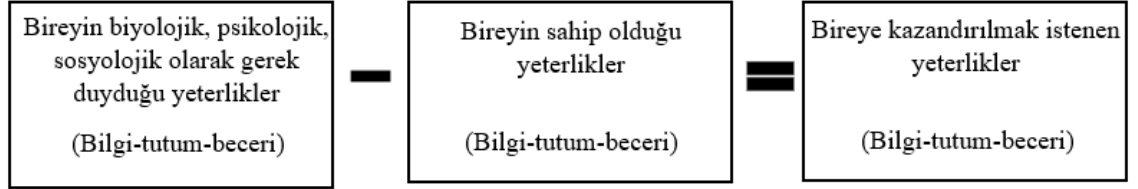
Gereksinim belirleme, belirli kurallar çerçevesinde seçilen yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesi gereken sistemli bir süreçtir (Witkin ve Altschuld, 1995). Gereksinimler belirlenirken işe koşulacak gereksinim belirleme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin seçimi sürecin verimliliği açısından oldukça önemlidir. Bu süreçte birden çok yaklaşım, yöntem ve teknikten faydalanılabilir. Ancak en işlevsel yaklaşım, yöntem ve tekniklerin seçilmesinde gereksinim belirlemedeki amacın anahtar role sahip olduğu söylenebilir. Bu sürecin hangi yollarla gerçekleştirilebileceğine ilişkin derinlemesine bir anlayış oluşturulabilmesi için gereksinim belirleme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin incelenmesinde fayda vardır.

1.2.1. Gereksinim belirleme yaklaşımları

Gereksinim belirleme sürecinde söz konusu olan çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Demirel (2010), gereksinim belirleme yaklaşımlarını farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım olmak üzere dört ana başlıkta ele alırken, Alacapınar (2019) bu dört yaklaşımın yanı sıra beşinci bir başlık altında süreç yaklaşımından da söz etmektedir. Bu yaklaşımların herhangi birinin bir diğerinden üstün olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak her biri gereksinimleri ele alış biçimi konusunda farklılık göstermektedir. Bu sebeple gereksinim belirleme sürecinde, gereksinim belirlemedeki amacı en uygun şekilde yansıtacağı düşünülen yaklaşımın temel alınması öngörülmektedir. Hangi yaklaşımın hangi amaca uygun bir biçimde hizmet edebileceğinin anlaşılabilmesi için her bir yaklaşıma ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

1.2.1.1. Farklar yaklaşımı

Farklar yaklaşımına göre gereksinim istenen durum ile var olan durum arasındaki fark olarak ele alınmaktadır. Gereksinim belirleme çalışmalarında ifade edilen bu farkların nelerle ilişkili olduğuna Şekil 1.4'te yer verilmiştir (Demirel, 2010):



Şekil 1.4. Farklar yaklaşımına göre gereksinimler

Şekil 1.4'te görüldüğü gibi, bireyin sahip olması istenen biyolojik, psikolojik ve sosyolojik özellikler ile bilgi, tutum ve becerilerden ne kadarına sahip olduğunun tespit edilmesiyle ortaya çıkan fark gereksinimleri ifade etmektedir. Farklar yaklaşımının benimsendiği gereksinim belirleme çalışmalarında bireylerin var olan gerçeklikte istenen özelliklere sahip olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Demirel, 2010). Böylelikle program geliştirme sürecinde bu farkın giderilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilecektir. Alacapınar (2019), telafisi zor olan veya mümkün olmayan durumlardan kaçınılabilmesi için bu yaklaşımla gereksinimler belirlenirken yalnızca istenen durum ve var olan durum arasındaki farka değil, bu farkın büyüklüğünün ve durumdaki aciliyetin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir.

1.2.1.2. Demokratik yaklaşım

Demokratik yaklaşıma göre bir grubun çoğunluğu tarafından istenen durumlar gereksinimleri oluşturur. Bu yaklaşımla yürütülen gereksinim belirleme çalışmalarında çalışmanın sonuçlarından etkilenecek olan tüm paydaşların (öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler, sivil toplum kuruluşları, sendikalar vb.) yer alması mümkündür. Gereksinim belirleme sürecinde çeşitli kişilerin yer almasıyla toplumun değerlerinin yansıtılması bu yaklaşımın en önemli özelliğidir (Demirel, 2010). Öte yandan, bu yaklaşımda gereksinimler toplumdaki referans/baskı gruplarının istekleri doğrultusunda yönlendirilebilir (Alacapınar, 2019; Demirel, 2010).

1.2.1.3. Analitik yaklaşım

Analitik yaklaşımla yürütülen gereksinim belirleme çalışmalarında “Toplumun ve bireyin gereksinimleri gelecekte neler olabilir?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Alacapınar, 2019, s. 31). Bu süreçte var olan durumun eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmesinden hareketle gelecekte ortaya çıkabilecek gereksinimlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımla ulusal ve uluslararası gelişmelere bağlı değişimlerden kaynaklanabilecek muhtemel gereksinimlerin giderilmesiyle gelecekteki koşullara hazır bireyler yetiştirilmesi öngörülmektedir.

1.2.1.4. Betimsel yaklaşım

Betimsel yaklaşıma göre belirlenen gereksinimlerin, bu gereksinimler karşılanmadığında yaşanabilecek yoksunluğu temsil ettiği söylenebilir (Demirel, 2010). Bu yaklaşımda öncelikle belirli kaynakların yokluğunda ortaya çıkabilecek zararın ortaya konmasının ardından bu kaynakların sağlanması durumunda elde edilecek yararın hesaplanmasıyla gereksinimler belirlenir (Alacapınar, 2019). Betimsel yaklaşımla yürütülen gereksinim belirleme çalışmalarında fayda-zarar analizi yapılırken araç-gereç, donanım, konu, süre, yöntem-teknik-strateji, insan kaynakları ve çevresel etmenler gibi eğitim sürecine etki edebilecek her türlü kaynak ele alınabilir.

1.2.1.5. Süreç yaklaşımı

Süreç yaklaşımının odak noktası var olan gereksinimlerin içerisinde bulunan süreçte tespit edilerek karşılanmasıdır. Böylelikle sürecin etkililiğini azaltan sorunlara anında çözüm getirilebilir ve yaşanabilecek olumsuz etkilerin önüne geçilerek sürecin işlevselliği artırılabilir. Alacapınar (2019), bu yaklaşımla süreç içerisinde tespit edilen sorunlara getirilen çözümlerin o süreçte yer alan kişiler için birer gereksinim olabileceğini ve bunların saptanmasının program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

1.2.2. Gereksinim belirlemede kullanılan yöntem ve teknikler

Gereksinim belirleme sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılabilmektedir. Alanyazında bu yöntem ve tekniklere ilişkin farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Gupta (1999) gereksinim belirleme yöntemlerini bilgi ve beceri analizi, iş ve görev analizi, yeterlik temelli gereksinim analizi, stratejik gereksinim analizi olarak dört grupta ele almaktadır. Ona göre bilgi ve beceri analizi bir soruna ilişkin eğitim gerçekleştirilmeden önce sorunun bilgi ve beceri eksiliği sebebiyle mi yoksa motivasyon, çevresel etmenler veya içinde bulunulan sistemden mi kaynaklandığının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmekte; iş ve görev analizi bir mesleğin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için gerekli nitelik ve aşamaların belirlenmesine olanak tanımakta; yeterlik temelli gereksinim analizi bir iş için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışların belirlenmesini sağlamakta; stratejik gereksinim analizi ise bir kurumu ulaşılmak istenen noktaya götürecek iç ve dış etmenlerin kapsamlı olarak incelenmesini ifade etmektedir. Barbazette'in (2006) sınıflaması ise performans (fark) analizi, uygunluk analizi, gereksinim-istek analizi, amaç analizi, iş (görev) analizi, hedef kitle analizi ve kavramsal analiz olmak üzere 7 gruptan oluşmaktadır. Ona göre bir sorunun beceri eksikliğinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı ve eğitim ile giderilip giderilemeyeceği performans analiziyle; eğitimin gerçekten gerekli olup olmadığı ve var olan sorunun giderilmesinde kullanılacak kaynakların buna değer olup olmadığı uygunluk analiziyle; gereksinim olarak tanımlanan durumun gerçekten bir gereksinimi mi yoksa bir isteği mi tanımladığı gereksinim-istek analiziyle; gereksinimlerin giderilmesiyle karşılanması beklenen amaçların neler olduğu ve bu amaçlar doğrultusunda hangi bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesi gerektiği amaç analiziyle; bir işi gerçekleştirmenin en doğru yolunun ve aşamalarının belirlenmesi iş analiziyle; eğitimin hedef kitlesinin belirlenmesi hedef kitle analiziyle; eğitimin içeriğinin belirlenmesi ve bu eğitimin gerçekleştirilebilmesi için diğer gerekliliklerin belirlenmesi kavramsal analizle gerçekleştirilmektedir. Taymaz (1997) ise gereksinim belirlemede en çok kullanılan yöntemlerin bir işin gerçekleştirilmesinde gerekli yeterliklerin belirlendiği iş (görev) analizi ve öğretimin amaçları ile bu amaçlar doğrultusunda bireye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumların belirlendiği amaç analizi olduğunu ifade etmektedir. Bunların yanı sıra Meyer ve Rowan (2006) bir kurumun tüm paydaşlarının ve kurumda gerçekleşen tüm etkinliklerin kapsamlı bir biçimde incelenmesini kurum analizi olarak ele almaktadır.

İlgili sınıflamalar incelendiğinde, kapsamaları ve amaçları bakımından çeşitli benzerlik ve farklılıkları bulunduğu görülmektedir. İlk üç tanımda da iş analizinden söz edilmekte; Barbazette ve Taymaz'ın amaç analizine ilişkin tanımları aynı özellikleri göstermekle birlikte Barbazette'nin performans analizinin kapsamı ile Gupta'nın bilgi ve beceri ile yeterlik temelli gereksinim analize ilişkin tanımlarıyla eşleşmekte; Gupta'nın stratejik gereksinim analizinin kapsamı ise Meyer ve Rowan'ın kurum analizi sınıflamasıyla uyum göstermektedir. Barbazette'nin uygunluk, gereksinim-istek, hedef kitle ve kavramsal analiz sınıflamalarının ise amaçları doğrultusunda tüm gereksinim belirleme çalışmalarının içerisinde ele alınmasının, çalışmanın sonucuna göre gerçekleştirilecek etkinliklerin doğru hedef kitleye, uygun içerik ve kaynaklar doğrultusunda planlanarak bu etkinliklerin ekonomikliğin ve etkililiğinin sağlanmasında önem taşıdığı söylenebilir. Bu doğrultuda, tanımlanan teknikler kapsamaları ve amaçlarındaki uyum göz önünde bulundurularak iş (meslek) analizi, performans analizi ve kurum analizi olmak üzere üç ana başlıkta incelenebilir.

Gereksinim belirlemede yaygın olarak başvuru teknikler ise görüşme, gözlem, anket, kaynak tarama, delphi ve progel (dacum) olarak sınıflanmaktadır (Barbazette, 2006; Demirel, 2010; Gupta, 1999; Küçüktepe, 2019; Taymaz, 1997; Zeybek, 2019). Witkin ve Altsculd (1995, s. 48-49) ise farklı bir sınıflama ile gereksinim belirleme sürecinde faydalanılabilecek veri toplama tekniklerini “arşivsel, iletişime dayalı ve analitik” olmak üzere üç grupta ele almaktadır. Onlara göre her tür doküman arşivsel verileri; anket, test ve Delphi tekniği gibi katılımcılarla doğrudan iletişime geçmeyi gerektirmeyen teknikler etkileşimsiz iletişime dayalı ve görüşme, odak grup toplantıları ve DACUM tekniği gibi katılımcılarla doğrudan iletişim kurmayı gerektiren teknikler etkileşimli iletişime dayalı risk değerlendirmesi, etki analizi, görev analizi, sebep-sonuç analizi, hata ağacı analizi gibi var olan durumun betimlenmesini kapsayan teknikler ise analitik tekniklerdir. Bu teknikler, nitel ve nicel olarak da sınıflandırılarak çalışmanın amacına göre ayrı ayrı kullanılabilmemesi yanı sıra bütüncül ve derinlemesine bir bakış sağlanmak istendiğinde bir arada da kullanılabilmektedir (Adıgüzel, 2019). Küçüktepe (2019) gereksinim belirleme sürecinde kullanılacak veri toplama tekniklerinin seçiminde çalışmanın amacı ve aciliyeti, elde edilmek istenen bilginin miktarı ve türü ile bu bilgilerin kimlerden elde edilebileceğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir.

Bu doğrultuda, hangi yöntem ve tekniklerin hangi durumlara uygun olabileceğinin daha iyi anlaşılması için gereksinim belirleme yöntem ve tekniklerinin verilerin toplandığı kişiler, ortam, ekonomiklik, derinlemesine inceleme veya geniş bir kitleye ulaşma olanağı gibi çeşitli özelliklerinin incelenmesi önemlidir.

1.2.2.1. İş (meslek) analizi

İş analizi, bir işin hangi basamaklarla ve hangi nitelikte gerçekleştirilmesi gerektiğinin belirlenmesiyle bireylerin bu koşulları sağlayabilecek yeterlikte yetiştirilmesi amacıyla uygulanacak eğitim programlarının tasarlanmasında yol göstericidir (Aydın, 2021; Taymaz, 1997). İş analizi, özellikle bireylerin bir işin gerçekleştirilmesine yönelik yetiştirildiği mesleki eğitim programlarının tasarlanmasında temel oluşturmaktadır (Zeybek, 2019). Eğitim programlarının geliştirilmesinde bir işin var olan durumuna ilişkin bilgilerden yararlanılması insan kaynaklarının etkili kullanımını sağlamada oldukça önemli bir yere sahiptir. Semerci ve Semerci (2001, s. 246), iş analizi sürecinin basamaklarını şu şekilde ifade etmektedir:

1. İşin tanımlanması
2. İlgili kaynakların gözden geçirilmesi
3. İş ve işlem basamaklarının taslak listesinin oluşturulması
4. Listenin gözden geçirilmesi
5. Araştırmaya uygun araçların geliştirilmesi
6. İşteki çalışmaların belirlenmesi
7. Örnek plan ve tasarım geliştirilip analiz edilmesi
8. Aracın uygulanmasından edilen bilgilerin değerlendirilmesiyle iş envanterinin hazırlanarak düzenlenmesi
9. Sürecin raporlanması ve program geliştirmede kullanılması.

İş analiziyle bir kurumda yerine getirilmesi gereken her bir görevin etkili bir şekilde tamamlanabilmesi için bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda analiz sürecinde öncelikle kurumda gerçekleştirilmesi gereken işlerin tanımlanmasının ardından bu işlerin gerçekleştirilmesinde tamamlanması gereken işlemler belirlenir ve önem ve zorluk derecesine göre sınıflandırılır. Taymaz (1997, s. 80-81) işlemlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bir başlangıç ve bitiş noktası vardır
2. Bir işlemin bittiği noktadan diğeri başlar

3. Bir işin işlemleri birbirini sıra ile izler
4. Bir alandaki işlerin ortak işlemleri bulunur
5. Her işlem iki veya daha fazla işlem basamağından oluşur
6. Her işlem bilişsel, psiko-motor veya duyuşsal davranışlardan biridir
7. Her işlem yetenek ve davranışı belirleyecek şekilde ifade edilir
8. Her işlem öğretilebilir bağımsız bir konudur
9. Her işlem gözlenebilir ve ölçülebilir bir davranıştır
10. Eğitim sürecinde esas olan işlemlerin öğretilmesidir

İş analizi, bir işin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için gerekli yeterliklerin belirlenmesinde; bireylerin işleriyle ilgili tanımlamaların yapılmasına doğrudan katkı sağlamasıyla ilgi ve desteklerinin artırılmasında; yöneticilere bir işin yetkin bir biçimde gerçekleştirilmesinde gerekli bilgi ve becerilere ilişkin bir sınıflama sağlanmasında; bir meslek kategorisinde yatay ve dikey geçiş yapılırken sahip olunması gereken yeterliklerin belirlenmesinde ve bireylerin profesyonel gelişimlerinin sağlanmasında faydalı bir yöntemdir (Gupta, 1999). Ancak bu yöntemin mesleki performansı etkileyebilecek dış etmenlerin göz ardı edilmesi, zaman alıcı ve maliyetli oluşu, geleceğe dönük bilgi sağlamayı ve süreçte üzerinde durulan iş konusunda gerekli yeterliklere sahip bireylerin de yer alabilme olasılığı gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır (Gupta, 1999; Semerci ve Semerci, 2001; Zeybek, 2019).

1.2.2.2. Performans analizi

Performans analizinin amacı, istenen performans düzeyi ile var olan performans düzeyi arasındaki farkın ve bu farkın sebeplerinin ortaya çıkarılmasıyla performansı iyileştirmeye yönelik uygulamalar geliştirilmesidir (Gupta, 1999; Taylor ve O'Driscoll, 1998). Performansı iyileştirmeye yönelik etkili uygulamalar geliştirilebilmesi için performanstaki eksikliğin kaynağının tüm yönleriyle açık bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Bu süreçte yöneticiler, çalışanlar, iş arkadaşları ve performanstan etkilenen diğer paydaşlar gibi çeşitli veri kaynaklarına başvurularak performansın bütünsel olarak ele alınması sağlanabilir (Uyargil vd., 2013). Ayrıca gerçekleştirilecek analizde istenen performansın niteliklerine ilişkin ayrıntılı ölçütler belirlenmesi oldukça önemlidir. Performans eksikliği bilgi veya beceri eksikliğine dayanıyorsa bu sorun eğitim yoluyla çözülebilir ancak sorun çalışanların psikolojik durumları, çalışılan ortamın özellikleri, gerekli araç-gereçlerin bulunmaması gibi etkenlere dayanıyorsa bir eğitim programı tasarlanmadan önce bu engellerin giderilmesi zaman ve kaynak açısından

maliyetin düşürülmesine olanak tanır (Zeybek, 2019). Öte yandan, performans eksikliğin eş zamanlı olarak hem bilgi ve beceri hem de diğer etkenlerden kaynaklanabileceği göz ardı edilmemelidir (Taylor ve O'Driscoll, 1998).

1.2.2.3. Kurum analizi

Kurum analizinin amacı eğitim gereksinimlerinin ve eğitimi etkileyebilecek etmenlerin ortaya çıkarılmasıdır (Aydın, 2021). Kurum analizi, bir kurumun tüm basamaklarında yer alan bütün paydaşlara yönelik gerçekleştirilen çeşitli iş ve performans analizlerini de bünyesinde barındıran geniş ve kapsamlı bir süreçtir. Bu sürecin odak noktası bir kurum ve bu kurumda gerçekleşen süreçlerdir (Gupta, 1999). Kurum analizinin temelinde bir kurumun sürekliliğinin sağlanabilmesi için kurumda işleyen ve aksayan durumların tespit edilmesiyle gerekli geliştirmelerin yapılmasına dayanak oluşturulması bulunmaktadır (Meyer ve Rowan, 2006). Buna ek olarak kurum analizi, yeni durumlara ayak uydurulması amacıyla yapılması gereken değişikliklerin gerçekleştirilmesinde kurumun olanak ve sınırlılıklarının belirlenmesini sağlamaktadır (Meyer ve Rowan, 2006). Kurumun kısa ve uzun dönemli amaçlarına ulaşılabilmesini etkileyebilecek eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde şu kaynaklara başvurulabilir (Aydın, 2021, s. 83-84):

1. Kurumsal amaçlar, personel kayıtları, örgüt iklimi, verimlilik indeksleri,
2. Personel hareketliliği, emeklilik planları ve iş doyumu,
3. İş yaşamı göstergeleri, devamsızlık, verimlilik, iş kazaları, tutumlar, çalışan önerileri, işçi-işveren ilişkileri, teslimat gecikmeleri, ürün kalitesi, fireler, bakım-onarım kayıtları.
4. Kurumun iş stratejileri, eğitime ayırabileceği kaynaklar, yöneticiler ve çalışanların eğitim etkinliklerine sağlayabileceği destekler.

Bu bağlamda kurum analizinin, bir kurumda gerçekleştirilen etkinliklerin verimliliğini artırmak amacıyla kurumun tüm paydaşlarına, kurumda yer alan dokümanlara ve gerçekleşen olaylara ilişkin verilerin incelenmesini kapsadığı söylenebilir.

1.2.2.4. Görüşme

Görüşme, görüşmecinin araştırmanın amacı doğrultusunda sorduğu sorulara katılımcının değer, ilgi ve gereksinimleri bağlamında yanıtlar vermesi amaçlanan etkileşimli bir veri toplama tekniğidir (Glesne, 2015). “Görüşme, gözlemlenemeyen

davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerinin öğrenilmesi için gereklidir” (Merriam, 2015, s. 86). Bu teknik, bireylere doğrudan ulaşılabilmesi yönüyle araştırmacıya derinlemesine bir anlayış edinme olanağı tanımaktadır. Örneğin, bireylerin çalışma veya öğrenim ortamındaki hiyerarşik konumları, ekonomik imkansızlıklar, sosyal baskılar gibi çeşitli nedenlerle içinde bulundukları durumlara uyum sağlıyor görünmesi her zaman o durumdan memnun oldukları anlamına gelmeyebilir. Bu gibi durumlarda bireylerle doğrudan görüşmek, durumun onların bakış açısıyla ele alınabilmesini olanaklı kılmaktadır.

Görüşmeler yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üç şekilde gerçekleştirilebilir. Yazılı bir araştırmanın sözlü biçimi olarak tanımlanabilen yapılandırılmış görüşmelerde sorular önceden hazırlanmış, sıralı bir biçimde sunulur ve açık, kısa cevaplar elde edilir (Merriam, 2015). Bu görüşme biçimi verilerin çözümlenmesi sürecinde araştırmacıya kolaylık sağlaması sebebiyle tercih edilmektedir. Ancak sürecin katılımcıların deneyimlerini derinlemesine aktarabilecekleri esnekliğe sahip olmaması nedeniyle edinilen bilgilerin yüzeysel kalmasına sebep olabilmektedir. Bunun aksine, yarı-yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya önceden belirlenen bir çerçeve içerisinde önceden hazırlanmış soruların yanı sıra destek sorular sorarak detaylı bilgi edinme olanağı tanımaktadır (Glesne, 2015). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler katılımcının deneyimlerini ayrıntılı bir biçimde ifade etmesinin sağlanabilmesi yönüyle bir konunun derinlemesine incelenmesi gereken araştırmalarda önemli bir yere sahiptir. Yapılandırılmamış görüşmeler ise daha çok araştırmacının bir konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Bu görüşme biçimi, araştırmacının ilgili olay, olgu veya durumun incelenmesi için gerekli kavramsallaştırmayı gerçekleştirebilmesine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda yapılandırılmamış görüşmeler, yapılandırılmış veya yarı-yapılandırılmış görüşmelerin hazırlanmasına temel oluşturmak amacıyla da kullanılabilmektedir (Merriam, 2015).

Görüşme tekniğinin sorulan sorulara doğrudan yanıt sağlaması, derinlemesine bilgi edinmede esnekliğe sahip olması, sözel verilerin yanı sıra sözel olmayan ipuçlarının da gözlemlenmesine olanak tanınması gibi önemli faydaları bulunmaktadır ancak görüşülecek bireylere ulaşmada güçlük yaşanabilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde zaman ve insan kaynakları açısından maliyetli olması ve görüşmecinin veri toplama sürecinde yönlendirme yapma olasılığı gibi çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Patton (2002), görüşmelerin

hazırlık sürecinde soruların açık, anlaşılabilir, yansız ve amaç odaklı olması, her sorunun yalnızca bir amaca yönelik olması, soruların zaman, kolaylık ve genellik açısından düzenlenmiş olması ve sürecin pilot görüşmelerle geliştirilmesiyle görüşme sırasında yaşanabilecek sınırlılıkların giderilebileceğini ifade etmektedir. Zaman ve insan kaynakları açısından ekonomiklik sağlanmasını gerektiren durumlarda ise odak grup görüşmelerine başvurulabilmektedir.

Odak grup görüşmesi, tek seferde birden çok bireye ve görüşe ulaşılmasını sağlayarak verilerin çözümlenmesinde araştırmacıya kolaylık tanımaktadır ancak verilerin sürecin yürütülmesiyle eş zamanlı olarak kaydedilmesi zorlayıcı olabilmektedir. Buna ek olarak, Merriam (2015), odak grup görüşmesinin bireysel ve hassas konuların tartışılması için uygun olmayabileceğini ifade etmektedir. Odak grup görüşmesi “araştırmacının sorularıyla harekete geçen grup etkileşimine dayalıdır” (Glesne, 2015). Odak grup görüşmelerinde bireyler tek başlarına çözemedikleri problemlere çözüm yolu bulabilirler (Taymaz, 1997). Bu süreçte amaç katılımcıların birbiriyle mutlaka uzlaşması değil, güvenli bir ortamda görüş çeşitliliğinin sağlanabilmesidir (Patton, 2002). Bu amaca ulaşılabilmesi için görüşme esnasında katılımcıların görüş bildirmekte ve birbirlerinin görüşlerini sorgulayarak yeni fikirler ortaya çıkarmakta eşit hissettirilmesi oldukça önemlidir. Bu sebeple görüşmecinin süreci yönetmekteki tarafsızlığının odak grup görüşmelerinde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Patton, 2002).

1.2.2.5. Gözlem

“Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 173). Gözlenecek kişi, olay veya olgulara ilişkin ilk elden veri elde edilebilmesinin gözlem tekniğinin en önemli özelliği olduğu söylenebilir (Merriam, 2015). Gözlem tekniği kullanılırken her şeyin olağan akışında devam etmesi gerektiği için gözlemci kontrol edilemeyecek pek çok durumla karşı karşıya kalabilir. Bu sebeple, gözlem sürecinin etkili ve ekonomik bir biçimde yürütülebilmesi için gözlemcinin neyi veya kimi, hangi amaçla, nerede, ne zaman ve ne kadar süreyle gözleyeceğine ilişkin iyi planlanmış bir sistemi olması gerekmektedir. Buna ek olarak, gözlemcinin gözlem sırasında araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen odak noktasını korumak ve gözlenenleri betimsel bir biçimde kaydetmek konusunda deneyimli olması verimlilik açısından önem taşımaktadır (Patton,

2002). Bu sebeple eğer gerekiyorsa gözlemcinin ön çalışmalar gerçekleştirerek süreci nasıl yöneteceğine ilişkin bir iç görü kazanması önerilmektedir. Ayrıca, gözlem öncesinde süreçte kullanılacak teknik ekipman, gözlemcinin gözlemlenecek ortamdaki rolü ve katılımcılarla nasıl bir ilişki kurulacağına ilişkin planlamaların yapılması gerekmektedir (Merriam, 2015; Glesne 2015). Gözlemcinin tüm hazırlıklara rağmen ön görülemeyen problemlerle karşılaşması olasılığına psikolojik olarak hazırlıklı olması da gözlem sürecinin sekteye uğramaması için önerilenler arasındadır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Gözlem tekniğinde, gözlemcinin gözlemlenen ortamdaki rolü, katılımcılarla olan ilişkisinin seviyesi ve katılımcıların çalışmadan haberdar olma durumu araştırmanın amacına göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu çeşitlilik Tablo 1.1’de açıklanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 447):

Tablo 1.1. *Gözlemde çeşitli yaklaşımlar*

Gözlemcinin Rolü			
Tam katılımcı gözlem	Kısmi katılım	İzleyici; yabancı gözlemci	
Gözlemci Katılımcı İlişkisi			
Katılımcılar gözlem yapılacağından ve gözlemcinin kim olduğundan haberdardır.	Katılımcıların bazıları gözlemcinin kim olduğunu bilirken bazıları bilmemektedir.	Katılımcılar ne gözlem yapılacağından ne de ortamda biz gözlemcinin bulunduğundan haberdardır.	
Katılımcıların Gözlem Amacını Bilme Durumu			
Gözlemin amacı katılımcılara tamamen anlaşılır bir biçimde açıklanmıştır.	Gözlemin amacı bazı katılımcılara açıklanmıştır.	Katılımcılara gözlemin amacına ilişkin hiçbir açıklama yapılmamıştır.	Katılımcılar gözlemin amacına ilişkin yapılan yanlış açıklamalarla yanıltılmıştır.
Gözlemin Süresi			
Belirli bir süreyle kısıtlı tek bir gözlem (örneğin 30 dakika).		Uzun süreli; birden çok gözlem (örneğin aylar, yıllar).	
Gözlemin Odağı			
Kısıtlı odak: Yalnızca tek bir unsur veya özelliğin gözlemlenmesi.		Geniş odak: Gözlemlenen etkinlik veya özelliğin aranan tüm özelliklerinin bütüncül bir biçimde gözlemlenmesi.	

Tablo 1.1’de görüldüğü üzere gözlem süreci katılımcıların bilgisi dahilinde veya katılımcılardan gizlenerek gerçekleştirilebilmektedir ancak katılımcılara bilgi verilmediği durumlar çeşitli etik sorunlara sebep olabilmektedir (Glesne, 2015; Merriam 2015). Bu sebeple, gözlemcinin gözlemlenen ortamda katılımcılardan habersiz bir biçimde izleyici rolünde yer alması planlanan gözlem çalışmalarında gizliliğin gerekliliği dikkatle irdelenmeli ve bu yola yalnızca elde edilecek verilerin kritik bir önemi varsa ve

bunlara başka bir yolla ulaşamayacağı düşünülüyorsa başvurulmalıdır (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2014; Fraenkel, Hyun ve Wallen, 2012).

1.2.2.6. Doküman incelemesi

Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Ayrıca resim, fotoğraf ve video kayıtları da görsel dokümanlar olarak incelenebilir. Doküman incelemesine dahil edilecek dokümanlar araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmelidir. Bu bağlamda eğitim araştırmalarında incelenebilecek dokümanların eğitim kurum ve kuruluşlarının resmi kayıtları, Millî Eğitim Şûraları, devlet ve özel kurumların raporları, istatistik merkezlerinin veri bankaları, kurum içi ve kurum dışı yazışmalar, eğitim programları, ders planları, öğrenci ve öğretmen kayıtları, toplantı tutanakları, öğrencilerin ödev ve sınav evrakları gibi çeşitli kaynaklardan oluşabileceğini söylemek mümkündür. Merriam (2015) dokümanlara ulaşım kolaylığı ve maliyet düşüklüğü ile dokümanların araştırmacının varlığından etkilenme olasılığı bulunmamasının doküman incelemesinin güçlü yönleri olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra somut belgeler olarak dokümanların kolaylıkla kontrol edilmesi ve kaynak gösterilmesi mümkündür (Taymaz, 1997). Ayrıca dokümanlar, araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılması gereken kurum veya kişilere doğrudan ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda önemli bir veri kaynağı oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Öte yandan, dokümanların araştırmanın amacı doğrultusunda değil araştırmacının bakış açısı doğrultusunda seçilme olasılığı ve dokümanlarda yer alan bilgilerin eksik, yanlış veya yanıltıcı olma olasılığı bu tekniğin sınırlı yanlarıdır (Merriam, 2015).

1.2.2.7. Delphi tekniği

Delphi tekniğiyle, araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilmiş aşamalı anket formlarının amaçlı olarak seçilmiş uzmanlar uygulanarak uzman görüşlerinde uzlaşma sağlanması amaçlanmaktadır. Delphi tekniğinde alınan görüşlerin var olan durumu değil gelecek durumları yansıtması beklenir (Demirel, 2010). Ayrıca, delphi tekniği kullanılırken ilgili konuya yönelik özgün fikirler ortaya çıkabilmekte veya var olan fikirler çürütülebilmektedir (Alacapınar, 2019). Bunun yanı sıra birkaç tur halinde gerçekleştirilen anket çalışmaları bireylerin çeşitli görüşlere ilişkin bilgi sahibi olması ve

kendi görüşlerini gözden geçirebilmesine olanak tanımaktadır (Şahin, 2001). Delphi tekniğinde “bireylerin herhangi bir etki altında kalmadan kendi düşünce ve önerilerini belirtmeleri esastır” (Adıgüzel, 2019, s. 118). Bu sebeple, sürecin birbirini tanımayan ve birbirleriyle ilgili bilgi sahibi olmayan katılımcılar bir araya getirilmeden tam bir gizlilikle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle delphi tekniği araştırmacıya geniş ve çeşitli bir kitleden görüş edinme imkânı sağlamaktadır. Delphi tekniğinin uygulama basamakları şu şekilde sıralanabilir (Adıgüzel, 2019; Cochran, 1983’ten aktaran Alacapınar, 2019; Rothwell ve Kazansas, 1997; Demirel, 2010; Şahin, 2001):

1. Sorunun belirlenmesi: Sorun açık ve anlaşılır bir biçimde, her katılımcı tarafından aynı şekilde anlaşılacak şekilde ifade edilmelidir.
2. Uzmanların belirlenmesi: Ankete katılacak uzmanlar araştırma konusuna ilişkin faydalı ve özgün fikirler sunabilecek deneyimde olmalıdır.
3. Gerekli bilgilendirmelerin yapılması: Araştırmaya katılması öngörülen uzmanlar araştırmanın amacı ve delphi uygulamasının nasıl gerçekleştirileceğiyle ilgili gerekli bilgiler açık ve anlaşılır biçimde sunulmalıdır.
4. Birinci delphi anketi: Bu turda uzmanlara araştırma sorusuna ilişkin açık uçlu sorular gönderilir ve katılımcıların görüşleri isimsiz olacak şekilde toplanır.
5. İkinci delphi anketi: Birinci delphi anketinden elde edilen görüşlerin sınıflandırılmasıyla elde edilen yapılandırılmış anket formu katılımcılara gönderilir ve uzmanların ankette yer alan maddelere katılma düzeyleri ve maddelere ilişkin yorum ve önerileri belirlenir. Bu aşamada görüşler uzmanların kimlikleri belli bir şekilde toplanmaktadır.
6. Üçüncü delphi anketi: Bu anket, ikinci anket maddelerinin yanına anketin istatistiksel sonuçlarının eklenmiş halidir. Ankete maddelere ilişkin yorum ve öneriler de eklenebilir. Bu aşamada katılımcıların sunulan veriler doğrultusunda görüşlerini gözden geçirip eğer isterlerse değiştirmeleri amaçlanmaktadır.
7. Dördüncü delphi anketi: Üçüncü anket verilerine ikinciyle aynı istatistik analizler uygulanır ve yeni verilerin sunulduğu anket formu tekrar katılımcılara uygulanır.

Bu aşamaların ardından uzman görüşleri arasındaki fark istenenden büyükse anketlerde 10 uygulamaya kadar gidilebilir ancak genellikle dördüncü uygulamanın ardından istenen nitelikte bir uzlaşma sağlandığı belirtilmektedir (Şahin, 2001).

1.2.2.8. Anket

Anketler verilerin çalışmanın amacına yönelik olarak önceden hazırlanmış soruların yer aldığı formlar ile toplanması sürecidir. Anket aracılığıyla bireylerin “bir konuya veya soruna yönelik bilgileri, kanıları, inançları, tepkileri, gereksinimleri, dilekleri ve yakınmaları” saptanabilir (Taymaz, 1997, s. 37). Anket formu, kapalı uçlu ve açık bir şekilde yanıtlanması gereken sorulardan oluşan yapılandırılmış veya açık uçlu ve esneklikle yanıtlanabilecek sorulardan oluşan yapılandırılmamış bir biçimde hazırlanabilir (Fer, 2020). Anketle bilgi toplamının güçlü ve sınırlı yönlerine Tablo 1.2’de yer verilmiştir (Fer, 2020, s. 143-144; Taymaz, 1997, s. 38-39):

Tablo 1.2. *Anketle veri toplamının güçlü ve sınırlı yönleri*

Anketle bilgi toplamının güçlü yönleri	Anketle bilgi toplamının sınırlı yönleri
1. Ucuz ve kolay olması kısa zamanda az masrafla çok sayıda kişiye ulaşılmasını sağlar.	1. Anketin dönüş sayısı düşüktür.
2. Katılımcılar etki altında kalmaz, objektiftir.	2. Bilgi toplanan birey soruyu anlamadığı zaman soru sorma olanağı yoktur.
3. Bilgi toplanan bireyler yanıtlarını tekrar kontrol edebilir. Bu nedenle yanıtların güvenilirliği artar.	3. Anketi dolduranlar soruyu yanlış anlayabilir.
4. Anket maddelerinin güvenilirliği ve geçerliği belirlenebilir.	4. Önceden belirlenemeyen bazı tepkiler cevapları etkiler.
5. Veriler istatistik işlemlerle kolay anlaşılır hale getirilebilir.	5. Cevaplayan şahsın tutumunu belirlemek güçtür.
	6. Sorunların nedenleri açıklanmadığı için çözüm yollarının önerilmesinde etkinliği düşüktür.

Tablo 1.2’de görüldüğü üzere, anket hem maddi olanaklar hem de zaman bakımından ekonomik olması yönüyle geniş bir kitleye ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, katılımcıların araştırmacı etkisi altında kalmalarının en aza indirilmesiyle verilerin yansızlığı ve katılımcılara sorular üzerine düşünme olanağı tanınmasıyla verilerin güvenilirliği sağlanabilmektedir. Dahası, veri analizinin istatistiksel olarak gerçekleştirilmesi hem sonuçların anlaşılmasında hem de güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının yürütülmesinde araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır. Öte yandan anketin, uygulamaların doğrudan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmeyip posta, e-posta, çevrim-içi anket sağlayıcıları gibi çeşitli kanallar aracılığıyla uygulandığında geri dönüş sayısının düşmesi, katılımcıların soruları yanlış anlama veya anlamama olasılığının olması ve katılımcıların tutumlarının gözlenememesi gibi anketin uygulandığı ortamın kontrol edilememesinden kaynaklanabilen beklenmedik sorunlar ortaya çıkması ve bu sorunların araştırmacı tarafından giderilememesi gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Gupta (1999), bu sınırlılıkların planlı hazırlıklar ve ön uygulamalarla en aza indirilebileceğini ifade etmektedir.

1.2.2.9. Progel (dacum) tekniği

DACUM İngilizcede “Developing A Curriculum” sözcüklerinin kısaltması olarak kullanılmaktadır (Norton, 1997, s. 1). Benzer şekilde PROGEL Türkçede “Program Geliştirme” kavramının ilk hecelerinden türetilmiştir. Bu teknikle bir mesleğin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan davranış ya da becerilerin kurumda yer alan uzman çalışanların görüşleri doğrultusunda tanımlanmasıyla mesleki beceri profili ortaya konmaktadır (Demirel, 2010). Bu şekilde bir alandaki en gerekli özellikler deneyimli ve yetkin uzmanlar tarafından belirlenmiş olur. PROGEL tekniğinin güçlü yanları şunlardır Norton (1997, s. 3-4):

1. Grup etkileşimi: Grup üyelerinin düşüncelerini özgürce paylaşabilmelerine ve birbirlerinin katkılarına ortak olabilmelerini sağlar.
2. Beyin fırtınasının gücünü harekete geçirir: Birkaç kez gerçekleştirilen beyin fırtınası süreciyle tüm görev ve sorumlulukların ele alınmasında en üst verimlilik sağlanır.
3. Grup birlikteliği: Düzgün yürütüldüğünde grup üyeleri birbirini yüksek kalitede ürünler üretmek için güdüler ve güçlendirir.
4. Grupta fikir birliği: Grup üyelerinin yürütücünün rehberliğinde her görüşü inceleyip düzeltmesiyle görüş birliği sağlanabilir.
5. Gelecek odaklılığı: Grup üyelerinden özellikle gelecekte yaşanabilecek mesleki yönelimler ve ilgilerin belirlenmesi istenir.
6. Çalışan ve öğrenci ortaklığı: Çalışanlar ve öğrencilerin görev ve sorumlulukların uzman çalışanlar tarafından belirlendiğini bilmesiyle analiz sonuçlarına verilen destek artırılmış olur.
7. Kapsamlı sonuçlar: 5-12 uzman çalışana iki gün boyunca güdülenerek rehberlik edildiğinde genellikle tüm görev ve sorumlulukların yanı sıra ilgili bilgi ve beceriler, çalışan davranışları, araç ve ekipmanlar ve gelecek yönelim ve ilgiler tanımlanmış olur.
8. Üstün kalite: Söz edilen özelliklerin yanı sıra her üyenin görüşleri birbirinin görüşlerini değerlendirip biçimlendirmede yeterli üyelerce gözden geçirilmesi çalışmanın niteliğini en üst düzeye çıkarmaktadır.
9. Düşük maliyet: Bu teknikte kullanılan etkili uygulamalar sayesinde tüm süreç diğer tekniklerin aksine oldukça düşük bir maliyetle 2 günde tamamlanabilir.

PROGEL tekniğinin sınırlı yanları ise şu şekilde sıralanabilir (Witkin ve Altschuld, 1995):

1. Diğer tekniklerle desteklenmesi gerekebilir.
2. Saha araştırmaları ile geliştirilmelidir.
3. Süreç katılımcılara bağılı olarak gereğinden fazla uzayabilir.
4. Süreçte yer alan kişilerin yansızlığı sağlanamayabilir.

5. Süreçte yer alan kişiler gerekli deneyime, iş birlikli çalışma becerisine, geniş bir bakış açısına veya görüşlerini savunacak yeterliğe sahip olmayabilir.

Bu teknik, eğitim programlarının geliştirilmesinde hem yeterliğe hem performansa dayalı, ilgili, güncel ve bölgesel eğitim gereksinimlerinin hızlı, etkili ve düşük maliyetli bir biçimde belirlenmesine olanak tanınması sebebiyle tercih edilmektedir (Norton, 1997). Öte yandan, sürecin etkili bir biçimde gerçekleştirilerek nitelikli sonuçlara ulaşılabilmesi için katılımcıların sahip olması gereken özelliklerin ve sonuçların diğer tekniklerle desteklenmesi gerekiyorsa bunun göz ardı edilmemesinin tekniğin sınırlılıklarını aşmada önemli olduğu söylenebilir.

1.2.2.10. Testler

Testler bireylerin bir ya da birden fazla özelliğinin miktarının ölçülmesiyle gereksinimlerin belirlenmesini amaçlamaktadır (Demirel, 2010; Taymaz, 1997). Bu şekilde bireylerin belirli bir özelliğe, bilgiye veya tutuma sahip olma durumu ve derecesi tespit edilebilmektedir. Gereksinim belirleme çalışmalarında bilgi testleri veya duyuşsal özelliklere yönelik ölçekler kullanılabilir.

Bilgi testleri bireylerin bilişsel beceri düzeyleri hakkında nicel veriler sağlayarak konu alanına ilişkin gereksinimlerin belirlenmesine olanak tanımaktadır (Adıgüzel, 2019). Bu testler çalışmanın amacına göre sürecin başında, süreç içerisinde veya sürecin sonunda uygulanabilir (Zeybek, 2019). Bu doğrultuda bilgi testleri aracılığıyla hem bireylerde istenen özelliklere sahip olma durumu hem de eğitim süreçlerinin bireylere istenen özellikleri kazandırma düzeyi belirlenebilir. Ayrıca bilgi testleri bireylerin var olan bilgi, beceri ve yetkinliklerinin belirlenmesinin yanı sıra bireyler arasındaki farklılıkların saptanmasına olanak tanır (Zeybek, 2019).

Duyuşsal özelliklere yönelik ölçekler bireylerin bir konuya ilişkin tutum, algı, ilgi ve değerlerinin belirlenmesiyle o konudaki davranışlarının altında yatan etkenlerin anlaşılmasında ve o konuya ilişkin gereksinimlerin belirlenmesinde önemli ölçme araçlarıdır. Duyuşsal özelliklerin belirlenmesinde yaygın olarak Likert tipi ölçekler kullanılmaktadır (Zeybek, 2019). Likert tipi ölçeklerde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen konuya ilişkin ifadeler bireylerin katılım düzeyini belirten seçenekler sunulmaktadır (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015). Bireylerin bir konuya ilişkin duyuşsal

özellikleri o konuyu vurgulayan doğrudan ifadelerle ölçülebileceği gibi bireylerin yanlış cevap verme olasılığı bulunan hassas konularda dolaylı ifadeler de kullanılabilir (Edwards, 1957).

Testlerin çeşitli güçlü ve sınırlı yönleri bulunmaktadır. Taymaz (1997, s. 42) bunları şu şekilde ifade sıralamaktadır:

Yararlı yönleri:

1. Her alan ve kademede kazanılması gereken bilgi, beceri ve tutumlar kolaylıkla belirlenebilir.
2. Testler kısa zamanda uygulanır ve sonuç alınabilir.
3. Bireyler başarılarına göre gruplandırılabilir.
4. Test sonunda elde edilen ölçme sonuçları kolaylıkla kıyaslanabilir ve yorumlanabilir.

Sakıncalı yönleri:

1. Bireysel farklılıklar ölçme sonuçlarını etkiler.
2. Testlere ve sınava karşı duygusal bir çekingenlik vardır.
3. Hazırlanması için iş analizi ve görev tanımlanması yapılması gerekir.
4. Testler her durumda uygulanamaz ve katılmaya isteklendirmek güçtür.

Bu maddeler incelendiğinde, testlerin araştırmacıya uygulama ve analizde kolaylık sağladığı ancak hazırlık aşamasının zaman ve emek bakımından ekonomik olmaması ile katılımcıların bireysel farklılıkları ve tutumlarıyla ilişkili öngörülemeyen sorunların ortaya çıkması olasılığı yönleriyle sınırlılığı olduğu söylenebilir.

1.3. Toplumsal Cinsiyet

“Sömürüye dayalı bir dünya sistemi içerisinde,
kimileri diğerlerinden daha eşittir.”

Rosemarie Tong

Tina Fernandes Botts

Toplumsal kurallar, yüzyıllardır insanların uyum içerisinde bir arada yaşayabilmelerini sağlamanın tek yolu olmuştur. Her ne kadar toplumsal kurallarla düzenin sağlanmasının insanlığın gelişiminde göz ardı edilemeyecek bir önemi olsa da bu kuralların temelinde yer alan ayrımcı anlayışlar söz konusu gelişimi yavaşlatacak, hatta geriletecek nitelikte olabilmektedir (Engels, 2021). Nitekim, toplumların benimsediği inanç ve değerler sistemine bağlı olarak ortaya çıkan ayrımlar bireylerin toplum içerisindeki statü ve rollerini yansıtarak hiyerarşik bir yapı oluşturma yoluyla

insan davranışlarını sınırlandırırken çeşitli eşitsizliklere sebep olmaktadır. İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren ortaya çıkmakta olan eşitsizlikler, toplumu olumsuz yönde etkileyen durumlara sebep olmuş ve olmaya da devam etmektedir (Engels, 2021). Toplumsal eşitsizliklerin temelinde dil, din, ırk, engellilik, sosyo-ekonomik statü gibi, insanların kategorileştirilmesinde rol oynayan çeşitli ayrımlar bulunmaktadır (Berktaş, 2018). İnsan davranışlarının cinsiyet temelinde nasıl şekillenmesi gerektiğini tanımlayan anlayışlar da bunlardan biridir. “Kadın ve erkek olmanın biyolojik özellikler dışında toplumsal anlamı da vardır” (Dökmen, 2016, s. 11). Günümüzde, cinsiyete ilişkin toplumsal anlayışları tanımlamada “toplumsal cinsiyet” kavramı kullanılmaktadır. Bu kavramın “cinsiyet” kavramından hangi yönleriyle ayrıldığına anlaşılabilmesi için bir sonraki bölümde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının tanım ve kapsamlarına yer verilmiştir.

1.3.1. Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet

Cinsiyet kadın ve erkeğin doğal kazanımları olan biyolojik özelliklerini ifade ederken, toplumsal cinsiyet biyolojik özelliklerin dışında kalan ve toplumsal anlayışla oluşturulan kadınlık ve erkeklik özelliklerini ifade etmektedir (Giddens, 2000; Oakley, 1981). Bhasin (2003) bu özelliklere ilişkin yapılan tanımların içinde bulunan sosyo-kültürel ortamda kadın veya erkek olmaya biyolojik özelliklerden farklı olarak yüklenen toplumsal anlamlar çerçevesinde şekillendiğini belirtmektedir. Toplamların olgu, olay ve durumları anlamlandırma biçimleri çeşitlilik gösterdiğinden kadın ve erkeğin tanımlanma biçimleri de toplumdan topluma ve zamandan zamana çeşitlilik göstermektedir (Scott, 2007; Oakley, 1981). Bu çeşitlilik kadın veya erkek olmanın ifade ettiği anlamların biyolojik cinsiyetin dışında toplumların düşünme biçimleri doğrultusunda inşa edildiğini açıkça göstermektedir. Nitekim, kadın veya erkek olmak yalnızca biyolojik cinsiyete dayalı olarak değerlendiriliyor olsaydı cinsiyet temelli farklılıkların tüm dünyada aynı şekilde kabul görüyor olması gerekirdi (Bhasin, 2003). Ancak durumun böyle olmadığı 20. yüzyılda kadın ve erkek arasındaki farklılıkların toplumsal temelini bilimsel araştırmalarla ele alınmasına kadar anlaşılmamış, aksine iki cins arasında var olduğu ifade edilen farklılıklar “doğal” olarak nitelendirilmiştir (Rose, 2018).

Böyle bir süreçte, toplumun her alanında cinsiyet ayrımına bağlı eşitsizliklerin ortaya çıkması ise kaçınılmaz olmuştur. Dolayısıyla bu farklılıkların sebep olduğu

eşitsizlikler uzun bir süre boyunca görmezden gelinmiş, kadının toplumdaki ikincil konumu pekiştirilmeye devam etmiştir. Bu süreçte kadın, eğitim hakkı ile ekonomik özgürlüğünün kısıtlanması sebebiyle iş, sağlık, spor, siyaset gibi çeşitli alanlardaki varlığının imkânsız hale getirilmesi ve kendi yaşamından başlayarak aile içi ve kamusal alandaki tüm karar alım mekanizmalarında söz hakkının elinden alınması sebebiyle pek çok zorlukla karşı karşıya bırakılmıştır.

Günümüzde bu anlayış yerini her iki cinsin de biyolojik özellikleri dışındaki farklılıklarının toplumsal bilinç ile inşa edildiği ve birinin bulunduğu her konumda diğerkinin de yer almasında toplumsal düşünce dışında hiçbir engel bulunmadığı anlayışına bırakmaya başlamıştır. Ancak eşitlik bilincinin tam anlamıyla sağlanamamış olması, kadının istediği alanda, istediği şekilde yer alma özgürlüğünü kısıtlamaya devam etmektedir. Kadın ve erkeğin “kim” ve “nasıl” olması gerektiğine ilişkin inançlar hala toplumsal kalıp yargılara dayalı cinsiyet rolleriyle biçimlendirilmektedir. Öyle ki, günümüzde bireyin doğumundan bile önce tespit edilmeye başlanan biyolojik cinsiyete toplum tarafından yüklenen anlamlar yoluyla bireyin içine doğacağı çevrede nasıl bir insan olması gerektiğine ilişkin çeşitli beklentiler oluşmaktadır. İki cins için farklı renkler, farklı oyuncaklar, farklı kişilik özellikleri ve farklı mesleklerin uygun görülmesi, yaşam boyu devam eden bu beklentilere örnek gösterilebilir (Gander ve Gardiner, 2015).

Toplumun küçük bir modeli olarak ailenin sahip olduğu ev içi dinamikler de bireyin toplumsal cinsiyet anlayışını edinmeye başladığı sosyal çevreyi oluşturmaktadır. Örneğin yemek, temizlik, çocuk bakımı gibi her iki cinsin de gerçekleştirebileceği ev içi sorumlulukların paylaşımında erkeğin kadına “destek” olması anlayışının sürdürülmesi (Clarke ve Braun, 2012, s. 308), ev içi işlerde asıl sorumluluğun kadında olduğu görüşünün günlük yaşam uygulamalarıyla yeniden üretilmesine sebep olmaktadır. Birey bu yolla bir kadın veya erkek olarak topluma uyum sağlayabilmek için hangi rolleri yerine getirmesi gerektiğini öğrenmektedir. Hangi cinsteki çocuk için hangi oyuncaklar, eşyalar ve renklerin “uygun” olacağından başlayarak ilerleyen dönemlerde bireylere cinsiyetlerine göre hangi ortamlarda bulunmalarının ve hangi duygusal özelliklerin, davranış biçimlerinin ve dil özelliklerinin “uygun” olduğuna ilişkin çeşitli yargılar dayatılmaktadır. Örneğin, kadının kişilerarası ilişkilere daha fazla önem veren, mantıktan çok duygu odaklı ve daha şefkatli bir yapıda olduğu düşünülürken erkeğin liderlik özelliklerini daha çok taşıyan, görev ve başarı odaklı, hırslı ve daha mantıklı olduğu

inancı sebebiyle erkeğin kamusal alanda üst mevkilerdeki yönetici konumlarında yer alması uygun görülürken kadına alt mevkilerde bulunan ve hizmet odaklı işler uygun görülmektedir (Blackstone, 2003). Bu durumun kaynağının henüz çocukluktan itibaren kadın ve erkeğin belirli konularda daha iyi olmaları yönünde teşvik edilmeleri olduğu söylenebilir. Öyle ki toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadın hassas, sezgisel, duygusal, itaatkâr ve ev ile aileyi ilgilendiren konulara ilgili olması yönünde teşvik edilirken erkek daha güçlü, hızlı, atılgan, baskın ve hırslı olması yönünde teşvik edilmektedir (Wienclaw, 2011, s. 34). Dahası hem toplumsal bilincin bir yansıması hem de bu bilincin beslenmesinde ve bireyin dünyayı algılayış biçiminin şekillenmesinde aracı olan dil ile de toplumsal cinsiyet anlayışı yeniden üretilmektedir (Çolak, 2020). Dünyanın erkeğe ait olarak görüldüğü ataerkil toplumlarda bu üretimin izlerine açıkça rastlanabilir (Firestone, 1993). Kadına kibar, anlayışlı ve tatlı dilin uygun olduğu düşünülür ve kaba bir dil kullandığında ayıplanırken erkek aynı davranışı sergilediğinde bunun görmezden geliniyor oluşu kadının ataerkil bir sistemde kendini ifade etme biçiminin dahi baskı altına alındığını göstermektedir (Firestone, 1993). Bunun yanı sıra, kadının konuşkan ve bu sebeple dedikoducu olarak nitelenmesi, kadın söyleminin ötelenmesi temelinde kadın düşüncesinin değersizleştirilmesine sebep olmaktadır.

Bunların yanı sıra, “uygun değil” anlayışı içerisinde kadının kendi bedeni üzerindeki söz hakkı da kısıtlanmaktadır. Bu durum başkalarının kadın bedeni üzerinde hak iddia etmesine kadar varmaktadır. Kadın, bedeninin bir bölümünü açıkta bırakacak kıyafetler giydiğinde veya iç çamaşırları görünür durumda olduğunda bu durum “dekolte” veya “frikik” olarak adlandırılırken, erkek aynı durumda olduğunda bu yorumların yapılmaması veya kadınsı olmak cinsellikle bağdaştırılırken erkeksi olmanın güç ve iktidar ilişkileriyle bağdaştırılması bu duruma örnek verilebilir (Elçik, 2013, s. 148). Üstelik bu ilişkilendirme sebebiyle pek çok durumda kadının eğitim durumu, mesleki yaşantısı, sağlık hizmetlerinden faydalanma olanağı gibi çeşitli alanlardaki özgürlüklerinin kısıtlanmasıyla eğitim hakkı, ekonomik bağımsızlığı ve hatta yaşam hakkı elinden alınmaktadır.

Öte yandan, toplum tarafından inşa edilen “uygunluk” anlayışının biyolojik cinsiyetin getirdiği özellikler bağlamında gerekçelendirilmesi mümkün değildir. Örneğin, ailenin temelini atıldığı evlilik bağının pek çok toplumda erkekten gelen bir teklif olmaksızın kurulamıyor olması (Adichie, 2019) veya bu kadar önemli bir kararın birçok

kadın için hala bir erkek aile üyesi tarafından alınıyor olmasının hiçbir biyolojik gerekçesi yoktur. Aksine, bu durum karar mekanizmasındaki eşitsizliğin bir göstergesi olarak ele alınabilir. Kadının bu kararı kendi adına alacak yeterlikte görülmemesine rağmen pek çok toplumda “yuvayı dışı kuş yapar” anlayışıyla aile yapısında kadının üst bir konumdaymış gibi nitelendirilerek ev içine hapsedilmesi ise hem toplumsal cinsiyet rollerinin birbiriyle olan çelişkisini hem de bunların hemen her durumda kadının aleyhine bir işleyişi temsil ettiğini gösterir niteliktedir. Bu işleyiş kadın yaşantısını hem doğrudan hem de dolaylı olarak sınırlandırmaktadır (Berktaş, 2018). Toplum tarafından beklenen cinsiyet rollerini doğumundan itibaren yaşadığı tüm sosyal süreçlerde deneyimleyen birey, erkeğin kamusal alanda üretim ve kendini ifade etme olanağına sahip olduğu ancak kadının etki alanının ev içi alan ile sınırlı kaldığı görüşünü içselleştirmektedir. Bu durum, aile, dini alanlar, iş alanları, spor alanları, sağlık alanları, medya ve okullar gibi erkeğin kadın emeği üzerinde söz sahibi olmasına olanak tanıyan tüm toplumsal yapılarda kadınların alt konumlarda bulunduğu ataerkil yapının sürdürülmesine sebep olmaktadır. (Hartmann, 2006).

Cinsiyetin biyolojik özellikler dışında toplumsal olarak yapılandırılan anlamları sebebiyle gerçekleştirilen ayrımlar bir günde gerçekleşmediği gibi, bu ayrımları tanımlamada kullanılan toplumsal cinsiyet kavramının ortaya çıkması belirli bir süreç içerisinde gerçekleşmiştir. Rose, (2018, s. 16) bu durumu “Kadın veya erkek olarak tanımlanmanın ne anlama geldiğinin bir tarihi vardır.” ifadesiyle vurgulamaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı, kadın haklarının gelişim sürecinde ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, kadın haklarının gelişim sürecine ilişkin tarihsel bir bakış oluşturmanın, cinsler arası toplumsal ayrıştırmanın sebep olduğu eşitsizliklerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3.2. Kadın haklarının gelişimi

“Bir toplum, bir millet erkek ve kadın denilen iki cins insandan meydana gelir. Mümkün müdür ki, bir toplumun yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça, diğer kısmı göklere yükselebilir!”

Mustafa Kemal Atatürk

İnsanların toplumdaki statüleri, ırkları ve inançları gibi çeşitli nedenlerle ayrımcılığa uğramaları tarihte sık rastlanan bir durum olsa da sadece kadınların yalnızca cinsiyetleri sebebiyle ayrımcılığa uğradığı görülmektedir (Berktaş, 2018). Kadınların

ataerkil bir anlayış içerisinde ikincil insan konumuna itilişinin kökenleri tarihsel süreçte incelenebilir. “Tarihte kendini gösteren ilk sınıf çatışması, erkekle kadın arasındaki uzlaşmaz karşıtlığın karı-koca evliliği içindeki gelişmesiyle ve ilk sınıf baskısı da dışı cinsin erkek cins tarafından baskı altına alınmasıyla eş zamanlıdır” (Engels, 2021). Tarih boyunca kadınlar, alt konumda yer alan, erkeklere hizmet ve itaatle sorumlu, bu görevlerin dışına çıkmak istediklerinde ise dünyadaki kötülüklerin sebebi olarak nitelenmiştir. Bunun örneklerine, Hesiodos’un İşler ve Günler ile Tanrıların Doğuşu; Homeros’un Odysseia; Çin edebiyatının Yi Jing; Hint edebiyatının Mahabharata eseri gibi milattan önce yazılmış pek çok eserde rastlanmaktadır (Husson ve Mathieu, 2018). Kadınlar, çağlar boyunca ruhları ve akıllarının varlığının sorgulanması dahil pek çok aşağılanma konusunda mücadele etmek zorunda kalmış, ancak bu mücadele 15. yüzyıla kadar açık bir ifade biçimi bulamadığı gibi, 18. yüzyıla kadar yankı yaratacak niteliğe ulaşamamıştır.

Kadınların ikincil konuma itilerek aşağılanmasına karşı çıkan ilk isim, 1401 yılında yayımlanan *Kadınlar Kenti* (La cite des Dames) adlı eseriyle Christine de Pisan’dır (Husson ve Mathieu, 2018). Kadınların ikincil bir konuma itildiklerinin bilincine varmaları, kadın hakları mücadelesinin toplumsal bir nitelik kazanmasında oldukça önemlidir (Çakır, 2007). Erkek egemen bir dönemde bu bilincin benimsenmesi elbette kolay olmamıştır. Öyle ki, bu dönemin ardından uzun bir süre daha kadının ifade özgürlüğünün bulunmamasının yanı sıra erkek iktidarını zedeleyebilecek görüşlerin ağır cezaları bulunmaktaydı. 1789 yılında yayımlanan İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi’nde (Declaration of the Rights of Man and of the Citizen) yer alan insanlar için özgürlük ve demokrasi söylemlerinin yalnızca erkeği kapsamaması sebebiyle Olympe de Gouges’in 1791 yılında bu bildiriye karşılık olarak yazdığı *Kadının ve Kadın Yurttaşın Hakları Bildirgesi* (Declaration of the Rights of Woman and of the Citizen) eserinde insan haklarının kadına da tanınması gerektiği görüşleri sebebiyle giyotine mahkûm edilmesi bunun açık bir örneğini oluşturmaktadır. Öte yandan, karşılaşılan tüm zorluklara rağmen kadın hakları mücadelesi devam etmiştir.

Bu dönemde, Mary Wolfstonecraft’ın 1792’de yayımlanan *Kadın Haklarının Gereçeklendirilmesi* (A Vindication of the Rights of Woman) eserinde kadınların yalnızca kadın oldukları için çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları görüşünün açık bir şekilde ortaya konmasıyla kadın haklarına yönelik hareketler ivme kazanmıştır.

Wolfstonecraft (2019), bu eserinde kadınlar ve erkeklerin eğitimden başlayarak tüm yaşam alanlarında eşit haklara sahip olması gerekliliğini, kadınlara “insan” kavramının içerisinde yer vermeyerek onları insana özgü haklardan mahrum bırakan Hobbes, Locke, Rousseau gibi filozoflara karşı ele aldığı görüşlerle ifade etmiştir. Wolfstonecraft’ın bu görüşleri, Fransız Devrimi ve Sanayi Devriminin gerçekleşmesiyle kamusal alan ile özel alan ayrımının keskinleştiği ve erkeklerin kamusal alanda iktidar sürerken kadınların özel alan ile sınırlandırıldığı bir dönemde eşitsizlik bilincinin oluşmaya başladığının göstergesidir. Yüzyıllar boyu özel alanla sınırlandırılan ve bu alandaki emeklerinin ücretsiz olması sebebiyle değersiz görülen kadınlar, bu dönemden itibaren erkeklere tanınan özgürlüklerin ve bunlarla birlikte gelen hakların onlar için geçerli olmadığına farkına varmaya başlamışlar ve bu farkındalıkla haklarını kazanma yolunda harekete geçmişlerdir (Çakır, 2007). Kadınların bu mücadelesi “feminizm” adını alarak günümüze kadar süregelen bir kadın hakları hareketini oluşturmuştur.

Feminizm kavramının ortaya çıkışı 18. yüzyıla dayanmaktadır. Feminizm kelimesinin kökeni Latince “kadın” anlamına gelen “femine” kelimesine dayanmakta; ideolojik olarak feminizm ise kadınların yalnızca kadın olmaları sebebiyle yaşadıkları sorunların ve haksızlıkların çeşitli yöntemlerle ele alındığı bir akımı ifade etmektedir (Çakır, 2007; Taş, 2016). Hooks (2016, s. 142), feminizmin amacını şu şekilde açıklamaktadır; “Feminist politikanın amacı her kim isek özgürce o olabilmemiz, adaletle sevgi beslediğimiz yaşamlar sürebilmemiz, barış içinde yaşayabilmemiz için tahakkümü sona erdirmektir”. Feminizm, çeşitli şekillerde tanımlanmış olsa da temel savının ataerkil düşünce yapısına dayanan ayrımcı anlayışın aksine, sadece erkeğin değil kadının da “insan” kavramının öznesi olduğunun farkına varılmasıyla toplumsallaşmanın gerçekleştiği tüm alanlarda kadın ve erkeğin eşit hak ve özgürlüklere sahip olması olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, toplumsal yaşamın zaman içerisinde sosyal, ekonomik, siyasi ve psikolojik koşullardan etkilenmesiyle feminizmin mücadele ettiği konular ve bunların ele alınış biçimi de çeşitlilik göstermiştir. 19. yüzyıldan 21. yüzyıla uzanan süreçte gerçekleşen feminist hareket, gerekçeleri, yöntemleri ve ideolojilerindeki farklılaşmalara göre kronolojik olarak Birinci Dalga Feminizm, İkinci Dalga Feminizm ve Üçüncü Dalga Feminizm olmak üzere temel hareket noktalarına göre sınıflandırılmaktadır.

1.3.2.1. Birinci dalga feminizm

Birinci dalga feminizmin talepleri, Wolfstonecraft'ın eseriyle çerçevesi çizilen eğitim hakkı, oy hakkı ve mülkiyet hakkı gibi temel hakların ele alınmasıyla başlamış, Birinci Dünya Savaşının ardından kadınların özel alanın dışına çıkarak kamusal alanda yer alma ve bu alandaki emeklerinin karşılığının erkeklerle eşit bir şekilde olması yönündeki taleplerle devam etmiştir (Donovan, 1997; Taş, 2016). Kadının aidiyet fark etmeksizin yalnızca cinsiyeti sebebiyle ikincil konuma itildiği bu dönemde, feminizmin temel hareket noktası kadın ve erkeğin aynı hak ve özgürlüklere sahip “insan”lar olarak görülmesi yönünde olmuştur. 1948 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde insanların hiçbir ayrım gözetmeksizin her koşulda eşit hak ve özgürlüklere sahip olduğu ifade edilmiştir (UNGA, 1948). Bu gelişme kadınlar için büyük bir kazanç gibi görünse de toplumun yüzyıllardır süregelen geleneksel anlayışın dönüşümüne dirençli bir yapıda oluşu, kadınların bu hak ve özgürlüklerden tam anlamıyla yararlanamamalarına sebep olmuştur. Bununla birlikte, Sanayi Devrimiyle gerçekleşen ekonomik değişimlerin toplumsal yapıya yansımaları yeni sorunları da beraberinde getirmiştir (Doğan, 2008). Bu koşullarda kadınların gereksinimlerinin hakkıyla karşılanamaması ise mücadeleye devam etme gerekliliğini göstermiş ve bunun sonucunda ikinci dalga feminizm ortaya çıkmıştır.

1.3.2.2. İkinci dalga feminizm

1960’larda başlayan ikinci dalga feminizmin temel hareket noktası, birinci dalga feminizm döneminde elde edilen yasal hakların uygulamada yetersiz kalmasıdır. Bu dönemde feminizmin gündemini beden, cinsellik, toplumsal cinsiyet rolleri, iş bölümü, şiddet ve ev içerisindeki güç ilişkileri gibi toplumun ataerkil yapısını destekleyerek kadını kamusal alanda olduğu kadar kendi bedeni, görüşleri ve aile yaşantısında da sınırlandıran konular oluşturmuştur (Berktaş, 2013; Yılmaz, 2018). İkinci dalga feministler, kamusal alanın erkeklere özgü olarak görülmesine ve kadınların yineleyici işlerden oluşan ve sarf edilen emeğin hızla tüketilerek görünmez kaldığı ev alanıyla sınırlandırılmasına karşı durmuşlardır. Bununla birlikte, kadınların kendi bedenleri üzerinde söz hakkına sahip olabilmelerini amaçlayan feministler, doğum kontrolü ve kürtaj teknolojilerinin yaygınlaştırılması konusunda mücadele etmişlerdir. İkinci dalga feminizm, kadınların yaşadıkları sorunların erkeklerden farklı olmaları sebebiyle değil, aksine ataerkil sistemin

sistematik bir şekilde gerçekleştirdiği baskıcı tutumlara dayandığı görüşünden hareketle toplumun kökten dönüşümünü hedeflemiştir (Tong ve Botts, 2021). Bu doğrultuda feministler, kadınların kendi cinslerine özgü niteliklerini bir güç noktası olarak görmüş ve cinsiyete bağlı farklılıklarına dayalı olarak aşağılanmaya karşı durmuşlardır. Donovan (1997, s. 38) bu durumu; “Wolfstonecraft, ben kadınların erkekler üzerinde değil, fakat kendi üzerlerinde iktidarları olsun istiyorum, der. Bu tür bir kendini güçlendirme ancak, kadınlar kendilerini ayırıp erkekten bağımsız olduklarında gerçekleşir” sözleriyle açıklamaktadır. Simone de Beauvoir’ın 1949 yılında yayımlanan *İkinci Cins* (Le Deuxième Sexe) adlı eserinde ifade ettiği, kadının tüm yaşam alanlarındaki görünmezliği sebebiyle “öteki”leştirildiği ve bu durumun doğuştan değil, toplumsal bir anlayışla gerçekleştiği görüşleri de bu dönemde yaygınlık kazanmıştır. deBeauvoir (2019, s. 25), kadın hakları mücadelesinin aktivist bir yapıda gerçekleşmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir; “Kadınlar özgürleşmeden devrim olamaz, devrim olmadan kadınlar özgürleşemez”. Bu doğrultuda feministler, “Kişisel olan politiktir.” sloganıyla, feminizmin tüm kadınların sorunlarını ele aldığı fikrini yaygınlaştırarak ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelebilmek için “kız kardeşlik” düşüncesini ortaya çıkarmış ve kadınların kişisel deneyimlerinin aktarılmasıyla ortak bir anlayış geliştirilebilmesi için “bilinç yükseltme grupları” oluşturmuşlardır (Balser, 1987; Berkday, 2013).

Kadınların yüzyıllarca erkeğe atfedilen pek çok kamusal alanda yer almaya başlaması; Kadın Çalışmaları alanının kendine akademide yer bulması; şiddet gören kadınlar için sığınma evlerinin kurulması; Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) ve Kadına Yönelik Şiddet Yasası (VAWA) gibi belgelerle kadın haklarının yasal temellerinin güçlendirilmesi gibi önemli gelişmeler ikinci dalga feminizmin temel kazançları olmuştur. Bu dönemde feminist bilincin yerel düzeyden çıkarak uluslararası anlayışa ulaşması göz ardı edilemeyecek bir gelişmedir ancak farklı deneyimlere sahip kadınların bir araya gelmesi kendi içlerindeki tartışmalara da zemin hazırlamıştır. 1980’lere gelindiğinde, kadınların erkeklerle olduğu kadar kendi aralarındaki farklılıklar sebebiyle tam anlamıyla ortak bir anlayış oluşturulamadığı ve var olan feminizmin yalnızca belirli koşullardaki kadınları temsil ettiği görüşü ortaya çıkmaya başlamıştır. “Her kadın, kadın olmayı farklı koşullarda deneyimlemekte, kadınlıklarının inşası da bu koşullara göre gerçekleşmekteydi” görüşünden hareketle var olan feminizm anlayışının tüm kadınların sorunlarını çözmede yetersiz kaldığı görülmüştür (Spelman, 1988’den akt. Bora, 2010, s. 41). Bu durum, kadınlar arasındaki

farklılıkların da gözetildiği ve kadınların sorunlarına bu farklılıkların ışığında kendilerine uygun yöntemlerle çözüm arandığı bir feminizm anlayışının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

1.3.2.3. Üçüncü dalga feminizm

Üçüncü dalga feminizm veya postmodern feminizm, kadınların içinde bulundukları sosyo-kültürel çevreye dayalı bireysel farklılıklarını odak noktasına almış ve kadın sorunlarını tek tipleşmekten çıkartarak bu sorunlara yerel düzeyde çözümler aramaya başlamıştır (Tong ve Botts, 2021). Bu dönem ikinci dalga feminizmden, kadınların bireysel özellikleri sebebiyle sahip oldukları farklı gereksinimlerin görünür hale gelmesiyle ayrılmaktadır. Buna ek olarak postmodern feminizm, yalnızca erkeklerin kadınlar üzerindeki iktidarı üzerine değil, kadınların kadınlar üzerindeki iktidarına da odaklanmıştır (Berkday, 2013). Kadın-erkek eşitliği mücadelesinde dahi kadının ikincil konumda kaldığını düşünen postmodern feministler, cinsler arasında ikilik yaratmayacak söylemlerle siyasal, politik, kültürel ve toplumsal yapının kadın merkezli eleştirisini oluşturmuşlardır (Kozlu, 2009). Bu dönemde, üzerinde durulan farklılıklar sebebiyle kadın-erkek eşitliği mücadelesinde ortak bir yaklaşım ortaya konulamamış olsa da 21. yüzyıla gelindiğinde ortaya çıkan teknolojik gelişmelerin coğrafya fark etmeksizin hızlı ve anlık iletişimi olanaklı kılmasıyla feminist hareketin aktivist yapısı ivme kazanmıştır. Feministler bu yolla kadına yönelik hala sürmekte olan ayrımcılıklar ile taciz, tecavüz ve cinayet gibi insanın yaşam özgürlüğü, kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkını doğrudan ihlal eden durumlara karşı eyleme geçebilme olanağı kazanmıştır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF), Birleşmiş Milletler Kadınlar Birimi (UN Women), Amerikan Sivil Özgürlükler Birliği (ACLU), Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği (CEİD), Kadınlarla Dayanışma Vakfı (KADAV) gibi çeşitli kuruluşlar aracılığıyla gerçekleştirilen etkinlikler bu dönemde toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin ulusal ve uluslararası düzeyde kabul görmeye başladığını ve bu bilincin yaygınlaştırılmasına yönelik eylemsel bir yapının oluştuğunu göstermektedir. Tüm bunlara rağmen, kadına yönelik ayrımcılık ve buna dayanan şiddetin sürdüğü de göz ardı edilemez bir gerçektir. Bu sebeple, günümüzde cinsler arası ayrımcılığın önlenmesine yönelik çalışmalar siyasal, ekonomik, sosyal ve eğitsel alanlarda devam etmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik gerçekleştirilen eğitim çalışmaları da bunların önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu sebeple, çalışmanın amacı kapsamında bir sonraki bölümde toplumsal cinsiyet eşitliği ile eğitimin ilişkisi ele alınmıştır.

1.4. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim

Marsh (2004), tarihsel süreçte eğitimin temel önceliğinin erkek eğitimi olması sebebiyle günümüzde eğitimin hala ataerkil bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Öyle ki, kadınların erkeklerle bir arada eğitim almaya başlamaları ancak 19. yüzyılda mümkün olmuş, bu eğitimin kapsamı ise kadını iyi bir eş olarak yetiştirme anlayışıyla sınırlandırılmıştır (Johansson, 2003). Bu sebeple, bu dönemde kadın eğitiminde gerçek bir akademik kaygı güdülmeyeceği görülmektedir. Aynı dönemde öğretmen olarak istihdam olanağı bulan kadının iş gücünün değersizleştirilmesiyle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok daha düşük ücretlerle çalıştırılmasının yanı sıra erkek eğitiminde kadının gerekli yeterliklere sahip olmadığı görüşleri toplumda yer bulmuştur (Johansson, 2003; Marsh, 2004). Bu iki durum her iki cinsin de eğitim alanında yer almasının eğitimin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir yapıda gerçekleştiği anlamına gelmediğinin örnekleri olarak ele alınabilir.

Günümüzde eşitlik bilinci toplumda kendine biraz daha yer bulabilmiş olsa da bu bilincin henüz tam anlamıyla yerleşmediği görülmektedir. Eğitimin ideolojik yapısı toplum tarafından benimsenen değer ve anlayışların gelecek nesillere aktarımını öngörmektedir (Sayılan, 2014). Temelleri ailede atılıyor olsa da cinsiyete yüklenen toplumsal anlamlar, bireylerin kendilerine ait bir sosyal çevre oluşturmaya olanak tanıyan eğitim ortamlarında pekiştirilerek sürdürülmeye devam etmektedir. Sadker ve Sadker'e (1986) göre okul, bireylerin toplumsal cinsiyet rollerini içselleştirmelerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki programlar, ders kitapları ve ders araç-gereçlerinin yanı sıra okul ortamında gerçekleşen tüm sosyal etkinliklerdeki tutum ve davranış kalıplarında gözlemlenebilir (Akpakwu ve Bua, 2014; Marsh, 2004; Okumuş, 2018). Sayılan (2014) iki cins arasında eşitsizliğe sebep olan toplumsal cinsiyet anlayışının okullarda kültürel yollarla aktarıldığını ifade etmektedir. Bir bütün olarak okul ortamında yer alan tüm paydaşlar, gerçekleştirdikleri etkinliklerle toplumsal cinsiyete ilişkin anlayışlarını örtük bir şekilde öğrencilere aktarabilmektedir (Saldıray, 2017; Şenyüksel, 2019).

Kadının ikincil konumda yer aldığı ataerkil yapının sürdürülmesinde bu hiyerarşik yapının bireylere okul ortamında benimsetilmesinin önemli bir rolü bulunmaktadır (Sayılan, 2014). Kadınların eğitim olanaklarına erişimindeki sınırlılıklar ve okul terk oranlarının kadınlarda daha yüksek olmasından başlayarak (Özaydınlık, 2014), erkek öğrencilerin öğretim ortamlarında daha görünür durumda olması (Sadker ve Sadker, 1986), okul ortamında öğrencilere öğretim dışında verilen sorumlulukların cinsiyet ayrımına dayalı olarak paylaştırılması (Sayılan, 2014), öğrencilerin akademik ve mesleki alanlara yönlendirilmelerinin iki cins için farklılaşması, kadınların eğitim kurumlarında üst konumlardaki idari pozisyonlarda daha az yer alması (Johansson, 2003; Marsh, 2004) gibi okul kültürünü oluşturan tüm uygulamalar bu süreçte örnek gösterilebilir. Eğitim ortamlarında gerçekleşen bu gibi uygulamalar bireylerin gelecekte yer alacakları tüm yaşam alanlarında karşılaşılabilecekleri eşitsizliklere zemin hazırlamaktadır. Kadının sağlık olanaklarından gereken düzeyde yararlanamaması; iş yaşantısında varlığını hak edilen biçimde sürdürememesi; ev içinde eşit sorumluluk paylaşımına erişememesi; aile içi, sosyal ve siyasal yaşantısının kısıtlanması ve tüm bunlara ilişkin kararlarda kendi istek ve gereksinimleri hakkında söz sahibi olamaması bireylerin gelecekte karşılaşılabileceği toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine örnek gösterilebilir (Hartmann, 2006; Husson ve Mathieu, 2018).

Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri kadın yaşamında fiziksel ve psikolojik şiddete varan riskler oluşturmaktadır. Bu riskler doğrudan veya dolaylı olarak kadının hayatını insani bir biçimde sürdürme hakkına engel olunmasına sebep olabilmenin yanı sıra yaşam hakkının tamamen elinden alınmasına varan sonuçlar doğurabilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri sağlık alanında kadını sadece cinsiyetine bağlı olarak gerekli sağlık hizmetlerinden yararlanamama veya gerekli olmayan operasyonlara maruz kalma ve bunlardan kaynaklanan komplikasyonlar sonrası ölüme varabilen sağlık sorunlarıyla karşı karşıya bırakmaktadır (Başar, 2017; Eryılmaz, 2020; Sen ve Östlin, 2008). Başar (2017), kadının toplumsal cinsiyet eşitsizliğine bağlı olarak yaşadığı başlıca sağlık sorunlarını şu şekilde sıralamaktadır: cinsiyet seçimi, kız olduğu öğrenilen gebeliğin sonlandırılması, ergen evlilikleri, ergen gebelikleri ve istenmeyen gebelikler sonucu yasal olmayan düşüklere bağlı anne ölümleri, kadın sünneti, kızlık zarı muayenesi, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar, fiziksel veya psikolojik şiddet. Dahası Koyun, Taşkın ve Terzioğlu (2011) kadının sosyal, kültürel ve ekonomik olarak çeşitli yaşam alanlarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sebebiyle maruz kaldığı stresin ruh sağlığını olumsuz

yönde etkilediğini ve bunun sonucunda kadının üretkenliği ile yaşam kalitesinin düşmesiyle daha sık ve daha uzun süreyle psikolojik sorunlar yaşadığını ifade etmektedir.

Çalışma hayatına gelindiğindeyse, kadının her çalışanın yaşayabileceği çeşitli zorluklara ek olarak yalnızca kadın olmaktan kaynaklanan pek çok engelle de karşılaştığı görülmektedir (Özbucak Albar, 2019; Yılmaz, Bozkurt ve İzci, 2008). Kadının birincil görevinin ev ve ailesiyle ilgilenmek olduğu ve doğum izni ile ilerleyen dönemlerde çocuk bakımına ilişkin gereksinimlerin işverenler tarafından zarar olarak görülmesine bağlı olarak çalışma hayatına katılımının engellenmesi veya kariyerinde ilerlemesinin zorlaştırılmasından başlayarak, nitelik gerektirmeyen alanlarda uzun çalışma saatleri ve düşük ücretlerle erkek çalışanlara alternatif olarak görülme, işe alımda, işten çıkarmada, ücretlendirmede ve terfide ikincil konuma atılma, istihdam alanlarının kadına göre ve erkeğe göre olarak ayrıştırılmasından kaynaklı ilgi ve yeteneği bulunulan alanlarla yer alamama ve cinsel taciz bu engellere örnek gösterilebilir (Folke ve Rickne, 2022; Karatepe ve Arıbaş, 2015; Sancar, 2018; Yıldırım alp, 2021; Yılmaz, Bozkurt ve İzci, 2008). Ayrıca, Yılmaz, Bozkurt ve İzci (2008), kadının bu eşitsizliklere bağlı olarak karşılaştığı olumsuz koşulların geleceğe yönelik kaygı seviyesinde ve meslek hastalıklarına yakalanma riskinde önemli bir artışa sebep olduğunu ifade etmektedir. Bu eşitsizliklerin kadının çalışma hayatına katılımı, bu alanda hak ettiği biçimde yer alması ve ilerlemesinin önüne konulan engellerle ekonomik özgürlüğünün kısıtlanması temelinde diğer yaşam alanlarında gereksinim duyduğu olanaklara erişiminin kısıtlanmasına da sebep olduğu söylenebilir.

Kadının toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz bırakıldığı bir diğer alan da ev içi sorumluluk paylaşımıdır. Kadının iş yaşamındaki varlığının artışıyla ailedeki konumu ev içi sorumluluklarla kısıtlı kalmamakta, artık kadın ekonomik sorumlulukları da üstlenmektedir. Ancak bu durumun aksine erkeğin ev içi sorumluluk paylaşımına katılımı aynı oranda artış göstermemiş, ev içi sorumluluklar kadının görevi olarak görülmeye devam etmiştir. (Gök, 2013; Günay ve Bener, 2011; Ünver ve Demirli, 2022). Günay ve Bener, bu durumun kadınlık ve erkekliğe ilişkin kalıp yargıların ev içi sorumluluk paylaşımında ekonomik rollere kıyasla daha yerleşik olmasından kaynaklanabileceğini ifade ederken, Clarke ve Braun (2012) kadının ev içindeki emeğinin ücretsiz olması sebebiyle değersiz görülmesinin ev içindeki eşitsizliklerin sürdürülmesinde önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Bu eşitsizlikler, kadının hem ev içinde hem de ev dışında

çift sorumluluk üstlenmesine sebep olmaktadır. Bunun sonucunda kadın kendine zaman ayıramama, iş ve aile yaşantısında tam doyuma ulaşamama ve hem psikolojik hem de fiziksel olarak daha fazla yıpranma gibi çeşitli olumsuzluklar yaşamaktadır (Ünür ve Tagay, 2015; Ünver ve Demirli, 2022).

Kadının aile içerisindeki ikincil konumu yalnızca ev içi sorumluluk paylaşımıyla sınırlı kalmamaktadır. Kadın doğduğu ailede ilerleyen zamanlarda başka bir aileye gelin gideceği düşüncesinden hareketle erkek kardeşlerinden daha değersiz görülmekte ve bu değersizliğin sonucunda itaatkâr olması yönünde üzerinde bulunan baskı sebebiyle ailedeki varlığının yanı sıra sosyal ve siyasal yaşamdaki varlığı da kısıtlanmaktadır (Kandiyoti, 2019). Başka bir ifadeyle, erkeğin önemli ve otorite konumunda, kadının ise bu otoriteye itaatkâr bir konumda yetiştirilmesi ve kadından kendi ailesini kurduğunda da aynı konumu sürdürmesi beklentisi, kadını tüm yaşam alanlarında erkek baskısına mecbur bırakmaktadır. Kadın kendi hak ve özgürlüklerinin korunmasında dahi erkeğe tabi olduğu ikincil konuma itilmektedir (Kenworthy ve Malami, 1999; Yılmaz, 2018). Siyasetin de otorite temsil etmesi sebebiyle erkeğe kadından daha uygun olduğuna ilişkin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları temelinde, kadının toplumsal olarak karşılaştığı eşitsizliklerin giderilmesinde etkin rol alabileceği siyaset alanında da temsili yetersiz kalmaktadır (Kabaoğlu, 2017; Sancar, 2018; Özkılıççı ve Uzun, 2022).

Bireylerin gelecek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri veya sebep olabilecekleri eşitsizliklerin ve bunlar sonucunda oluşabilecek risklerin en aza indirilmesinde, toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikler ile kendi ve çevresindekilerin hak ve özgürlüklerinin bilincine sahip olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin bu bilinçle yetiştirilmesiyle toplumsal dönüşümün sağlanmasında eğitimin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır (Marsh, 2004; Sayılan, 2014; Özel, 2019). Ancak, bu bilincin eğitim yoluyla oluşturulması yalnızca okul ortamında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine zemin hazırladığı ifade edilen uygulamaların eşitliğin sağlanması yönünde düzenlenmesiyle mümkün görünmektedir. Bu doğrultuda, bir sonraki bölümde Türk eğitim sistemi içerisinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri araştırmanın hedef kitlesini oluşturan ortaöğretim kademesinin bağlı olduğu MEB ile ilişkili mevzuat, Millî Eğitim Şûra kararları ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik gerçekleştirilen projeler çerçevesinde incelenmiştir.

1.4.1. Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliği

Türkiye’de kadın veya erkek fark etmeksizin tüm yurttaşların eğitim hakkı T.C. Anayasasında yer alan “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” maddesiyle koruma altına alınmıştır (T.C. Anayasası, 1982, m. 42). Buna ek olarak, Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri arasında yer alan “genellik ve eşitlik” ile “fırsat ve imkân eşitliği” ilkeleri eğitimde cinsiyet ayrımını doğrudan yasaklamaktadır (METK, 1973, m. 4-8). Ayrıca, eğitim hakkının cinsiyet fark etmeksizin tüm yurttaşları kapsayıcılığı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda da “İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.” ve “İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.” ifadeleriyle vurgulanmaktadır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961, m. 1-2).

Eğitim kurumlarında cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik bir başka dayanak da Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları belgesinde sunulmaktadır. Bu belgeyle kurum standartlarının dayandığı ilkelerden biri “Karar alma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde toplumsal cinsiyete duyarlı olmak” olarak tanımlanmış ve okulların toplumsal gelişim için önemi vurgulanarak tüm eğitim süreçlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması amacı doğrultusunda uygulamalar yapılması önerilmiştir (MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2016). Dahası, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde öğrenci davranışları ve öğrencilerin korunmasına ilişkin hususlarında yer alan “İrk, renk, cinsiyet, dil, din, milliyet ayrımı yapmaksızın herkese karşı iyi davranmaları; insan hak ve özgürlüğüyle onurunun korunması için gerekli duyarlılığı göstermeleri” maddesi, öğrencilerin cinsiyet dahil her türlü ayrımcılığa karşı davranışlar sergilemeleri beklendiğini açıkça ifade etmektedir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013, m. 157). Aynı mevzuatın disipline ilişkin hususlarında her türlü ayrımcılığa dair tüm davranışların disiplin cezası gerektiren fiiller arasında yer aldığı görülmektedir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013, m. 164). Milli Eğitim Şûralarında ise kadının eğitimde yer alma durumu, bu eğitimin içeriği ve kapsamı ile eğitimde cinsiyet eşitliğine ilişkin kararlar bulunmaktadır. Bu kararlara Tablo 1.3’te yer verilmiştir (<http-2>).

Tablo 1.3. Millî Eğitim Şûra kararları

2. Heyet-i İlmiye (1921-1926)
4. Kız liselerinin de erkek liseleri gibi tam sınıflı hâle getirilmesi
2. Maarif Kongresi Toplantısı (15-21 Şubat 1943)
3. Projede yer alan meslek derslerinin ilkokullarda bütünüyle öğretilmesinin mümkün olmadığı, ancak sanat ve bir iş için kabiliyetlerin esas olduğu ve kız okullarının, kızların ev kadını olabilmeleri için gerekli pratik bilgilerin konulması gerektiği belirtilmiştir.
6. Millî Eğitim Şûrası (18-23 Mart 1957)
8. Tekniker niteliğindeki personelin yetiştirilme işinin önceden planlanması a) Sanat enstitülerinin bazı bölümlerine kız öğrenci alınması karara bağlanmıştır. Kız teknik öğretiminin amacı; a. Genel eğitim b. Ev kadınlığı eğitimi c. Fertlerin, ailelerin, toplumun ve memleketin ihtiyacına göre mesleki eğitim vermek olarak tanımlanmıştır.
7. Millî Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962)
6. Kız Enstitüleri: Kız enstitülerinin "ortaokula dayalı ve genç kızlarımıza iyi ev kadınlığı ve vatandaşlık nitelikleriyle birlikte verimli bir üretken olarak hayatlarını kazanabilmelerini mümkün kılacak bilgi ve becerileri kazandıran üç yıllık bir meslek okulu" hâline getirilmesi hususunda Koordinasyon Grubunca hazırlanan ve Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen tarif ve teklifler uygun görülmüştür. Bu esaslara göre yeniden hazırlanacak olan müfredat programları ve yönetmelikler 1963- 1964 yılı başında uygulanmaya başlanmalıdır. Hazırlık çalışmaları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile iş birliği suretiyle, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünce yapılacak ve meydana getirilecek müfredat programları ve yönetmelikleri en geç 30 Nisan 1963 tarihine kadar Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulacaktır.
7. Erkek Sanat Enstitüleri: Erkek sanat enstitülerinin ortaokula dayalı ve üç yıllık meslek okulları hâline getirilmesi hususunda Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen kararlar tasvip olunmuştur. Erkek Sanat Enstitüleri için kabul edilen amaçlar şunlardır: a) Yapıcı ve yaratıcı bir muhakeme yeteneğine sahip, müteşebbis, işini ve mesleğini seven ve bununla iftihar edip iş ahlakını benimseyen, mesleği ile ilgili makine, alet ve malzemeleri iyi kullanarak iş yapabilme bilgi ve becerilerini kazanmış, insan münasebetlerine ve iş idaresine vakıf, görev ve sorumluluk duygusu gelişmiş elemanlar yetiştirmek b) Bu elemanları, endüstri, bayındırlık ve diğer iş alanlarının ihtiyacı olan çeşitli sanat dallarında beceriler isteyen işlere kolaylıkla uyabilecek hâle getirmek c) Ayrıca bu okullara devam eden üstün kabiliyetli gençleri branşları ile ilgili yüksek öğrenime hazırlamak Bu amaçlara ek olarak yapı, motor sanat, kimya sanat ve mensucat sanat enstitüleri ve matbaacılık okulları için hazırlanan tarif ve teklifler de uygun görülmüştür. Kabul edilen esaslara göre bu okulların üçer yıllık müfredat programları ve yönetmelikleri önümüzdeki yıl hazırlanarak 1963-1964 öğretim yılında uygulanmaya başlanmalıdır. Programların hazırlanmasında, bu okulların iş hayatına kuvvetli el maharetine sahip sanatkarlar yetiştirmek olan esas amaçlarından çeşitli olgunluk imtihanları sistemi lehine fedakârlıkta bulunulması katiyen bahis konusu olmamalıdır. Bu konuda gerekli komisyonların kurulması ve mesailerinin düzenlenmesi ile ilgili çalışmalar, Talim ve Terbiye Kurulu ile her safhada iş birliği suretiyle, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünce yapılacak ve hazırlanan program ve yönetmelik tasarıları en geç 30 Nisan 1963 tarihine kadar Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulacaktır.
9. Akşam Kız Sanat Okulları: Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrasınca tasvip edildiği gibi akşam kız sanat okullarının "Türk kadınına besin, beslenme, çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili problemlerinin çözümünde ehil hâle getiren; evini beceriyle idare etmeye yeterli kılan ve ona icabında el sanatlarından birisiyle hayatını kazanma imkânı sağlayan kurs mahiyetinde okullar" olarak tarif edilmesi ve adının "kadın meslek okulları" olması uygun görülmüştür. Şûra tarafından da tasvip edilen tekliflere göre, bu okullardaki kurs programlarının hemen hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulması için gerekli tedbirler Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünce alınacaktır.
12. Millî Eğitim Şûrası (18-22 Haziran 1988)
19. Yatılı ilköğretim bölge okullarından mezun olan kız öğrencilerin, meslek kazandırıcı okullara imtihansız alınmaları; kız öğrencilerin okula devamlarının özendirilmesi.
29. Kız teknik yüksek öğretmen okulu mezunları ile meslek eğitimi fakültesi mezunlarının da, erkek teknik yüksek öğretmen okulları ile teknik eğitimin fakültelerinden mezun olan gibi memuriyete bir üst dereceden başlaması hususları, XII. Millî Eğitim Şûrası'nın yapmış olduğu komisyon ve genel kurul çalışmalarında, istişare ve temenni mahiyetinde olmak üzere kararlaştırılmıştır.

Tablo 1.3. (Devam) Millî Eğitim Şûra kararları

16. Millî Eğitim Şûrası (22-26 Şubat 1999)
38. Özellikle kız öğrencilerin mesleki teknik eğitim programlarına katılmalarını sağlamak amacıyla özendirici tedbirler alınmalıdır. Ders kitapları ve diğer ders araç gereçlerinde cinsiyete dayalı ayrımcılık yapılmamalıdır.
42. İlköğretim sonrası eğitimde okullaşmayı artırmak amacıyla kız öğrencilere burs ve iş vererek, mesleki eğitim programlarına yönlendirme sağlanmalıdır. Öğrenci velilerine bazı özel teşvikler getirilmelidir.
18. Millî Eğitim Şûrası (1-5 Kasım 2010)
13. Ortaöğretime erişimde güçlük yaşayan çocukların erişimlerini kolaylaştırmak için mevcut pansiyonların kapasiteleri artırılmalı, kapanma durumunda olan yatılı ilköğretim bölge okulların (YİBO) dan uygun olanların ortaöğretim pansiyonlarına dönüşümü sağlanmalı ve kız çocuklarının erişiminin sağlanması için gerekli tedbirler alınmalıdır.
14. Kız öğrencilerin ortaöğretime devamlarına ilişkin teşvikler artırılarak sürdürülmeli, bu konuda 1739 sayılı Yasanın 15. maddesi daha etkin hâle getirilmelidir.
34. Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği değiştirilmeli ve şura katılımcılarının en az %25'i eşit sayıdaki kız ve erkek öğrencilerden oluşmalı ve öğrencilerin katılımı demokratik süreçle sağlanmalıdır.
29. Okul öncesinden başlayarak bütün öğretim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman istihdam edilecek şekilde norm kadro tahsis edilmeli, özellikle kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda, rehberlik hizmetlerinin daha etkin ve verimli sürdürülebilmesi için atamalarda bayan rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara öncelik verilmeli, yatılı ve pansiyonlu okullara rehber öğretmen/psikolojik danışman atamasına öncelik verilmeli, yatılı ve pansiyonlu okullarda ikinci rehber öğretmen/psikolojik danışman kadrosu sağlanmalıdır.
19. Millî Eğitim Şûrası (2-6 Aralık 2014)
4.2.2.1. Pansiyonlu ve yatılı okullarda belletmenlerin belirlenmesinde, toplam öğrenci sayısının cinsiyete göre dağılımının dikkate alınması

Tablo 1.3. incelendiğinde 2. Heyet-i İlmiye 4. madde, 12. Millî Eğitim Şûrası 19 ve 29. madde, 16. Milli Eğitim Şûrası 38 ve 42. Madde, 18. Milli Eğitim Şûrası 13, 14 ve 34 maddeler ve 19. Millî Eğitim Şûrası 4.2.2.1. ifade edilen kararların kadının eğitime katılımının artırılması, bu katılımın devamlılığının sağlanması, eğitimle kazanılan hakların her iki cins için de aynı şekilde uygulanması, ders materyallerinde cinsiyet ayrımcılığının önlenmesi, eğitimde demokratik bir temel oluşturulması, öğrencilere sunulacak rehberlik hizmetleri ve ders dışı etkinliklerde görev alacak personelin seçiminde yaşanan sorunlardan hareketle kadınlara yönelik pozitif ayrımcılığın gözetilmesi ve bunların gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynak ve teşviklerin sağlanmasını ele alarak eğitimde cinsiyet eşitliğine ilişkin önemli adımların yer aldığı görülmektedir.

Ayrıca, gerçekleştirilen 20 Millî Eğitim Şûrası arasında yalnızca 1999 yılında gerçekleştirilen 16. Millî Eğitim Şûrasının 36. maddesinde yer alan “Ders kitaplarında ve diğer ders araç gereçlerinde cinsiyete dayalı ayrımcılık yapılmamalıdır.” ifadesiyle doğrudan cinsiyet eşitliğine vurgu yapılmaktadır. Ancak 2. Maarif Kongresi Toplantısı 3. Madde, 6. Millî Eğitim Şûrası 8. madde, 7. Millî Eğitim Şûrası 6 ve 7. Maddeler ve 18.

Millî Eğitim Şûrası 29. madde numaralı madde incelendiğinde, Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak 1960'lı yıllarda halen kadın ile erkek eğitiminin ayrıştığı, kadın eğitiminin içeriğinde genel eğitimin yanı sıra ev kadınlığı, beslenme, çocuk bakımı ve eğitimi konularına yoğunlaşılırken erkek eğitiminde mesleki beceriler ve yükseköğrenime devam etme yeterliklerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Şûralarında yapısal olarak cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik kararlar bulunmasına rağmen eğitim etkinliklerinin uygulamaya dönük boyutuna ilişkin bazı kararlarda bu eşitliğin gözetilmediği söylenebilir.

Eğitimde ve eğitim ortamlarında cinsiyet eşitliğinin, diğer hak ve özgürlükler gibi başta T.C. Anayasası olmak üzere METK, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Ortaöğretim Mevzuatı ve Millî Eğitim Şûra kararlarıyla güvence altına alındığı görülmektedir. Ancak uygulamada eşitliğin sağlanabilmesi için toplumun eşitlik bilincine sahip bireylerden oluşması gerekmektedir. Bu noktada eğitime önemli bir rol düşmektedir. Bu rolün önemi Türkiye'nin taraf olduğu iki uluslararası sözleşmede de vurgulanmaktadır. Bunlardan ilki olan 1985 yılında imzalanarak 1986 yılından beri Türkiye için yürürlükte olan CEDAW'ın 10. maddesi, sözleşmeye taraf olan tüm devletleri eğitimde cinsler arası eşitsizliğin önüne geçilmesinde gerekli tüm uygun tedbirlerin alınmasıyla sorumlu tutmaktadır (United Nations Inter-Parliamentary Union, 2003). Bu tedbirler programlar, ölçme ve değerlendirme süreçleri, eğiticiler, okullar, kaynaklar, burs ve diğer eğitim olanaklarından yararlanma ve spor ve sanat etkinliklerine katılımda eşit fırsatlara sahip olma; tüm eğitim kademelerinde yer alan paydaşlar ve kaynakların kadın ve erkeğe ilişkin toplumsal rollerden arındırılmış olması; iki cins arasında var olan eğitim farkının ortadan kaldırılması için gerekli eğitim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması gibi eğitim sisteminde gerçekleştirilmesi gereken kapsamlı değişimleri içermektedir. İkinci olarak, Pekin Deklarasyonu ve Eylem Planı'nda da toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim yoluyla sağlanmasının önemi vurgulanmakta ve toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin tüm eğitim kademelerinde yaygınlaştırılması öngörülmektedir (United Nations, 1995).

Bu doğrultuda, Türkiye'de okullaşmada özellikle kadın oranının artırılması ve kadın ile erkek arasındaki eğitim açığının kapatılması amacıyla 7 Çok Geç, Gezici Anaokulu, Haydi Kızlar Okula, Temel Eğitime Destek, Anne-Kız Okuldayız, Özellikle Kız Çocuklarının Eğitime Kazandırılması (KEP1), Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması (KEP2) gibi çeşitli projeler gerçekleştirilmiş, halk eğitim

merkezlerinde kadına yönelik okuma-yazma, teknik, sosyal ve kültürel alanlarda çeşitli kurslar açılmıştır. Ancak bu projeler ve kurslar yalnızca eğitimden yararlanma ve eğitimde fırsat eşitliği haklarını kapsayıcı niteliktedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim yoluyla sağlanabilmesi için atılan en kapsamlı adım ise 2014-2016 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi'dir (ETCEP). ETCEP ile toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı okul standartları geliştirilmesi ve bu konuda farkındalık yaratılabilmesi için gerekli eğitim politikaları, mevzuatlar, öğretim programları, ders kitapları ve araçların ortaya konması amaçlanmıştır (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2016). Ancak proje kapsamında gerçekleştirilen eğitimler pilot uygulamaların gerçekleştirilmesinin ardından sonlandırılmıştır. Projenin devamlılığının sağlanması amacıyla 2016 yılında eğitim ortamlarının ve materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun bir biçimde düzenlenmesini temel alan Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartları Kılavuzu (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2016) yayımlanmış ancak bu kılavuzda öngörülen uygulamalar da yaşama geçirilmemiştir. ETCEP toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim yoluyla sağlanması için atılan önemli bir adımdır. Öte yandan, projenin yaygınlaştırılarak sürdürülemediği olması amacına tam anlamıyla ulaşamadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin

“Eğitim kurumlarında öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmek, öğrencileri şiddet ve zararlı alışkanlıklardan korumak, öğrencilere yeni ilgi alanları ve beceriler kazandırmak, öğrencilerin yeteneklerini sergilemesine imkân vermek, millî, manevî ve kültürel değerleri yaşatmak, yaygınlaştırmak ve bu değerlerin yeni nesillere aktarımını sağlamak, öğrencilerde gönüllülük bilincini özendirmek, engellilik, yaşlılık, insan ve çocuk hakları ile toplumsal cinsiyet eşitliği konularında farkındalık oluşturmak amacıyla bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda sosyal etkinlik çalışmaları yapılır.” (MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2017, m. 7)

maddesinde yer alan “toplumsal cinsiyet eşitliği” ifadesinin 2019 yılında yayımlanan yeni yönetmelik ile kaldırılması (MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2019, m. 3) ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2019-2020 Rehberlik Programı'nın hedeflerinden biri olan toplumsal cinsiyet eşitliğinin programdan çıkarılması toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında eğitim alanında geriye atılan adımlar olarak değerlendirilebilir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin bireylere eğitim yoluyla kazandırılmasında rol oynayan bir diğer önemli kaynak ise programlardır. Bu bilincin kazandırılmasında programların öneminin açıkça anlaşılması araştırmanın amacı doğrultusunda önem taşımaktadır. Bu sebeple, bir sonraki bölümde programların toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilişkisi, öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin ele alınışı, Türkiye’de buna ilişkin gerçekleştirilen uygulamalar ve bunları konu edinen araştırmalar ele alınmıştır.

1.4.2. Programlarda toplumsal cinsiyet eşitliği

Programlar toplumun felsefi, psikolojik, tarihsel ve toplumsal boyutlarından beslenerek eğitim sisteminin direnç oluşturmada toplumsal gelişimi sağlayacak bir biçimde şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Hewitt, 2018; Ornstein ve Hunkins, 2014). Başka bir ifadeyle, programlar ile toplum arasında programların toplumun çeşitli özelliklerini yansıtmakla beraber bu özelliklerin en etkili biçimde geliştirilmesine olanak tanıyacak yapıda olmasını gerektiren bir ilişki bulunmaktadır. Bu sebeple, toplumsal cinsiyet eşitliğinin bilincinin eğitim yoluyla aktarılmasında öğretim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir biçimde geliştirilmesi oldukça önemli görünmektedir. Ayrıca, programlar hangi bilginin, kime, ne süreyle ve nasıl yollarla aktarılacağına ilişkin detaylı kararlar içermektedir. Bu sebeple, bireylere doğrudan toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmaya yönelik eğitim etkinliklerinin planlanmasında da buna ilişkin öğretim programları hazırlanması gerekmektedir. İki cins arasında var olan eşitsizliklerin giderilmesi ve bu eşitsizliklerden kaynaklanan sorunların önlenilmesinde programların yeri ve önemi Türkiye’deki çeşitli kanun, ulusal eylem planı ve MEB söylemlerinde gözlenebilir.

6284 numaralı kanunda yer alan “İlköğretim ve ortaöğretim müfredatına, kadının insan hakları ve kadın erkek eşitliği konusunda eğitime yönelik dersler konulur.” maddesi cinsiyete dayalı eşitsizliklerin giderilmesinde ilköğretimden başlayarak ortaöğretimde sürekliliği sağlanan bir programın gerekliliğini işaret etmektedir (Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun, 2012, m. 6(2)). Ayrıca, “Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı 2016-2020”de “Farkındalık yaratma ve zihniyet dönüşümü” başlığı altında kadına yönelik şiddetin altında yatan sebeplerin ortadan kaldırılması amacıyla toplumsal bilincin sağlanmasının önemi üzerinde durularak bu konuya ilişkin hizmet veren kurum ve kuruluşların üye ve temsilcileri ile topluma

çeşitli eğitimler verileceği dile getirilmektedir (Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2016). Bu eğitimlerin kapsamının "kadına yönelik şiddetle mücadele, erken evliliklerin zararları, insan ticareti ile mücadele, toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın-erkek eşitliği ve önemi, kadının insan hakları, kadına yönelik ayrımcılık, engellilik ve engelli hakları, çocuk hakları, değerler eğitimi" gibi konular olacağı ve eğitimlerin yaygınlaştırılabilmesi için uzaktan eğitim programları da hazırlanacağı ifade edilmektedir (Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2016). Dahası, okul öncesi eğitimden başlanarak tüm örgün ve yaygın eğitim kademelerinde yer alan programların kadına yönelik şiddet ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelenerek programların eşitsizliğin pekiştirilmesine sebep olan öğelerden arındırılacağı ve eğitim ortamları ile materyallerinin eşitlik bilinci oluşturacak şekilde düzenleneceği belirtilmektedir (Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2016). "Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı 2021-2025"te ise Polis Akademisi, Jandarma, Sahil Güvenlik Akademisi, eğitici ve formatörler ile tüm yurttaşlara yönelik "kadın-erkek eşitliği ve kadına yönelik şiddetle mücadele" eğitim programlarının hazırlanacağı ve bu programların sürekliliğinin sağlanabilmesi için kapsamlı çalışmalar gerçekleştirileceği ifade edilmektedir (Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2021). Bunlara ek olarak, 2015 yılında dönemin Millî Eğitim Bakanı Nabi Avcı tarafından toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasına yönelik atılacak adımlar arasında programların toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürdürülmesine sebep olacak öğelerden arındırılacağı ve eşitliğin sağlanmasına katkı sağlayacak konuların programlara ekleneceği belirtilmiştir (http-3). Buna rağmen, çeşitli çalışmalarda günümüzde kullanımda olan öğretim programlarının toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini pekiştiren öğelerden tamamen arındırılmadığı ve eşitlik bilinci oluşturacak öğelere yeterince yer verilmediği ifade edilmektedir.

2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanan taslak öğretim programlarının Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından gerçekleştirilen değerlendirmesinde bazı öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine değinilmiş olduğu ancak bunun kadının değeri ile sınırlı kaldığı ve eşit insan hakları ile yurttaşlık hakları bağlamında ele alınmadığı yüzeysel bir yaklaşımla gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (ERG, 2017). Ayrıca, bu değerlendirmede toplumsal cinsiyet eşitliğinin içerisinde ortaya çıktığı kadın hareketlerinin tarihsel gelişimine de programlarda yer verilmesinin bireylerin eşitlik bilincini içselleştirmelerinde önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (ERG, 2017)

Karakuş, Mutlu ve Coşkun (2018) da 2017-2018 yıllarında yayımlanan ilköğretim kademesi öğretim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelenmesini kapsayan araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmada, öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini pekiştirecek nitelikteki öğelerin 2018 programlarında 2017 programlarına göre daha az olduğu; öğretim programlarının eşitsizlikleri pekiştirecek öğelerden arındırılmasında 2018 programlarında önemli gelişmeler gözlemlense de bunun tüm derslerde tam anlamıyla gerçekleştirilmediği; özellikle Beden Eğitimi ve Spor dersinin 2017 öğretim programında yoğun bir şekilde yer alan ayrımcı ifadelerden 2018 programının tamamen arındırıldığı ancak Matematik dersi öğretim programında bunun tam tersi bir durum olduğu; öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulayacak öğelerin yeterince yer almadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Karakuş, Mutlu ve Coşkun, 2018).

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarını toplumsal cinsiyet bağlamında karşılaştırmalı olarak inceleyen Kafa'nın (2021) çalışmasında ise, 2005 programında yer alan kazanımların %8.6'sının, 2018 programında yer alan kazanımların ise %9.2'sinin toplumsal cinsiyetle ilişkili olduğu belirtilmektedir 2005 ve 2018 yılları arasında bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmaya yönelik gerçekleştirileceği ifade edilen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda %0,6'lık bir artışın yeterli olmadığı açıktır. Çalışmada, programların toplumsal bireylerde toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci uyandırmada yetersiz kalmasının yanı sıra, programlarda bireylere toplumsal cinsiyet rollerinin aktarılmasına sebep olabilecek öğelerin yer aldığı da ifade edilmektedir (Kafa, 2021).

Demirhan (2021) ise İnsan Hakları ve Demokrasi dersi 4. sınıf öğretim programını toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelediği araştırmada, programda genel anlamda toplumsal cinsiyet eşitliğinin örtük bir biçimde yansıtıldığını, sadece “Adalet ve Eşitlik” ünitesinde insan hakları bağlamında doğrudan kadın hakları ve cinsiyet eşitliğine yönelik kazanımlar bulunduğunu ifade etmektedir. Çalışmada, öğretim programına paralel olarak hazırlanan ders kitaplarında yer alan sözel ve görsel ifadelerin ise toplumsal cinsiyet rollerini ve eşitsizliklerini yansıtacak öğeler bulunduğu belirtilmektedir.

Tüm çalışmalarda programların ve programlar doğrultusunda hazırlanan tüm eğitim materyallerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren öğelerden arındırılması ve bunların eşitlik bilinci kazandırmayı temel alan öğeler eklenerek düzenlenmesi

önerilmektedir. Marsh (2004, s. 216-218), bu düzenlemelerin kapsamlı bir program reformu anlamına geleceğini belirtmekte ve bunun gerçekleştirilebilmesi için kadın deneyimi, başarısı ve katkılarının nerede, nasıl ve neden toplum tarafından değer verilen bilgi olmaktan çıktığının belirlenmesi; kadının cinsiyet dışında etnik köken, kültür ve sınıf farkı gibi sebeplerle sahip olabileceği çeşitli bakış açılarının değerlendirilmesi; kadına ve erkeğe bilgiye erişimde aynı kapsamda erişim sağlanması; hem kadının hem erkeğin topluma katkılarının eşit şekilde ele alınması; programlar ile eğitim ortamları ve materyallerinin ayrımcılıktan arındırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Bilimsel araştırmalarda yapılan öneriler incelendiğinde programların eğitim yoluyla toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci oluşturmadaki önemi açıkça görülmektedir. İncelenen kanun, ulusal eylem planları ve MEB politikaları da bu önemin resmî kurumlarca vurgulandığını göstermektedir. Ancak programların toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendirildiği çalışmaların sonuçları bu konuda henüz istenilen noktaya ulaşamadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, program geliştirme çalışmalarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına ağırlık verilmesi ve bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmaya yönelik programlar hazırlanması gerektiği söylenebilir.

1.5. Problem Durumu

Dünya Ekonomik Forumu (WEF) Küresel Cinsiyet Eşitsizliği 2022 Raporu'na göre Türkiye, ekonomik katılımı 134, eğitim düzeyinde 101, sağlık ve yaşam koşullarında 99 ve siyasi katılımı 112. sırada olmak üzere cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında 146 ülke arasında 124. sırada bulunmaktadır (WEF, 2022). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayımlanan Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri (TÜİK, 2022) incelendiğinde de sağlık, güvenlik, eğitim, iş, siyaset, evlilik ve ev içi karar ve sorumluluklar alanlarında kadının aleyhine bir durum söz konusu olduğu görülmektedir.

Erkek nüfusun %7,8'i sağlık durumundan çok memnun, %67,7'si memnun, %14,8'i orta, %8,8'i memnun değil, %1'i hiç memnun değildir. Kadın nüfusunda ise bu oranlar %5,7 çok memnun, %57,7 memnun, %22,2 orta, %12,4 memnun değil ve %2 hiç memnun değil şeklindedir.

Erkek nüfusun %27'si evlerinde yalnızken kendilerini çok güvende hissetmekteyken kadınlarda bu oran %19,3'e düşmektedir. Evinde yalnızken kendini çok güvensiz hisseden erkek nüfusu ise %0,8'ken kadınlarda bu oran %1,5 ile daha fazladır. Ayrıca erkek nüfusun %15,0'i gece yalnız yürürken kendilerini güvende hissederken kadınlar için bu oran %6,5'tir. Erkeklerin %2,7'si gece yalnız yürürken kendilerini çok güvensiz hissederken kadınların %7,5'i bu durumu yaşamaktadır.

Eğitim durumu incelendiğindeyse, erkek nüfusunun %1'inin okur yazar olmadığı görülmektedir. Kadın nüfusta ise bu oran %6,5'tir. Ayrıca, erkek nüfusun %2,2'si herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmamışken kadın nüfusta bu oranın %7,1'e yükseldiği görülmektedir.

Türkiye'de iş gücüne katılım oranı erkek nüfusta %70,3'iken kadın nüfusta %32,8'dir. İş gücüne dahil olmama nedenlerinden “ev işleriyle meşgul olma” durumu incelendiğindeyse 2015-2021 yılları arasında bu sebeple çalışmayan pek çok kadın bulunurken aynı yıllar arasında hiçbir erkeğin çalışmamasının bu sebebe dayandırılmadığı görülmektedir. Bunların yanı sıra, yönetici pozisyonlarında çalışanların %81,8'ini erkek nüfus oluştururken kadın nüfusun yalnızca %18,2'si çalışma hayatında üst konumlarda yer alabilmektedir. Ayrıca rektörlük, valilik, kaymakamlık, milletvekilliği, bakanlık, belediye başkanlığı, belediye meclis üyeliği, büyükelçilik gibi toplumdaki iktidar ve güç ilişkilerini temsil eden konumlarda yer alan kadın sayısının azlığı açıkça görülmektedir. Türkiye'de rektörlerin 183'ü erkek, 17'si kadın; valilerin 79'u erkek, ikisi kadın; kaymakamların 791'i erkek, 39'u kadın; milletvekillerinin 481'i erkek 101'i kadın; bakanların 16'sı erkek birikadın; belediye başkanlarının 1348'i erkek, 41'i kadın; belediye meclis üyelerinin 18461'i erkek 2284'ü kadın; büyükelçilerin 202'si erkek, 73'ü kadındır. Buna ek olarak, nüfusun çoğunluğun kadının çalışmasına yaklaşımı olumlu olmasına rağmen hala erkek nüfusun %21,9'u ve kadın nüfusun %8,5'i kadının çalışmasını uygun bulmamaktadır (TÜİK, 2022).

2021 yılında 16-19 yaş arasında evlenen erkek sayısı 6857'yken kadınlarda bu sayının 57770 olması kadınlarda küçük yaşta evliliğin hala oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Her iki cinsten de evlilik kararının kendi rızası dışında aile tarafından alındığı bir kesim bulunsa da bu oranın erkeklerde %9,0'ken kadınlarda %14,8 ile daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ev içi kararların alınması ile sorumlulukların paylaşımında ise erkeklerin daha çok teknik, kas gücü, iktidar ve kamusal alanda yer almayı gerektiren durumlarda baskınlık gösterirken ev içerisinde sürekliliği bulunan ve hemen her gün tekrar gerçekleştirilmesi gereken sorumlulukların kadına yüklendiği görülmektedir. Ev seçimi, akraba ilişkileri, tatil ile eğlence ve çocuklarla ilgili kararlar sırasıyla %65,9, %59,7, %70,6 ve %55,1 oranlarıyla erkekler tarafından alınırken ev düzeni, alışveriş ve komşu ilişkileriyle ilgili kararlar sırasıyla %78,1, %58 ve %56,1 oranlarıyla kadınlar tarafından alınmaktadır. Yemek, çamaşır, bulaşık, ütü, dikiş, çay servisi, sofraya kurma, temizlik ve yiyecek içecek alışverişi sırasıyla %91,2, %91,3, %90,8, %89,7, %92,4, %89,3, %89,9, %91,3 ve %54,5 oranlarıyla çoğunlukla kadınlar tarafından gerçekleştirilirken yalnızca badana ile boya, küçük bakım ile onarım ve faturaların ödenmesi sırasıyla %80,4, %88 ve %77,7 oranlarıyla çoğunlukla erkekler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu durumlar ev içerisinde sürekli yinelenmesi gereken ve tüm aile üyelerine hizmet içeren görevlerin hala çoğunlukla kadının görevi olarak görüldüğünü göstermektedir. Ayrıca çocukların gündüz bakımının %86 oranında anneler tarafından gerçekleştirildiğinin ifade edildiği tabloda anneanne/babanne, kreş, anaokulu, bakıcı, akraba gibi çeşitli kurum ve kadın bireyler bulunurken baba veya dede gibi erkek bireylerin bulunmayışı çocuk bakımının doğrudan kadına atfedilen bir görev olduğunu göstermektedir.

Bu istatistikler doğrultusunda, kadının yaşam alanının büyük ölçüde ev içiyle özdeşleştirilerek sağlıktan güvenliğe, eğitimden iş yaşantısına ve siyasete kadar pek çok kamusal alanda kadın varlığının sınırlandırıldığı söylenebilir. Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri yalnızca kadının yaşam alanını sınırlandıran psikolojik şiddetle sınırlı kalmamakta, yaşam özgürlüğünü elinden almaya varan fiziksel şiddet de içermektedir. Başka bir ifadeyle, erkeğin kadın üzerindeki baskısının, yaşamını onun istekleri doğrultusunda sürdürmeyen kadının yaşam özgürlüğünü elinden almayı kendine hak görmesine kadar varan hayati sonuçları bulunmaktadır. “Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu 2022” Raporu incelendiğinde 2020, 2021 ve 2022 yıllarında kadın cinayetlerinin artarak devam ettiği görülmektedir([http-4](http://4)). 2020 yılında 300, 2021 yılında 280 ve 2022 yılında 334 kadın cinayet kurbanı olmuş ve toplam 632 kadının ölümü hala şüpheli durumdadır. 2022 yılında yaşam hakkı elinden alınan kadınların katillerinin %46’sı evli olduğu erkek, %10’u birlikte olduğu erkek, %8’i eskiden birlikte olduğu erkek, %8’i akrabası, %6’sı eskiden evli olduğu erkek, %6’sı bir tanıdığı, %5’i babası, %4’ü tespit edilemeyen biri, %3’ü erkek evladı, %2’si kardeşi ve %1’i tanımadığı

biri olmak üzere çoğunlukla yaşamlarını paylaştıkları erkekler olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu kadınların %63'ü en güvende olmaları gereken yaşam alanı olan evlerinde öldürüldüğü tespit edilmiştir. Buna ek olarak, kadınların %41'inin hayatına dair karar alma sebebiyle öldürüldüğü görülmektedir. Başka bir ifadeyle, 2022 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nde 136 kadın kendi yaşamı üzerindeki söz hakkını kullanmaya çalıştığı için öldürülmüştür. Bu durum, kadının erkekten alt konumda görüldüğü toplumsal cinsiyet anlayışının eşitlikçi yönde değiştirilmesinin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Öyle ki, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik gerçekleştirilecek tüm çalışmalar, toplumsal refahın sağlanmasında olduğu kadar kadın için hayati bir önem de taşımaktadır.

Özel (2019), bireylerin demokratik bir toplumun gerektirdiği şekilde tüm yaşam alanlarında karşılaşılabilecekleri eşitsizlikleri fark edebilmelerini sağlayacak toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazanmalarının okul aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Alanyazında farklı cinsiyetlere sahip bireylerin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanabilme durumu, cinsiyete bağlı başarı farklılıkları, ders kitaplarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yansıtırma durumu, öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin algı ve tutumları, öğretim programlarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi gibi toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitime yansımalarını belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Asan, 2010; Aylaz vd, 2014; Batyra, 2017; Çobanoğlu, 2018; Çubukcu, 2007; Demircioğlu, 2014; Güneş, 2008; Karakuş, Mutlu ve Coşkun, 2018; Özaydınlık, 2014; UNESCO, 2012; Sırmabıyıklı, 2017; Subrahmanian, 2005; Tembon ve Fort, 2013; Temizkan, 2016). Bu çalışmalar incelendiğinde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine sebep olan anlayışların eğitimin tüm kademelerindeki eğitim programları, ders materyalleri ve okul ortamında yer alan tüm paydaşlar tarafından yeniden üretildiği görülmektedir. Bunlara ek olarak, farklı eğitim kademeleri için geliştirilen toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programlarının bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazanmalarında olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Acar-Erdol, 2017; Acar-Erdol ve Gözütok, 2019; Esen, 2013; Özel, 2019). Bu programların yaygınlaştırılarak sürdürülebilirliğinin sağlanması için ise eğitim gereksinimlerinin çeşitli yöntem ve tekniklerle kapsamlı bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Ancak ulusal alanyazında bunun gerçekleştirilebilmesine olanak tanıyacak sayı ve kapsamda çalışma bulunmamaktadır. Bu durum, MEB tarafından yürütülmeye başlanan ETCEP'in toplumun çeşitli kesimleri tarafından aldığı tepkilerde de görülebilir. Böyle bir projenin yürütülmeye çalışılması, MEB'in de toplumsal cinsiyete ilişkin eşitlikçi bir bilinç oluşturma çalışmalarının eğitim

alanında yer almasının gerekliliğinin farkında olduğuna işaret etmekle birlikte projenin sürdürülememiş olması gerçekleştirilen gereksinim belirleme çalışmalarının projenin toplum gerçekliğiyle uyumunu tam anlamıyla sağlayamadığını göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, buna bağlı sorunların ortadan kaldırılması ve bireylerin yaşamlarını refah seviyesi yüksek bir toplumda sürdürebilmesi için oldukça önemlidir. Bu eşitliğin sağlanabilmesinde ise eğitime önemli bir rol düşmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim yoluyla sağlanabilmesi için bu konuya ilişkin öğretim programlarının toplumun gerçekliğiyle uyumlu bir biçimde hazırlanması gerekmektedir. Aksi takdirde bireylerde eğitime karşı bir direnç oluşmakta ve bu direnç toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin yeniden üretilmesine sebep olabilecek tutum ve davranışların değiştirilmesinin önüne geçmektedir. Ayrıca, eşitliğin sağlanmasında bireylerin yalnızca toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bilgi edinmeleri yeterli görünmemekte, bu kavramı içselleştirerek eşitlik bilinci kazanmaları gerekmektedir. Öğretim programlarının toplum yapısıyla uyumunun sağlanması ve programların eğitimin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine olanak tanıyacak yapıda geliştirilebilmesi ise kapsamlı ve geçerli gereksinim belirleme çalışmalarıyla mümkün olmaktadır. Gereksinim belirleme çalışmaları, program amaçlarının doğru bir biçimde belirlenmesinde ve programın içerik, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme öğelerinin tümünün bu doğrultuda düzenlenmesinde dayanak niteliğindedir. Bu bağlamda, bu araştırmada toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesiyle bu konuda geliştirilecek programlara temel oluşturmak amaçlanmıştır.

1.6. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de örgün eğitimin ortaöğretim kademesinde yer alan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algıları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algıları
a. cinsiyet

- b. eğitim düzeyi
- c. okul türü
- d. ekonomik durum
- e. ebeveynlerin eğitim durumu ve
- f. ebeveynlerin çalışma durumu

demografik değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Ortaöğretim öğrencileri kadın ve erkek kavramlarını resimler aracılığıyla nasıl ifade etmektedirler?
5. Çocukları ortaöğretim kademesinde öğrenim gören velilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşleri nelerdir?

1.7. Önem

Kimlik inşasının başlamasıyla birlikte içerisinde bulunulan toplumda nasıl bir kadın ya da erkek olunması gerektiğinin öğrenildiği ergenlik dönemi, toplumsal cinsiyete ilişkin rollerin ve kalıp yargıların içselleştirilmesinde kritik bir dönemdir (Yörükoğlu, 2010). Bu dönemde bireylerin zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okul ise eğitimin yanı sıra bireylerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çevrelerinde kadın ve erkek için nasıl rollere dönüştüğünü fark edebilecekleri sosyal bir ortam oluşturmaktadır. Bu sebeple, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için programlar, ders kitapları, eğitim ortamları, materyalleri ve paydaşları gibi okul ortamını oluşturan tüm öğelerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden arındırılmış ve eşitliği destekleyecek nitelikte olması önem taşımaktadır. Ayrıca, Piaget'nin bilişsel gelişim aşamaları incelendiğinde bireylerin geçmişin ve geleceğin ayırdına vararak akıl yürütme, farklı olasılıkları değerlendirerek denenceler geliştirebilme ve kelimelerin yan ve mecaz anlamlarını tam olarak kavrayabilme becerilerini 11-12 yaşlarından itibaren başlayan soyut işlemler döneminde kazandıkları görülmektedir (Ahioğlu-Lindberg, 2011; Wadsworth, 2015). Bireylerin soyut düşünme becerilerini kazanmaya başladığı bu dönemin, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin farkına varabilecekleri ve bu eşitsizliklerin giderilmesiyle ayrımcılığın önlenmesinde etkin rol alabilecekleri bir dönem olduğu düşünülmektedir. Bireylerin

toplumsal yapının bir yansıması olarak okul ortamında karşılaştıkları sosyal yaşantılarda derin ilişkiler kurmaya başladıkları bu dönem, örgün eğitimin ortaöğretim kademesine denk gelmektedir. Bu sebeple, bireylerin kendilerine dayatılan toplumsal cinsiyet rollerini akılcı bir şekilde sorgulayarak karşılaştıkları eşitsizlikleri fark etmeleri ve bunlarla başa çıkabilmeleri için ortaöğretim kademesinde toplumsal cinsiyet bilinci kazanmaları oldukça önemlidir.

Ortaöğretim kademesinde bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırılması, konuya ilişkin gerçekleştirilecek planlı eğitim etkinlikleriyle olanaklı görünmektedir. Bu eğitim etkinliklerinin amaçlı ve işlevsel bir şekilde yürütülmesi ise ancak etkili bir gereksinim belirleme çalışmasıyla hazırlanan programlar aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Başka bir ifadeyle, bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmaya yönelik gerçekleştirilecek eğitim etkinliklerinin bireylerin gereksinim duydukları bilgi, beceri ve tutumların açık bir biçimde belirlenmesiyle oluşturulan amaçlar doğrultusunda hazırlanacak programlarla planlanması gerekmektedir. Bu bilgi, beceri ve tutumların uygun ortamlarda, etkili süreçlerle ve doğru kaynaklarla kazandırılabilmesi de eğitim gereksinimlerinin doğru bir şekilde belirlenmesine bağlıdır. Bu doğrultuda, bu araştırmada Türkiye’de örgün eğitimin ortaöğretim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim gereksinimlerinin saptanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın önem taşıdığı çeşitli konular bulunmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, bireylerin sağlık, eğitim, ekonomi, siyaset, aile ve sosyal yapılar içerisinde çeşitli sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu sorunların önüne geçilebilmesi ancak kadın ve erkeğin hem yasal hem de toplum dinamiklerinde eşit bireyler olarak yaşamasını öngören toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasıyla mümkün görünmektedir. Bu araştırmanın eğitimin paydaşlarına bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmada eğitimde nasıl bir yol izlenebileceğine ilişkin fikir sunabileceği düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında örgün eğitimin ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu sınırlılık, alanyazının bu konuya ilişkin Türkiye gerçekliğini tümüyle yansıtacak yeterlikte olmadığını göstermektedir. Ayrıca, ulusal alanyazında bu konuya ilişkin bu araştırmanın

örneklemine oluşturan Konya ilinde gerçekleştirilmiş bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın bu konuya ilişkin çeşitlilik oluşturarak ulusal alanyazında bulunan boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması umulmaktadır.

Hızla gerçekleşen sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal ve teknolojik gelişmelerin toplum ve bireylerin gereksinimlerinin de kısa sürelerde ve kısa mesafelerde değişmesine sebep olmaktadır. Programların değişen gereksinimleri karşılayacak biçimde geliştirilebilmesi için gereksinim belirleme çalışmalarının sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir. Bu araştırmanın programların toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin değişen toplum ve birey gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesine kaynak oluşturması beklenmektedir. Buna ek olarak, araştırmanın doğrudan toplumsal cinsiyet eşitliği eğitime ilişkin geliştirilecek programlara dayanak noktası sunabileceği düşünülmektedir.

Bireylerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretilmesine sebep olabilecek bilgi, tutum ve davranışlarının öğrenmeye karşı bir direnç oluşturmadan eşitlikçi yönde değiştirilebilmesi için programların toplum gerçeklikleriyle uyumlu bir yapıda olması gerekmektedir. Bu uyumun sağlanması da yine gereksinim belirleme çalışmalarında toplum gereksinimlerinin de göz önünde bulundurulmasıyla gerçekleştirilebilir. Bu sebeple, araştırmanın katılımcıları ortaöğretim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yanı sıra bu öğrencilerin velilerini de kapsamaktadır. Araştırmanın velilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesiyle eğitim programlarının toplum yapısıyla uyumlu bir biçimde geliştirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır.

1.8. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, demografik bilgi formu, toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu, öğrenci ile veli görüşme formu ve resim çizme tekniği formu olmak üzere çalışmada kullanılan veri toplama araçlarında yer alan sorular ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan devlet okullarında örgün eğitimin ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Cinsiyet: İki cinsin doğal biyolojik özellikleri (Wienclaw, 2011, s. 16).

Eğitim Gereksinimi: Bireylerin sahip olması istenen bilgi, beceri ve tutumlar ile sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlar arasındaki fark (Taymaz, 1997 s. 25).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumu tarafından belirli bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesine yönelik gerçekleştirilecek tüm eğitim etkinliklerinin amaç, içerik, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme boyutlarının düzenlenmesi (Ertürk, 2017; Sönmez, 2020; Varış, 1994).

Toplumsal Cinsiyet: Cinsiyete toplumsal olarak atanan özellikler temelinde bireylere cinsiyetlerine göre uygun görülen nitelik ve davranışlar.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Tüm bireylerin biyolojik cinsiyeti fark etmeksizin bütün toplumsal yapılar içerisinde eşit bir şekilde var olması.

Toplumsal Cinsiyet Roller: Toplumun tanımladığı ve bireylerin yalnızca kadın veya erkek olmalarıyla ilişkili olarak yerine getirmelerinin beklendiği roller (Dökmen, 2016, s. 29).

Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları: Kadın veya erkek cinsi için hangi tutum ve davranışların uygun olduğunun veya olmadığının kültürel olarak tanımlanması (Wienclaw, 2011, s. 16).

Öğretim Programı: Eğitim programının amaçları doğrultusunda bir dersin öğretiminde gerçekleştirilecek tüm uygulamalarda nasıl bir yol izleneceğinin düzenlenmesi (Demirel, 2010; Varış, 1994).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar

Ulusal alanyazın tarandığında toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi çalışması, öğretmen adaylarına yönelik toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının hazırlanması kapsamında gerçekleştirilen bir gereksinim belirleme çalışması ve öğretmen adaylarının kadın hakları konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi çalışmasıdır. Öte yandan, ulusal alanyazında bu araştırmanın konusuyla ilişkili olarak çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin bireylerin eşitlik bilinci kazanmasına etkisini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu sebeple, bir sonraki bölümde öncelikle eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde toplumsal cinsiyet eşitliğini ele alan araştırmalara, ardından konuyla ilgili diğer araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitimde gereksinim belirleme araştırmaları

Acar-Erdol ve Gözütok (2017) “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Öğretim Programı İhtiyaç Analizi (Bir Anadolu Lisesi Örneği)” adlı araştırmalarında ortaöğretim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, katılımcı gözlem ve doküman incelemesi aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Ankara il merkezinde yer alan bir Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan 36 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada doküman olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılı disiplin raporları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin geleneksel cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını

benimsedikleri, şiddet eylemlerinin çoğunlukla erkek öğrenciler tarafından çoğunlukla kız öğrencilere veya kadın öğretmenlere yönelik yapıldığı, bazı öğrenciler tarafından kadının ikincil konumunun ayrımcılık olarak değerlendirilmediği, cinsiyetler arası etkileşimin sınırlandırıldığı, öğretmenler tarafından cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı, okulda kadına yönelik şiddetin yaşandığı ve tepkisiz kalındığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyetin anlamı, toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargıları, eşcinsellik, kadınların karar alma mekanizmalarına katılımı, kadına yönelik şiddet ve kadının çalışma yaşamına katılımı ve geliri konularında eğitim gereksinimleri bulunduğu belirtilmiştir.

Ghaffari (2021) “Öğretmen Adaylarının Kadın Hakları Konusunda Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının kadın hakları konusundaki eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın verileri doküman incelemesi, likert tipi anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Doküman incelemesi kapsamında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ders izlenceleri ve öğretmen eğitimi öğretim programları incelenmiştir. Araştırmanın anket uygulanan katılımcılarını Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 600 aday öğretmen, yarı yapılandırılmış görüşme yapılan katılımcılarını ise ankete katılan katılımcılar arasından rastgele seçilen 10 aday öğretmen ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan 10 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının kadın haklarını insan hakları bağlamındaki öneminin farkında olduğu ve yasal haklara ilişkin bilgi sahibi olduğu ancak katılımcıların önemli bir kısmının bazı özel ve önemli kadın hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı veya bu haklara katılmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanlarının kadın hakları eğitimine olumlu yaklaştığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak, doküman analizi sonucunda Anadolu Üniversitesi öğretmen eğitimi öğretim programının kadın hakları konusunda yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde kadın hakları konusunda eğitim gereksinimi olduğu ifade edilmiştir.

2.1.2. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı, tutum ve görüşlerinin belirlenmesini ele alan araştırmalar

Akbulut Uzun (2020) “Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Dair Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmanın verileri Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği (Gözütok, Toraman ve Acar-Erdol, 2017) aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 295 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin genel anlamda eşitlikçi tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrenci tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğindeyse kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öte yandan öğrenci tutumlarında medeni durum, evlilik süresi, çocuk durumu, yaş, öğrenim görülen sınıf ve bölüm değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Alptekin (2014) “Çelişik Duygularda Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı Sorgusu: Üniversite Gençliğinin Cinsiyet Algısına Dair Bir Araştırma” adlı araştırmasında öğrencilerin cinsiyete yüklediği değerler ve bunlara ilişkin görüşleri doğrultusunda şekillenen davranışlarını Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Kuramı çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın verileri Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilen Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Konya il merkezinde bulunan Selçuk Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan 106’sı kadın 111’i erkek toplam 217 öğrenci oluşturmuştur. Ölçekten elde edilen verilerin Düşmanca Cinsiyetçilik ve Korumacı Cinsiyetçilik olmak üzere iki boyutta incelenmesinin sonucunda erkek öğrencilerin en yüksek katılım gösterdikleri maddelerin Düşmanca Cinsiyetçilik boyutunda yer aldığı ve en az katılım gösterdikleri üç maddenin Korumacı Cinsiyetçilik boyutunda yer aldığı görülmüştür. Kadın öğrencilerin ise Korumacı Cinsiyetçilik boyutuna daha yüksek katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada ölçek toplam değerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği ifade edilmiştir. Buna ek olarak, araştırma kapsamında ölçeğin iki boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde, ölçek formlarının tümüne bakıldığında boyutlar arasında bir ilişkiye rastlanmamış ancak bu

boyutlar iki cins için ayrı ayrı incelendiğinde erkek öğrenciler için iki boyut arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

Atli (2017) “Lise Öğrencilerinin Çeşitli Mesleklere Yönelik Toplumsal Cinsiyet Algısı” adlı çalışmasında öğrencilerin mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet algılarını benimsemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan Lise Öğrencilerinin Çeşitli Mesleklere Yönelik Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma Malatya il merkezinde yer alan beş mesleki lise ve altı anadolu lisesinde öğrenim gören 724 kadın 548 erkek olmak üzere toplam 1272 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğretmen, doktor, psikolog ve diş hekimi mesleklerinin her iki cins için de uygun olduğunu; kaymakam, asker, polis, mühendis, hâkim, savcı ve mimar mesleklerinin erkeğe uygun; hemşire ve diyetisyen mesleklerinin ise kadına uygun olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Aydın, vd. (2016) “Hemşirelik Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları” adlı çalışmalarında öğrencilerin lisans eğitimi sırasında toplumsal cinsiyete ilişkin tutumları ve bununla ilişkili olabilecek faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda araştırmanın verileri Tanıtıcı Bilgi Formu ve Zeyneloğlu (2008) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma Batı Karadeniz Bölgesi’nde yer alan bir il merkezinde bulunan bir sağlık yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 217 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının eşitlikçi yönde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci tutumlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu incelenmiş olup, eşitlikçi cinsiyet rolü, evlilikte cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü ve erkek cinsiyet rolü alt boyutlarında, kadınların erkeklerden daha eşitlikçi tutumlara sahip olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin kız kardeşe sahip olma durumlarının evlilikte cinsiyet rolü ve geleneksel cinsiyet rolü alt boyutlarına ilişkin tutumların eşitlikçi yönde olmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan diğer değişkenler olarak yaşanan yer, ebeveynlerin evlilik durumu, ailenin aylık geliri, anne ve babanın eğitim ve çalışma durumu incelendiğinde ise bu değişkenlerin toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Aylaz vd. (2014) “Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rolüne Yönelik Görüşleri” adlı çalışmalarında üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma kesitsel nitelikte desenlenerek İnönü Üniversitesi Eczacılık, Eğitim, Fen Edebiyat, Mühendislik, İşletme ve İktisat, Tıp Fakülteleri ile Sağlık Yüksekokulu’nun birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 402 kadın ve 304 erkek olmak üzere toplam 706 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri alanyazın taramasına dayalı olarak hazırlanan ve 13 soruluk bir sosyo-demografik bilgi formu ile toplumsal cinsiyet rolünü ele alan sekiz maddelik soru formuyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, aile tipi, anne eğitimi ve yaşanan yer değişkenlerinin cinsiyet rolüne ilişkin toplam tutum puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada kadın öğrencilerin, çekirdek aileye sahip öğrencilerin, anne eğitim seviyesi yüksek öğrencilerin ve uzun süredir bir ilde yaşayan öğrencilerin daha eşitlikçi tutumlara sahip olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan, birinci sınıf ile dördüncü sınıf ve baba eğitim durumu değişkenlerinin cinsiyet rolüne ilişkin toplam tutum puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Bartın (2022), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Ankara il merkezinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 15 dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet konusunda eşitlikçi bakış açısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Baykal (1991) “Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerine İlgili Kalıp Yargılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerin kendini kabul düzeyi, cinsiyeti, öğrenim kademesi, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve annelerinin çalışma durumunun cinsiyet rolleri ve kalıp yargılarını etkileme durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Cinsiyet Rollerine İlgili Kalıp Yargı Ölçeği ve Kendini Kabul Envanteri aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Beytepe Kampüsünde yer alan Fakültelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 295’i

birinci, sınıf, 320'si dördüncü sınıf olmak üzere toplam 615 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı, kadınların bu kalıp yargıları daha çok benimsediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendini kabul düzeyleri ile cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılara sahip olma durumları arasındaki ilişki incelendiğindeyse kalıp yargılara sahip öğrencilerin kendini kabul düzeyinin kalıp yargılara sahip olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu durum cinsiyete göre incelendiğinde kadın öğrenciler için anlamlı bir fark bulunamamışken, kalıp yargılara sahip erkek öğrencilerin kendini kabul düzeyinin kalıp yargılara sahip olmayanlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılara sahip olma düzeylerinin eğitim kademesine göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin cinsiyete ilişkin kalıp yargılarının ebeveynlerin eğitim düzeyine ve anne çalışma durumuna göre bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Büyükalın Filiz vd. (2018) “Ortaöğretim Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı: Ankara Hüseyin Gazi Anadolu İmam Hatip Lisesi Örneği” adlı çalışmalarında Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanan görüşme formu aracılığıyla kız ve erkek öğrencilerle ayrı ayrı gerçekleştirilen ve toplam 120 dakika süren bir odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara il merkezinde yer alan Hüseyin Gazi Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmekte olan 8 kadın ve 8 erkek olmak üzere toplam 16 11 ve 12. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının tümüyle geleneksel veya tümüyle eşitlikçi bir yapıda olduğunun söylenemeyeceği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini tam anlamıyla kazanabilmeleri için eğitimin işe koşulmasının etkili olabileceği vurgulanmıştır.

Cangöz (2013) “İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Farkındalığı ve Cinsiyetçi Şiddetle İlgili Görüşleri” adlı çalışmada öğrencilerin toplumsal cinsiyet ve cinsiyetçi şiddete ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın verileri nicel bir analizin yanı sıra nitel bir analize de olanak tanımak amacıyla açık uçlu soruların da bulunduğu bir anket formuyla elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Atatürk

Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan toplam 369 İletişim Fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin toplumsal cinsiyet, kadına yönelik şiddet ve kadın hakları konularında yeterince bilinçli olmadıkları gibi tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada kadına yönelik şiddete karşı duruş sergilemeyen öğrencilerin var olmasının yanı sıra kadının şiddet karşısındaki hak arayışına olumlu bakmayan öğrencilerin de bulunduğu belirlenmiştir.

Direk ve Irmak (2017) “Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumlar” adlı çalışmalarında öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın verileri Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Veri Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan birinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin 99'uyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri hakkında genel anlamda eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu, öğrencilerin yaş, eğitim kademesi ve baba eğitim süresinin tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı, ancak kadın öğrencilerin toplam puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ve anne eğitim süresinin her beş yıllık artışta Kadın Cinsiyet Rolü alt boyutu puanını anlamlı bir şekilde artırdığı tespit edilmiştir.

Elgün ve Alemdar (2017) “Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği” adlı çalışmalarında öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın verileri Zeyneloğlu (2008) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde öğrenim gören birinci ve dördüncü Sınıf öğrencileri arasından olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden küme örneklemeyle belirlenen 424 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin eğitim kademeleri ve cinsiyetlerinin tutumlarına etkisi incelendiğinde öğrencilerin eğitim kademesi fark etmeksizin eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu ancak kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin aile yapısı, ebeveynlerinin mesleği ve eğitim durumları ile aileleriyle birlikte en uzun yaşadıkları yerleşim biriminin niteliği ve geldikleri coğrafi bölgenin tutumlarına

etkisinin incelenmesi sonucunda yalnızca baba mesleği ile Erkek Cinsiyet Rollerini alt boyutu arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin toplumsal cinsiyet dersi alma durumları ve herhangi bir ders içerisinde toplumsal cinsiyet kavramıyla karşılaşma durumlarının tutumlarına etkisi incelendiğinde bu konuya ilişkin ders alan ve almayan öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Esen vd. (2017) “Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Algısının Toplumsal Cinsiyet Rolü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında öğrencilerin cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerinin toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, araştırmanın verileri Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği, Bem Cinsiyet Rollerini Envanteri (Bem, 1974) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi’nde lisans öğrenim gören öğrenciler arasından çok-aşamalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 1238 kadın 1017 erkek olmak üzere toplam 2255 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sahip olduğu rollerin toplumsal cinsiyet algılarına etkisi incelendiğindeyse öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde cinsiyet temel etkisinin, cinsiyet rollerinin ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı bir etkisi olduğu ancak cinsiyet rolleri temel etkisinin anlamlı olmadığı ifade edilmiştir.

Karasu vd. (2017) “Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları” adlı çalışmalarında öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan sosyo-demografik bilgi formu ve Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezinde yer alan bir vakıf üniversitesinin Hemşirelik, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon, Beslenme ve Diyetetik ve Acil ve İlk Yardım bölümlerinde öğrenim gören 250 kadın ve 198 erkek olmak üzere toplam 448 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının genel anlamda eşitlikçi yönde olduğu tespit edilmiştir. Ancak ölçeğin alt boyutlarına ilişkin incelemede öğrencilerin Evlilik, Geleneksel ve Erkek Cinsiyet Rollerini alt boyutlarında daha çok geleneksel bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrenci tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde erkek öğrencilerin kız

öğrencilerden daha eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin eğitim kademesinin tutumlarına etkisinin incelenmesi sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin ölçek toplam puanlarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu ve Eşitlikçi ve Kadın Cinsiyet Roller alt boyutlarında 4. sınıf, Evlilik ve Geleneksel Cinsiyet Roller alt boyutlarında birinci Sınıf, Erkek Cinsiyet Rolü alt boyutunda ise ikinci sınıf öğrencilerinin daha eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu ifade edilmiştir.

Pınar, Taşkın ve Eroğlu (2008) “Başkent Üniversitesi Öğrenci Yurdunda Kalan Gençlerin Toplumsal Cinsiyet Rol Kalıplarına İlişkin Tutumları” adlı araştırmalarında öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol ve kalıplarına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri İmamoğlu (1995) tarafından geliştirilen Kadın-Erkek Anlayışı Tutum Ölçeği ve Tanıtıcı Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 132’si erkek, 218’i kadın olmak üzere toplam 350 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda hem kadın hem erkek öğrencilerin geleneksel bakış açısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin geleneksel bakış açısına sahip olma durumlarının eğitim kademesiyle doğru orantılı bir şekilde yükseldiği görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin kadın-erkek anlayışının şekillenmesinde cinsiyet, annenin çalışma durumu ve eğitim düzeyinin etkili olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmada baba eğitim düzeyi, yaşanılan yer, gelir grubu, eğitim alınan bölüm ve kardeş sayısının öğrencilerin bakış açılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ifade edilmiştir.

Seçgin ve Tural (2011) “Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri hakkındaki tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, betimsel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak Zeyneloğlu (2008) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 97’si kadın ve 110’u erkek toplam 207 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının genel anlamda kendi cinsiyetleri lehine olduğu, toplumsal cinsiyet eşitliğinin maddi kaynaklar ve aile içi kararlar konularında her iki cinsin de eşitlikçi tutumlara sahip olduğu ancak diğer alanlarda eşitsizlikleri sürdüren tutumların devam ettiği tespit edilmiştir.

Sis Çelik vd. (2014) “Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Eşitliği Tutumlarının Belirlenmesi” adlı çalışmalarında öğrencilerin cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Tanımlayıcı nitelikte gerçekleştirildiği ifade edilen çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından alanyazın taramasına dayalı olarak hazırlanan Tanımlayıcı Bilgi Formu ve üçlü likert tipindeki Cinsiyet Eşitliği Ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışma Erzurum Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu kampüs yerleşkesinde konaklayan 309’u kadın, 198’i erkek toplam 507 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin orta düzeyde olumlu cinsiyet eşitliği tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere, süper lise/anadolu lisesi mezunlarının diğer program türlerinin mezunlarına ve sağlık bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu belirtilmiştir.

Önder, Yalçın ve Göktaş (2013) “Sağlık Kurumları Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları” adlı çalışmalarında öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri hakkındaki tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Tanımlayıcı bir nitelikte olduğu ifade edilen araştırmanın verileri Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Ankara Üniversitesi Sağlık Kurumları Yöneticiliği Bölümü birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 139 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında genel anlamda eşitlikçi bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan, öğrencilerin evlilikte cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü ve erkek cinsiyet rolü olarak tanımlanan alt boyutlarda geleneksel bir tutuma sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları eğitim kademesi, en uzun süre yaşadıkları yer, kardeş sayısı ve ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak geleneksel cinsiyet, erkek cinsiyeti ve toplumsal cinsiyet alt boyutlarında 21-22 yaş aralığının daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu, kadınların tüm boyutlarda erkeklerden daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu ve annesi herhangi bir eğitim kademesinde öğrenim görmüş olanların annesi okuryazar olan ve olmayanlardan daha eşitlikçi tutuma sahip olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, araştırmada öğrencilerin çoğunun programda toplumsal cinsiyet konusu hakkında bir ders bulunması gerektiğini düşündüğü tespit edilmiştir.

Vefikuluçay vd. (2007) “Kafkas Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Bakış Açıları” adlı çalışmalarında öğrencilerin çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, evlilik ve aile yaşamı ile ilgili toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından alanyazın taramasına dayalı olarak hazırlanan bir anket formuyla elde edilmiştir. Araştırma evreni olarak Kafkas Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu’nda öğrenim görmekte olan 534 son sınıf öğrencisi belirlenmiş ve tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış ancak gönüllü olan 236 öğrenciye ulaşılarak evrenin %44.1’ine anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, evlilik ve aile yaşamı ile ilgili toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açılarında cinsiyetler arası anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini benimseme durumlarının kadın öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Vefikuluçay Yılmaz vd. (2009) “Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında öğrencilerin çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, evlilik ve aile yaşamı ile ilgili toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanan anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, Çocuk Gelişimi Bölümü, Beslenme ve Diyetetik Bölümü, Fizik, Tedavi ve Rehabilitasyon Bölümü ve İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Sağlık İdaresi Bölümü’nde öğrenim görmekte olan 201’i erkek 258’i kadın toplam 459 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin çalışma yaşamı ve evlilik yaşamıyla ilişkili toplumsal cinsiyet rollerini kadın öğrencilere oranla daha çok benimsedikleri, toplumsal yaşam ve aile yaşamıyla ilişkili toplumsal cinsiyet rollerinde ise her iki cinsteki öğrencilerin de eşitlikçi bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yağan Güder ve Alabay (2016) “3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Oyuncak Tercihlerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmalarında çocukların oyuncak tercihleri, oyuncakları tercih etmeme nedenleri ve bu nedenlerin toplumsal cinsiyet algılarıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından belirlenen 22 oyuncak görseli

ve Oyuncak Tercih Görüşme Formu ile gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını İstanbul ili Pendik ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 2 özel anaokulunda eğitim görmekte olan 118 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda oyuncak seçiminin toplumsal cinsiyet rollerine göre farklılaştığı, çocukların yaşlarının artmasıyla oyuncak seçiminde daha seçici davranışlar sergilediği ve kalıp yargılara dayalı seçimlerin arttığı, oyuncak tercihinde renk, aile, akran ve sosyal çevrenin sahip olduğu görüşlerin ve aile içerisindeki rol paylaşımının etkili olduğu ve toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerine dayalı oyuncak seçiminin erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yaygın olduğu tespit edilmiştir.

2.1.3. Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik gerçekleştirilen eğitim etkinliklerini ele alan araştırmalar

Acar-Erdol (2017) “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimler doğrultusunda toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bir program hazırlanması, programın uygulanması ve değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın verileri İhtiyaç Analizi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programı Erişi Testi ve Program Değerlendirme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 48 öğretmen adayını oluşturmuştur. Gereksinim belirleme çalışmasında tespit edilen eğitim gereksinimleri cinsiyet ve toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, eğitim ortamında toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık, meslek seçiminde toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kadının çalışma yaşamına katılımı, kadının karar alma mekanizmalarına katılımı ve kadına yönelik şiddettir. Çalışmanın sonucunda, bu gereksinimler doğrultusunda hazırlanan Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programı’nın program öğeleri açısından tutarlı olduğu ve bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda çeşitli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmada etkili olduğu ifade edilmiştir.

Aydemir (2019) “Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tezinde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı

eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığı kazanmalarındaki yerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı dönüşümsel model olarak desenlenmiştir. Çalışmanın verileri nicel boyutta araştırmacı tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları Ölçeği (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011), nitel boyutta ise açık uçlu anket ve görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 61 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olarak gerçekleştirilen medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Esen (2013) “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığını Geliştirme Amaçlı Bir Çalışma” adlı araştırmasında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin duyarlılığını geliştirmedeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, öncelikle öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet hakkındaki bilgi ve duyarlılık düzeyleri belirlenmiş, ardından bu konuya ilişkin bir lisans dersi tasarlanıp uygulanmış ve sonuçları analiz edilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan bir form ön-değerlendirme ve son-değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ön-değerlendirmede toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bilgi ve duyarlılık düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının uygulamaların ardından bu konuya ilişkin geleneksel değer yargılarını sorgulamaya başlayarak eşitlikçi yönde bir dönüşüm yaşamaya istekli hale geldikleri tespit edilmiştir.

Seçgin (2012) “Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Etkinliklerinin Öğrencilerin Algı ve Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tezinde Sosyal Bilgiler dersi kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik olarak gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma deney ve kontrol gruplu deneysel yöntem ile yürütülmüş, araştırmanın katılımcılarını Tokat il merkezinde yer alan bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 51 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada uygulanan eğitim etkinlikleri araştırmacı tarafından ekonomi (çalışma yaşamı), eğitim, siyaset ve sosyal yaşam alanlarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ele alacak biçimde hazırlanmış ve drama, örnek olay, soru cevap, tartışma teknikleri ve bilgisayar destekli öğretim materyalleri kullanılarak

uygulanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında uygulamalar öncesinde anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmış, son test sonuçlarına göre ise uygulamaların ardından deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, uygulama öncesi ve sonrası puanlar cinsiyete göre incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin tutum puanları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim etkinliklerinin bireylere farkındalık ve duyarlılık kazandırarak bu konuda eşitlikçi tutumlar geliştirmelerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Şıvgın (2015) “Cinsiyet Roller Eğit Etkinliklerinin Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargılarına Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bununla birlikte, çalışmada bu etkinin çocuğun çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma deney ve kontrol gruplu deneysel yöntem ile yürütülmüş, çalışma grubunu Darıca ve Gebze ilçelerinde bulunan Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki ilkokulun anasınıflarında öğrenim görmekte olan 80 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargıları Ölçeği ve Demografik Bilgi Toplama Formu ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını eşitlikçi yönde etkilediği tespit edilmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise, çalışan annelerin çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına sahip olma durumunun anneleri çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu yönündedir. Çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının ise kardeş sayısı, okul öncesi eğitime başlamadan önce bakımını yapan kişi, okul öncesi eğitim deneyimi, annenin ve babanın yaşı, öğrenimi, babanın mesleği, çocukların aile yapıları ve ailenin sosyoekonomik duru değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir

Yeşil ve Balcı Karaboğa (2021) “Ortaokul Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalığı” adlı çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açılarını eşitlikçi yönde değiştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç

doğrultusunda, çalışma ortaokul öğrencilerine yönelik dokuz haftalık bir öğretim süreci planlanması ve uygulanmasıyla bir eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını bir kamu ortaokulunda öğrenim görmekte olan 11-12 yaş aralığında bulunan 29 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket formuyla toplanmış ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin uygulamalar öncesinde geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimsediği, uygulamalar sonrasında ise öğrencilerin bakış açılarının eşitlikçi yönde değiştiği görülmüştür. Bu doğrultuda çalışmada toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığının bireylere eğitim aracılığıyla kazandırılabilceği ifade edilmiştir.

Yolcu (2021) “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Duyarlılığının Geliştirilmesi: İlkokul Dördüncü Sınıflarla Yapılan Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik duyarlılık kazanmasını sağlayacak bir eğitim çalışmasının geliştirilmesi ve bu çalışmanın değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın verileri Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011), araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuklar için Kalıplaşmış Toplumsal Cinsiyet Tutumları Formu, Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Farkındalık Belirleme Formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma Adana il merkezinde öğrenim görmekte olan 32 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitim etkinliklerinin öğrencilere eşitlik bilinci kazandırmada etkili olduğu belirtilmiştir.

2.2. Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar

Arar (2014) “İsrail’de bir Müslüman Arap Lisesinde Toplumsal Cinsiyet: Etnografik Durum Çalışması” adlı araştırmasında eğitim ortamında toplumsal cinsiyete yönelik gerçekleşen etkinlikleri, öğretmenler ve öğrencilerin iki cinsi tanımlamadaki farklılıkları, okul yönetiminin ne ölçüde erkeksi görüldüğünü ve okulun iki cins arasındaki eşitliği ne ölçüde desteklediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın verileri gözlem, odak grup görüşmeleri ve derinlemesine görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma Ibn Khuldun Lisesi’nde görev yapan personel ve öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde sekiz ay boyunca 32 gözlem gerçekleştirilmiş, 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören sekiz

öğrenciyle odak grup görüşmeleri yapılmış ve okul müdürü, bir okul danışmanı, bir düzey koordinatörü ve bir sınıf öğretmeniyle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuldaki baskın toplumsal cinsiyet anlayışının örtük program aracılığıyla sürdürüldüğü tespit edilmiştir. Ancak, öğrencilerin ataerkil anlayışa öğretmenler kadar yatkın olmadığı ve bu sebeple öğretmenler ile öğrenciler arasında bir nesil farkı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada, toplumdaki erkek egemen anlayışın eşitlikçi yönde dönüştürülebilmesi için öğrencilerin ve daha genç yaştaki personelin görüşlerinin dikkate alınması ve öğretmen-öğrenci iletişiminin bu doğrultuda derinleştirilmesi önerilmiştir.

Armeni (1999) “Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli Eğitim Verilen Sınıflarda Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğiyle İlgili Algıları” adlı yüksek lisans tezinde karma eğitim ve tek cinsiyetli olarak yürütülen Beden Eğitimi derslerinin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından ne ifade ettiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın verileri öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, derslerde yapılan gözlemler ve okulda gerçekleşen kritik olaylara ilişkin tutulan raporların doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenin eşitlikçi bir ortam yaratmaya çalıştığı ancak toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sürdürülmesine sebep olabilecek davranışlarda da bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ise karma sınıflarda akran etkileşimini, artan rekabeti ve mücadeleyi bu sınıfların olumlu yönleri olarak gördüğü ancak kadın öğrencilerin tek cinsiyetli sınıf ortamına daha olumlu yaklaştığı ve erkek öğrencilerin erkek öğrencilerle rekabet etmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, derslerin erkek öğrencilerin daha baskın olduğu ataerkil bir yapıda görüldüğü anlaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin görüşleri ve davranışlarının her iki cins için de eşitlikçi bir algıya işaret ettiği ancak bunun yaygınlaştırılabilmesi için Beden Eğitimi dersinde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı programlara gereksinim olduğu ifade edilmiştir.

Jha vd. (2020) “Batı Bengal’de Kırsal Okullardaki Öğrenci ve Öğretmenler Arasında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Tutum ve Algısı” adlı çalışmalarında öğrencilerin ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutum ve algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda karma yöntemle desenlenen araştırmanın nicel verileri öğrencilerle gerçekleştirilen likert tipi ölçek aracılığıyla, nitel verileri ise öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir.

Araştırma Batı Medinipur bölgesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 14 ile 19 yaşları arasındaki 191 öğrenci ve aynı okulda görev yapan yedi öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin %89'unun toplumsal cinsiyet kısıtlamaları, %41'inin toplumsal cinsiyet özellikleri ve %50'sinin toplumsal cinsiyet hakimiyeti alt boyutunda eşitlikçi tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlasının ise toplumsal cinsiyet kısıtlamaları ve toplumsal cinsiyet özellikleri alt boyutlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine zemin hazırlayan görüşleri benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca, kadın öğrencilerin her boyutta erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutuma sahip oldukları; küçük yaş düzeyindeki öğrencilerin büyük yaş düzeyindekilere göre toplumsal cinsiyet kısıtlamaları alt boyutunda daha eşitlikçi tutuma sahip oldukları; büyük yaş düzeyindeki öğrencilerin ise toplumsal cinsiyet hakimiyeti alt boyutunda daha eşitlikçi tutuma sahip oldukları görülmüştür. Buna ek olarak araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği hakkında yeterince bilinçli olmadığını; toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin fakirlik, aile içi şiddet ve sağlık alanlarında kadın yaşamını olumsuz etkilediğini; toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için kadının ekonomik bağımsızlık, bağımsız iş gücü ve eğitim olanaklarına sahip olması gerektiğini düşündükleri ifade edilmiştir.

Lahiri ve Jha (2022) “Okula Devam Eden Ergenler Arasında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Algısı: Doğu Hindistan’da Kabile ve Kabile Olmayan Kırsal Alanların Karma Yöntemle Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algılarını belirlemeyi ve Doğu Hindistan’ın kırsal bölgelerinde yer alan kabile ve kabile olmayan topluluklarda yaşayan öğrencilerin bu konuya ilişkin algılarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın karma yöntemle desenlenmesi doğrultusunda veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket formu ve derinlemesine görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma 14-19 yaş aralığında yer alan 397’si kabile 431’i kabile olmayan topluluklarda yaşayan toplam 828 öğrenci ve 20 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin genel anlamda eşitlikçi algılara sahip olduğu ancak eşitsizliklerin sürdürülmesine sebep olan algıların hala bazı öğrencilerce benimsendiği görülmüştür. Yapılan karşılaştırmalarda ise bağımsızlık, karar mekanizmaları ve ekonomi alt boyutlarında kabile olarak yaşayan öğrencilerin kabile olmayan bir toplulukta yaşayan öğrencilere göre daha eşitlikçi olduğu; kadınların eğitime erişimi alt boyutunda kabile olmayan bir toplulukta yaşayan erkek öğrencilerin kabile olarak yaşayan erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi olduğu; kadınlara

ilişkin rol kısıtlamalarına yönelik kabile olarak yaşayan öğrencilerin kabile olmayan bir toplulukta yaşayan öğrencilere göre daha eşitlikçi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen görüşlerinin araştırmanın nicel sonuçlarıyla genel anlamda uyumlu olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan araştırmada öğretmenlerin cinsiyet hakimiyeti ve şiddetle ilişkili sorunlara yönelik görüşlerinin araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlarla karşıtlık gösterdiği, öğrencilerin bu alt boyutlarda öğretmenlerin görüşlerinin aksine daha eşitlikçi algılara sahip olduğu belirtilmiştir.

Tang (2008) “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Geniş Bir Kentsel Okul Bölgesindeki Kamboçyalı Lise Öğrencileri: Yöneticiler, Öğretmenler ve Öğrencilerin Görüşleri” adlı doktora tezinde okulun toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri karşısında nasıl bir yaklaşım gösterdiği ve ayrımcılığın Kamboçyalı Amerikan öğrencileri nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çok yönlü bir nitel araştırma olarak desenlenen çalışmada veriler yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci-öğrenci etkileşimine odaklanılan gözlemler ve eğitim politikalarının incelenmesini kapsayan doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda personel ve öğrenciler tarafından okulun toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı ve dengeli bir ortam sunduğunun düşünüldüğü görülmüştür. Ancak, okulda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine dayanan disiplin suçlarının yaygın olarak gerçekleştiği, bu konuda rehberlik eksikliği bulunduğu ve öğretmenlerin sahip olduğu ön yargılar ile programda yer alan ayrımcı öğelerin okul ortamında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürdürülmesine sebep olduğu tespit edilmiştir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genellikle bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algı, tutum ve görüşlerin belirlenmesi ile bu konuda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin etkililiğinin sınanmasına yönelik olduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar ise oldukça sınırlı sayıdadır. Bununla birlikte, alanyazında yer alan çalışmaların büyük bir bölümü üniversite öğrencilerine yöneliktir. Önceki eğitim kademelerinde yer alan bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalarda sınırlılık, bu konuda alanyazında bir eksiklik bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algı, tutum ve görüşlerinin ele alındığı çalışmaların sonuçlarında toplumda cinsiyete dayalı ayrımcılığın

devam etmesine sebep olan anlayışı sürdüren bireyler bulunduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde, bu konudaki gereksinim belirleme çalışmalarında da bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitim gereksinimleri bulunduğu ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, üniversite öncesindeki eğitim kademelerinde yer alan bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik program çalışmaları yapılması gerektiği açıktır.



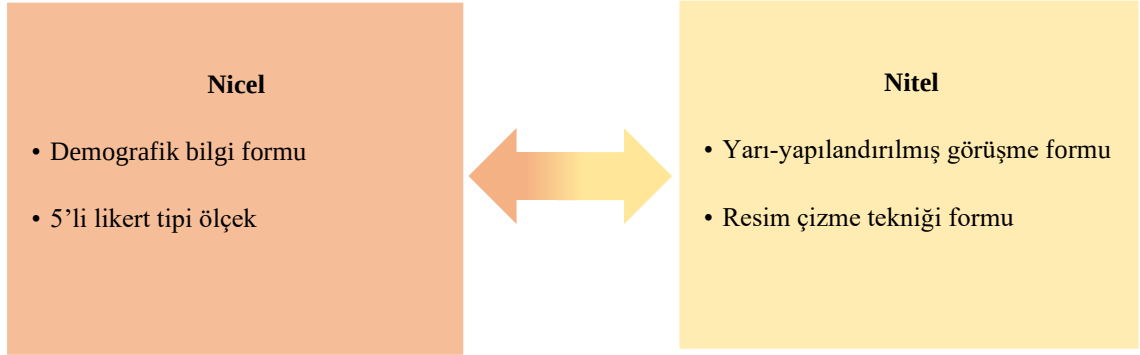
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, araştırmacı deneyimi ve verilerin çözümlemesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Türkiye’de örgün eğitimin ortaöğretim kademesinde yer alan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada eş zamanlı karma desen benimsenmiştir. Karma desen, bir olgunun kapsamlı ve derinlemesine incelenmesinin gerektiği düşünülen çalışmalarda araştırma problemine yönelik en uygun nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bütünleştirilmesiyle kullanılmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Bu bütünleştirme, nicel veya nitel yöntemden biri tek başına kullanıldığında ulaşılabilecek anlayışın ötesinde bir anlayışa ulaşılmasına olanak tanımaktadır Creswell ve Plano Clark (2007). Bu çalışmada da araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenecek eğitim gereksinimlerinin öğrencilerin algı, görüş ve bunları etkileyen demografik özellikleri ile öğrencilerin velilerinin de görüşleri çerçevesinde kapsamlı ve detaylı bir şekilde ele alınması gerekliliği karma yöntemin benimsenmesinde etkili olmuştur.

Eş zamanlı karma desen ise nicel ve nitel yöntemlere eşit ağırlık verilmesiyle bu iki boyutun birbirini tamamlayıcı nitelikte kullanılmasını ön görmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Bu sebeple, araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada da ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin açık ve gerçekçi bir biçimde ortaya konabilmesi amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçları birbirini destekleyecek biçimde kullanılmıştır. Bu süreçte gerçekleştirilen aşamalara Şekil 3.1’de yer verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma deseni

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış, elde edilen veriler ayrı ayrı çözümlenmiş, bulgular ayrı ayrı sunulmuş ve yorumlarla ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın hiçbir aşamasında bir boyutun diğerinden baskın olması amaçlanmamıştır. Aksine, araştırma soruları doğrultusunda çeşitliliğin sağlanması amacıyla öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı beşli likert tipi ölçek, bu algıların demografik özelliklere göre farklılaşma durumu demografik bilgi formu, öğrenci ve velilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin kadın ile erkeği tanımlama biçimleri resim çizme tekniği formu aracılığıyla tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin ilişkilendirilmesi ise nicel ve nitel bulguların yorumlama aşamasında bütünleştirilmesiyle gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında farklı katılımcıların yer alması sebebiyle katılımcılara ilişkin bilgiler bu boyutlarla ilişkili olarak ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.2.1. Nicel veriler için evren ve örneklem

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan ilk araştırma sorusu ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algı düzeylerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu doğrultuda, araştırmanın evrenini, T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak araştırmacının bir kamu kurumunda tam zamanlı olarak çalışıyor olması ve araştırmada çeşitli veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılmasıyla uzun süreli ve derinlemesine bilgi edinilmesi gerekliliği sebebiyle katılımcılara kolay ulaşılabilirlik sağlanabilmesi amacıyla Konya il merkezi çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Konya il merkezinde 98 ortaöğretim kurumu yer almaktadır. Bu kurumlarda öğrenim gören 51637 öğrenci ise çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Çalışma evreninin büyüklüğü de verilerin toplanmasında güçlük oluşturabileceği için araştırmada kontrolün sağlanabilmesi amacıyla örneklem alma yoluna gidilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Konya il merkezinde yer alan 98 ortaöğretim kurumu program türlerine göre kendi içerisinde yedi gruba ayrılmaktadır. Bu doğrultuda, örneklemin çalışma evrenini yansıtmaya gücünün sağlanabilmesi amacıyla bu gruplar kümeler olarak ele alınarak araştırmanın katılımcıları oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Karasar, 2022). Örneklemin belirlenmesinde öncelikle Konya il merkezinde yer alan ortaöğretim kurumlarının listesi oluşturulmuştur. 98 kurum arasında yeni açılmış olması sebebiyle ortaöğretimin dört eğitim düzeyinin tümünde öğrencisi bulunmayan iki kurum listeden çıkarılmıştır. Bunun sonucunda listede yer alan 96 kurum program türlerine göre anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, anadolu imam hatip lisesi, spor lisesi, güzel sanatlar lisesi ve mesleki ve teknik anadolu lisesi olmak üzere yedi kümeye ayrılmıştır. Bunlar arasından her bir kümeyi temsilen bir kurum olmak üzere örnekleme alınacak yedi kurum “dijital ortamda yansız numaralar üretme” yoluyla belirlenmiştir (Karasar, 2022, s. 167). Araştırmanın çalışma evreni ve örneklemi hakkındaki sayısal verilere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. *Araştırmanın çalışma evreni ve örnekleme*

Kümeler	Çalışma Evrenindeki Okul Sayısı	Çalışma Evrenindeki Öğrenci Sayısı	Örneklemdaki Okul Sayısı	Örneklemdaki Okulların Öğrenci Sayısı	Örnekleme Seçilen Öğrenci Sayısı
Anadolu Lisesi	31	16706	1	982	98
Fen Lisesi	3	875	1	493	49
Sosyal Bilimler Lisesi	1	520	1	525	52
Anadolu İmam Hatip Lisesi	35	16303	1	1055	105
Spor Lisesi	2	874	1	423	42
Güzel Sanatlar Lisesi	1	239	1	239	23
Mesleki ve Teknik Lise	23	15386	1	2107	210
Toplam	96	50903	7	5827	579

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, çalışma evreninde bulunan 96 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 50903 öğrenci bulunmaktadır. Alt evrenlere bakıldığında ise 31 anadolu lisesinde öğrenim gören 16706, üç fen lisesinde öğrenim gören 875, bir sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören 520, 35 anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören 16303, iki spor lisesinde öğrenim gören 874, bir güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören 239 ve 23 mesleki ve teknik lisede öğrenim gören 14386 öğrenci olduğu görülmektedir. Ayrıca, örnekleme giren toplam okul sayısı yedi olup, öğrenci sayısı ise anadolu lisesinde 982, fen lisesinde 493, sosyal bilimler lisesinde 525, anadolu imam hatip lisesinde 1055, spor lisesinde 423, güzel sanatlar lisesinde 239 ve mesleki ve teknik lisede 2107 olmak üzere toplam 5827’dir. Araştırmada uygulama kolaylığının sağlanması için bu okullardaki öğrenci sayısının %10’una ulaşılmasının yeterli olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda, örneklemdaki öğrenci sayıları anadolu lisesinde 98, fen lisesinde 49, sosyal bilimler lisesinde 52, anadolu imam hatip lisesinde 105, spor lisesinde 42, güzel sanatlar lisesinde 23, mesleki ve teknik lisede 210 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme hakkındaki sayılar verilere Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. *Araştırmanın örnekleme*

Kümeler	Örnekleme Seçilen Öğrenci Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı	Değerlendirme Dışı Bırakılan Öğrenci Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Öğrenci Sayısı
Anadolu Lisesi	98	142	1	141
Fen Lisesi	49	87	3	84
Sosyal Bilimler Lisesi	52	127	0	127
Anadolu İmam Hatip Lisesi	105	113	10	103

Tablo 3.2. (Devam) Araştırmanın örnekleme

Kümeler	Örnekleme Seçilen Öğrenci Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı	Değerlendirme Dışı Bırakılan Öğrenci Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Öğrenci Sayısı
Spor Lisesi	42	125	2	123
Güzel Sanatlar Lisesi	23	105	5	100
Mesleki ve Teknik Lise	210	134	7	127
Toplam	579	833	28	805

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere çalışmada belirlenen örneklemin üzerinde öğrenciye ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi, eksik ya da yanlış doldurulmuş formlarla karşılaşılma olasılığı göz önünde bulundurularak uygulamaların örnekleme oluşturan sayıdan daha fazla öğrenciyle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Elde edilen 833 formdan 28’i bu sebeple değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu doğrultuda, 141 anadolu lisesi, 84 fen lisesi, 127 sosyal bilimler lisesi, 123 spor lisesi ve 100 güzel sanatlar lisesi öğrencisiyle belirlenen örneklemin üzerinde veri toplanmıştır. Anadolu imam hatip lisesinde ise 10 formun değerlendirme dışı bırakılması sebebiyle belirlenen örneklemden iki sayı az öğrenciye ulaşılmış, mesleki ve teknik lisede ise yeterli gönüllü katılımcı olmaması ve yedi formun değerlendirmeye alınmamış olması sebebiyle 210 öğrenciden 127’sine ulaşılabilmiştir. Bunun yanı sıra, örneklem belirlenirken ortaöğretimin tüm düzeylerinin temsil gücünün sağlanabilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, her bir kurumun toplam öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak örneklemin dokuz, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin temsil gücü sağlanmıştır. Ölçek uygulanan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 3.3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Örneklem grubunun demografik özellikleri

Özellikler		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	430	53.4
	Erkek	375	46.6
Eğitim Düzeyi	9. sınıf	205	25.5
	10. sınıf	157	19.5
	11. sınıf	251	31.2
	12. sınıf	192	23.9
Okul Türü	Anadolu Lisesi	141	15.5
	Fen Lisesi	84	10.4
	Sosyal Bilimler Lisesi	127	15.8
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	103	12.8
	Spor Lisesi	123	15.3
	Güzel Sanatlar Lisesi	100	12.4
	Mesleki ve Teknik Lise	127	15.8

Tablo 3.3. (Devam) Örneklem grubunun demografik özellikleri

Özellikler	Sayı	Yüzde
Aile Yıllık Gelir		
Düşük gelir	10	1.2
Alt-orta gelir	408	50.7
Üst-orta gelir	344	42.7
Yüksek gelir	43	5.3
Anne Eğitim		
Eğitim almamış	25	3.1
Okul öncesi	1	.1
İlkokul	314	39
Ortaokul	118	14.7
Ortaöğretim	184	22.9
Ön Lisans	7	.9
Lisans	137	17
Yüksek Lisans	17	2.1
Doktora	2	.2
Baba Eğitim		
Eğitim almamış	16	2
Okul öncesi	1	.1
İlkokul	182	22.6
Ortaokul	116	14.4
Ortaöğretim	218	27.1
Ön Lisans	8	1
Lisans	227	28.2
Yüksek Lisans	34	4.2
Doktora	3	.4
Anne Meslek		
Çalışmıyor	598	74.3
Silahlı Kuvvetler	4	.5
Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	13	1.6
Profesyonel Meslek Mensupları	87	10.8
Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	18	2.2
Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	10	1.2
Hizmet ve Satış Elemanları	24	3
Nitelikli Tarım, Hayvancılık, Avcılık, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	0	0
Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	8	1
Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcıları	2	.2
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	33	4.1
Emekli	8	1
Baba Meslek		
Çalışmıyor	15	1.9
Silahlı Kuvvetler	23	2.9
Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	70	8.7
Profesyonel Meslek Mensupları	184	22.9
Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	32	4
Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	11	1.4
Hizmet ve Satış Elemanları	64	8
Nitelikli Tarım, Hayvancılık, Avcılık, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	22	2.7
Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	99	12.3
Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcıları	43	5.3
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	178	22.1
Emekli	64	8

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere katılımcıların %53.4'ü kadın, %46.6'sı erkektir. Eğitim kademelerine göre katılımcıların %25.5'i 9. sınıf, %19.5'i 10. sınıf, %31.2'si 11. sınıf ve %23.9'u 12. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların %15.5'i

anadolu lisesi, %10.4'ü fen lisesi, %15.8'i sosyal bilimler lisesi, %12.8'i anadolu imam hatip lisesi, %15.3'ü spor lisesi, %12.4'ü güzel sanatlar lisesi ve %15.8'i mesleki ve teknik lise'de öğrenim görmektedir. Aile yıllık gelirine göre katılımcıların %1.2'si düşük gelir %50.7'si alt-orta gelir, %42.7'si üst-orta gelir ve %5.3'ü yüksek gelire sahiptir. Anne eğitim durumuna göre katılımcıların %3.1'inin annesi eğitim almamışken %1'i okul öncesi, %39'u ilkokul, %14.7'si ortaokul, %22.9'u ortaöğretim, %9'u ön lisans, %17'si lisans, %2.1'i yüksek lisans ve %2'si doktora eğitimini tamamlamıştır. Baba eğitim durumuna göre ise katılımcıların %2'sinin babası eğitim almamış, %1'i okul öncesi, %22.6'sı ilkokul, %14.4'ü ortaokul, %27.1'i ortaöğretim, %1'i ön lisans, %28.2'si lisans, %4.2'si yüksek lisans ve %4'ü doktora eğitimini tamamlamıştır. Anne meslek durumuna göre katılımcıların %74.3'ünün annesi bir işte çalışmaz ve %1'i emekliyken %5'i silahlı kuvvetler, %1.6'sı kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler, %10.8'i profesyonel meslek, %2.2'si yardımcı profesyonel meslek, %1.2'si büro ve müşteri hizmetleri, %3'ü hizmet ve satış, %1'i sanatkârlar ve ilgili işler, %2'si tesis ve makine operatör ve montajcıları ve %4.1'i nitelik gerektirmeyen işler alanında çalışmaktadır. Baba eğitim durumuna göre ise katılımcıların babalarının %2'si eğitim almamış, %1'i okul öncesi, %22.6'sı ilkokul, %14.4'ü ortaokul, %27.1'i ortaöğretim, %1'i ön lisans, %28.2'si lisans, %4.2'si yüksek lisans ve %4'ü doktora eğitimi almıştır. Meslek durumuna göre katılımcıların babalarının %1.9'u bir işte çalışmaz ve %8'i emekliyken %2.9'u silahlı kuvvetler, %8.7'si kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler, %22.9'u profesyonel meslek, %4'ü yardımcı profesyonel meslek, %1.4'ü büro ve müşteri hizmetleri, %8'i hizmet ve satış, %2.7'si nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri, %12.3'ü sanatkârlar ve ilgili işler, %5.3'ü tesis ve makine operatörleri ve montajcıları ve %22.1'i nitelik gerektirmeyen işler alanında çalışmaktadır.

3.2.2. Nitel veriler için katılımcılar

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında ilk olarak ortaöğretim öğrencileri ve velileri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak da ortaöğretim öğrencileri ile resim çizme tekniği formu uygulanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği öğrencilerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırma problemine uygun olarak belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcıların seçilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve

Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, görüşme yapılacak öğrencilerin annesi ve babasıyla birlikte yaşıyor olması, karşı cinsten en az bir kardeşi olması ve bu kardeşin kendisiyle aynı görevleri yerine getirebilecek yaşta olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler, öğrencilerin hem ebeveynlerinin hem de kendi yaşantılarında iki cinsin sahip olduğu deneyimleri gözlemleyebilme olanağına sahip olmaları amacıyla belirlenmiştir. Sonrasında, ölçeklerin uygulandığı kurumlardaki tüm öğrenciler görüşme hakkında sözlü ve yazılı olarak bilgilendirilmiş ve gönüllü olanlar listelenmiştir. Başlangıçta süreçte gönüllü olan toplam sekiz öğrencinin tümünün yer alması planlanırken bir öğrencinin süreçten ayrılmak istemesiyle görüşmeler yedi öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilere ilişkin bilgiler

Katılımcı	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Kadın	Erkek
Eğitim Düzeyi	9. sınıf	10. sınıf	10. sınıf	9. sınıf	11. sınıf	10. sınıf	10. sınıf
Kardeş Sayısı	1	2	1	1	1	1	1
Kardeş Yaşı	E23	K10 ve K21	E11	K15	E14	E28	K17
Anne Eğitim	Ortaöğretim	Ortaöğretim	Ortaöğretim	Lisans	Lisans	İlkokul	Lisans
Baba Eğitim	İlkokul	Lisans	Lisans	Ortaöğretim	Lisans	İlkokul	Lisans
Anne Meslek	Aşçı	Çalışmıyor	Çalışmıyor	Öğretmen	Mühendis	Çalışmıyor	Mağaza Müdürü
Baba Meslek	Aşçı	Mühendis	Muhasebeci	Esnaf	Mühendis	Şoför	Esnaf
Aylık Gelir	17.000	10.000	15.000	27.000	27.000	5.500	30.000

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcıları dördü kadın üçü erkek olmak üzere toplam yedi öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden biri 11. sınıf, ikisi dokuzuncu sınıf ve dördü 10. sınıfta öğrenim görmektedir. Her bir öğrencinin karşı cinsten ve kendisiyle aynı görevleri yerine getirebilecek yaşta en az bir kardeşi bulunmaktadır. Öğrencilerden birinin annesi ilkokul, üçünün annesi ortaöğretim, üçünün annesi ise lisans mezunuyken, ikisinin babası ilkokul, birinin babası ortaöğretim, dördünün babası ise lisans mezunudur. Ayrıca öğrencilerin üçünün annesi bir işte çalışmıyorken, babaların tümü çalışmaktadır. Öğrencilerin ortalama aylık gelirleri ise 5.500 TL ile 30.000 TL arasında çeşitlilik göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan bir diğer grup ise ortaöğretim öğrencilerinin velileridir. Yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan veliler de ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda, görüşme yapılacak velilerin seçilmesinde velilerin eşi ve çocuklarıyla birlikte yaşıyor olması, iki cinsten birer tane olmak üzere en az iki çocuğu olması ve bu çocukların aynı görevleri yerine getirebilecek yaşta olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler, velilerin hem kendi hem de çocuklarının yaşantılarında iki cinsin sahip olduğu deneyimleri gözlemleyebilme olanağına sahip olmaları amacıyla belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin hepsinin bilgi formlarını iletmeyebileceği de göz önünde bulundurularak ölçek uygulaması gerçekleştirilen 833 öğrencinin tümü aracılığıyla velilere yazılı bir bilgi formu gönderilmiştir. Görüşmeler geri dönüş yapan toplam altı gönüllü veli ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan velilere ilişkin bilgilere Tablo 3.5’te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan velilere ilişkin bilgiler

Katılımcı	V1	V2	V3	V4	V5	V6
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek
Yaş	38	42	45	47	51	48
Eğitim	Lisans	İlkokul	Lisans	Ön Lisans	İlkokul	Lisans
Meslek	Öğretmen	Hayvancılık	Çalışmıyor	Lojistik	Esnaf	Öğretmen
Çocuk Sayısı	2	2	2	2	2	2
Çocuk Yaşı	K11 ve E13	K13 ve E24	K21 ve E15	K17 ve E14	K12 ve E16	K13 ve E15
Eş Eğitim	Lisans	İlkokul	Lisansüstü	Ön Lisans	İlkokul	Lisans
Eş Meslek	Öğretmen	Hayvancılık	Fabrika Müdürü	Hemşire	Çalışmıyor	Esnaf
Aylık Gelir	12.000	15.000	17.000	40.000	15.000	25.000

Tablo 3.5’te görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcıları üç kadın üç erkek olmak üzere toplam altı veliden oluşmaktadır. Velilerin ikisi ilkokul, biri ön lisans ve üçü lisans mezunudur. Velilerden biri bir işte çalışmazken, geri kalan beş veli çalışmaktadır. Her velinin iki cinsten birer çocuğu bulunmakta ve bu çocuklar aynı görevleri yerine getirebilecek yaşta. Velilerden birinin eşi ön lisans, ikisinin eşi ilkokul, üçünün eşi ise lisans mezunudur. Velilerden birinin eşi bir işte çalışmazken, beşinin eşi çalışmaktadır. Ailelerin aylık ortalama geliri ise 12.000 TL ile 40.000 TL arasında çeşitlilik göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda resim çizme tekniği uygulayan katılımcılar, ise ölçek uygulanan katılımcılar arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Ölçek uygulamaları sırasında her bir öğrenciye ölçeğin yanı sıra boş bir kâğıt dağıtılmış ve katılımcılar resim çizme tekniği hakkında yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmiştir. Bunun

sonucunda ölçek uygulamasının ardından gönüllü olan 19 öğrencinin tümünden resim çizme tekniği ile veri toplanmıştır. Resim çizme tekniği uygulayan öğrencilere ilişkin bilgilere Tablo 3.6’da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. *Resim çizme tekniği uygulayan katılımcılara ilişkin bilgiler*

Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	9
Eğitim Düzeyi	9. sınıf	6
	10. sınıf	3
	11. sınıf	4
	12. sınıf	7
Okul Türü	Anadolu Lisesi	5
	Fen Lisesi	3
	Sosyal Bilimler Lisesi	3
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	2
	Spor Lisesi	2
	Güzel Sanatlar Lisesi	2
	Mesleki ve Teknik Lise	2
Aile Yıllık Gelir	Alt-orta gelir	9
	Üst-orta gelir	8
	Yüksek gelir	2
Anne Eğitim	İlkokul	5
	Ortaokul	5
	Ortaöğretim	5
	Lisans	4
Baba Eğitim	İlkokul	7
	Ortaokul	2
	Ortaöğretim	3
	Lisans	7
Anne Meslek	Çalışmıyor	12
	Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	1
	Profesyonel Meslek Mensupları	1
	Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	1
	Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	1
	Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	1
Baba Meslek	Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	1
	Profesyonel Meslek Mensupları	4
	Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	1
	Hizmet ve Satış Elemanları	2
	Nitelikli Tarım, Hayvancılık, Avcılık, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	2
	Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	2
	Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	6
	Emekli	1

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere katılımcılardan dokuzu erkek, 10’u kadındır. Katılımcılar ortaöğretim kademesinin birinci düzeyinde altı, ikinci düzeyinde iki, üçüncü düzeyinde dört ve dördüncü düzeyinde yedi kişi olmak üzere dört eğitim düzeyinde çeşitlilik göstermektedir. Buna ek olarak katılımcılar anadolu lisesinde iki, fen lisesinde üç, sosyal bilimler lisesinde üç, anadolu imam hatip lisesinde iki, spor lisesinde iki, güzel

sanatlar lisesinde iki ve mesleki ve teknik lisede iki kişi olmak üzere program türlerine göre ayrılan okullarda dağılım göstermektedir. Katılımcılar arasında ailesinin yıllık geliri düşük olan kimse bulunmamakla birlikte, aile yıllık geliri alt-orta gelirde olan dokuz, üst-orta gelirde olan sekiz ve yüksek gelirde olan iki katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılardan beşinin annesi ilkokul, beşinin annesi ortaokul, beşinin annesi ortaöğretim ve dördünün annesi lisans mezunu iken yedisinin babası ilkokul, ikisinin babası ortaokul, üçünün babası ortaöğretim ve yedisinin babası lisans mezunudur. Katılımcılardan 12'sinin annesi bir işte çalışmıyorken bu sayı katılımcıların babalarında sıfırdır. Katılımcıların çalışan ebeveynlerinin mesleki durumları ise tabloda görüldüğü üzere çeşitlilik göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Demografik Bilgi Formu”, “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu”, “Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Resim Çizme Tekniğı Formu” olmak üzere dört veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Bu araçlara ilişkin bilgilere ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

3.3.1. Demografik bilgi formu

Demografik Bilgi Formu alanyazın taramasına dayalı olarak bireylerin toplumsal cinsiyet algısı ile ilişkili olabilecek demografik özelliklerin belirlenmesiyle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu form aracılığıyla öğrenci katılımcıların cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, aile yıllık geliri, anne ve baba eğitim ile çalışma durumları ve veli katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, eşinin eğitim durumu, çalışma durumu, eşinin çalışma durumu, çocuk sayısı, çocuklarının cinsiyeti ile yaşı ve ailenin yıllık geliri tespit edilerek, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının bu değişkenlere göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenci Demografik Bilgi Formu (EK-1) ve Veli Demografik Bilgi Formu (EK-2) ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Katılımcıların cinsiyeti kadın ve erkek olmak üzere biyolojik olarak tanımlanan iki cins üzerinden tanımlanmıştır. Katılımcıların eğitim kademesi ortaöğretimde yer alan dokuz, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerini kapsamaktadır. Katılımcıların okul türü program

türlerine göre anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, anadolu imam hatip lisesi, spor lisesi, güzel sanatlar lisesi ve mesleki ve teknik lise olmak üzere yedi sınıfta ele alınmıştır. Katılımcıların yıllık geliri Dünya Bankası 2021-2022 gelir sınıflamasına göre düşük, alt-orta, üst-orta ve yüksek (http-5) olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların anne ve baba eğitim durumu Millî Eğitim Temel Kanunu ve Yükseköğretim Kanunu temel alınarak eğitim almamış, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere dokuz grupta sınıflandırılmıştır (METK, 1973; Yükseköğretim Kanunu, 1981). Katılımcıların anne ve baba çalışma durumları ise Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması'na (ISCO-08) göre çalışmıyor, silahlı kuvvetler, kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler, profesyonel meslek mensupları, yardımcı profesyonel meslek mensupları, büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar, hizmet ve satış elemanları, nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları, sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar, tesis ve makine operatörleri ve montajcılar, nitelik gerektirmeyen işler ve emekli (Uluslararası Çalışma Örgütü, 2008) olarak tanımlanmıştır.

3.3.2. Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu

Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitim gereksinimlerinin belirlenebilmesi için öncelikle öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında, alanyazında bu konuya ilişkin geliştirilen veri toplama araçları belirlenmiştir. Bu veri toplama araçları Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği”, Esen, Öztürk ve Siyez’in (2018) Altınova ve Duyan’ın ölçeğine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından düzenlenen “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu”, Gözütok, Toraman ve Acar-Erdol (2017) tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği”, İmamoğlu (1995) tarafından geliştirilen “Kadın-Erkek Anlayışı Tutum Ölçeği”, Seçgin (2012) tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Tutum Ölçeği” ve Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Roller Tutum Ölçeği”dir. Belirlenen veri toplama araçları araştırmanın amacı ve hedef kitlesi göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Bu doğrultuda, Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği”nin Esen, Öztürk ve Siyez (2018) tarafından

ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında düzenlenen “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu” (EK-3) halinin araştırmanın amacı ve hedef kitlesiyle daha fazla uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1=tamamen katılmıyorum, 2= katılıyorum, 3= kararsızım, 4= katılıyorum ve 5=tamamen katılıyorum olmak üzere beşli likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Ölçek Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı (ETCA) ve Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı (GTCA) olmak üzere iki boyutlu bir yapı sergilemektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça ETCA’ya sahip olma durumu da yükselmektedir. Bu sebeple, GTCA boyutunda yer alan maddeler tersten puanlanan maddelerdir. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirilmiş ve ölçeğin uyum iyiliği indeksleri, $\chi^2=500.15$, $p<.01$, $df=168$, $\chi^2/df=2.97$, GFI=0.92, AGFI= 0.90, CFI=0.91, RMSEA=0.06, SRMR=0.05 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin iki boyutlu yapısının yeterli düzeyde uyumluluk sağladığı ifade edilmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda ise Cronbach alfa katsayısı eşitlikçi boyutta .80, geleneksel boyutta .86 olmak üzere ölçeğin tamamı için .89 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin madde toplam korelasyonları ETCA boyutunda .40 ile .56 arasında, GTCA boyutunda ise .49 ile .64 arası değişmektedir. Bunun yanı sıra, ölçek iki hafta arayla 118 ortaöğretim öğrencisine uygulanmış ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ETCA boyutu için .74 ve GTCA boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak, ölçeğin ayırt ediciliğinin belirlenmesi amacıyla alt-üst gruplar arasındaki puan ortalamaları 823 öğrenci için üst %27’lik grup ($n=222$) ve alt %27’lik grup ($N=222$) belirlenerek t-testi ile incelenmiş, iki grup arasında her bir maddeye yönelik puan ortalamaları farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Bu doğrultuda ölçeğin her iki boyutta da yeterli ayırt ediciliğe sahip olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında ise 805 öğrenciye uygulanan ölçeğin Cronbach alpha katsayısı ETCA boyutunda .81, GTCA boyutunda .91 olmak üzere ölçeğin tamamı için .93 bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ise tüm maddelerde ölçüt olarak kabul edilen .30’dan (Büyüköztürk, 2020) yüksek olmak üzere ETCA boyutunda .40 ile .59 arasında, GTCA boyutunda ise .57 ile .70 arasında değişmektedir. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.3.3. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Yarı-yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenen sınırlar içinde hazırlanan sorular aracılığıyla bireylerin bir konuya yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konmasında önemli bir veri toplama aracıdır (Glesne, 2015; Patton, 2002). Araştırma kapsamında öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesiyle bu konuya ilişkin eğitim gereksinimlerinin doğru ve açıkça ortaya konabilmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Ayrıca, üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin velilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik görüşleri de yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada biri öğrenciler ve biri veliler için olmak üzere iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formları araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve yanıt aranan sorular doğrultusunda toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik alanyazın temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formları ilk halini aldıktan sonra araştırmacının danışmanı ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapmakta olan iki öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda son halini alan görüşme formlarının pilot uygulamaları iki öğrenci ve iki veli ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların ardından yapılan değerlendirmede görüşme formlarının araştırmanın amacı doğrultusunda uygun olduğuna karar verilmiştir.

Öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme formu (EK-4), öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ve bunlara dayalı olarak ortaya çıkan kadın ve erkek rollerini ilk edinmeye başladıkları sosyal yapı olan aile içerisindeki deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda görüşme soruları, öğrencilerin anne ile babalarını ve kendileri ile karşı cinsteki kardeşlerini algılayış biçimleri ile gelecek yaşantılarında olmayı istedikleri insanın toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve rolleriyle ilişkisini tespit etmeye yöneliktir.

Velilere yönelik hazırlanan görüşme formunun (EK-5) ise velilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin yanı sıra yine öğrencilerin içerisinde yer aldıkları aile yapısının ebeveynlerinin bakış açısıyla incelenmesine olanak tanıyacak nitelikte olması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda görüşme soruları,

velilerin aile içi sorumlulukları ve yaşamın çeşitli alanlarında yer alma durumlarını kendileri ile eşleri açısından deneyimleme biçimleri ile farklı cinsteki çocuklarına yönelik algılarının şekillenme biçimlerinin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve rolleri ile ilişkisini tespit etmeye yöneliktir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, amaçlı bir sohbet biçiminde gerçekleştirilebilmesi özelliğiyle araştırmacıya esneklik tanınmanın yanı sıra katılımcıya rahat bir ortam sunulduğunda sözel ve sözel olmayan detaylı bilgi edinme olanağı sağlayan doğal bir süreçtir (Merriam, 2015). Bu doğrultuda, görüşmeler sırasında doğal akışın bozulmaması ve sözel olmayan ipuçlarının gözden kaçırılmaması için (Glesne, 2015) veriler araştırmacı notlarına ek olarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

3.3.4. Resim çizme tekniği formu

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe yüklediği anlamların veri çeşitliliği sağlanarak daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla resim çizme tekniğinden yararlanılmıştır. Resim çizme tekniği, özellikle hassas konularda bireylerin bir konuya ilişkin duygu ve düşüncelerinin açık bir biçimde ortaya çıkarılabilmesinde etkili bir tekniktir. Ashwin (1984, s. 42) resimlerin bir olay veya olgunun anlaşılmasındaki önemini “Eğer her şey diğer yollarla ifade edilebiliyor olsaydı resim çizmenin bir anlamı olmazdı. Resmi bu kadar önemli ve yeri doldurulamaz kılan bu ifade gücüdür.” şeklinde vurgulamaktadır. Buna ek olarak, resim çizme tekniğinin araştırmacıya diğer teknikler yoluyla ulaşılması mümkün olmayan bir sosyal içgörü sağlayabileceği ve bu yolla diğer veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin desteklenmesinde önemli bir bakış oluşturabileceği düşünülmektedir (Kearney, 2009). Bu doğrultuda, araştırma kapsamında “Kadın ve erkek denildiğinde aklınıza neler geldiğini resmedebilir misiniz? Sizin için kadın ve erkeği temsil eden her şeyi çizmekte özgürsünüz.” cümleleriyle öğrencilerden kadın ve erkeğe ilişkin düşüncelerini resmetmeleri istenmiştir. Elde edilen çizimlerden ve alanyazında kadın ve erkeği temsil etmede kullanıldığı ifade edilen özelliklerden hareketle öğrencilerin iki cinsi tanımlayış biçimleri toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bağlamında incelenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar dönemi ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Konya il merkezinde yer alan yedi ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte eş zamanlı karma desende öngörüldüğü üzere nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır.

Veri toplama süreci 11.05.2022 tarihinde Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin gelmesiyle başlamıştır (EK-7). Öncelikle 11.05.2022-13.05.2022 tarihleri arasında tüm eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürleriyle iletişime geçilerek öğrenci ve velilere araştırmacı, araştırma konusu, kapsamı ve katılımcıların süreçteki yeri ile haklarına ilişkin bilgiler ile onam formlarının iletilmesi sağlanmıştır. Her bir ölçme aracı için ayrı bilgilendirme ve onam formu hazırlanmıştır (EK-8, EK-9, EK-10, EK-11). Ayrıca araştırmanın öğrenci katılımcıları için kendi onamlarının yanı sıra veli izin formları da hazırlanmıştır (EK-12, EK-13, EK-14). Araştırmanın öğrenci katılımcıları için kendi onamlarının yanı sıra velilerinin izinleri de alınmıştır. 16.05.2022-20.05.2022 tarihleri arasında okul müdürleri aracılığıyla görüşme yapılacak öğrenci ve veliler ile iletişime geçilerek katılımcıların uygunluk durumları dikkate alınarak kurumların ziyaret edileceği tarihler belirlenmiştir. Veri toplama süreci gönüllü katılımcılar bulunduğu ilişkin ilk geri dönüş sağlayan kurumdan başlanarak 23.05.2022-17.06.2022 tarihleri arasında sırayla gerçekleştirilmiştir. Bu sayede kurumlar ziyaret edildiğinde ölçek uygulamasının yanı sıra görüşmelerin de gerçekleştirilmesi mümkün olmuştur.

Kurum ziyaretleri sırasında öncelikle gönüllü katılımcıların yer aldığı sınıflar araştırmacı tarafından gezilerek katılımcılara araştırmacı, araştırma ve ölçme aracına ilişkin gerekli bilgiler sağlanmış ve katılımcıların soruları yanıtlanmıştır. Ölçek verilerinin elde edilmesi bilgilendirme aşaması ortalama 10 dakika olmak üzere toplam 20 dakika sürmüştür. Bu süreçte, öğrenciler resim çizme tekniği hakkında da bilgilendirilmiş ve aralarından gönüllü olanların onamları alınarak ölçek uygulamasının ardından kadın ve erkek denildiğinde akıllarına gelenleri görselleştirmeleri istenmiştir. Resim çizme uygulaması için öğrencilere süre kısıtlaması getirilmemiştir ancak verilerin toplanması 15 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Belirli bir düzen oluşturulmasıyla

çözümleme kolaylığı sağlaması ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri amacıyla resimlerin A4 kâğıda kurşun kalemle çizilmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda gerekli materyaller araştırmacı tarafından tedarik edilmiştir. Ölçek ve resim çizme tekniği uygulamalarının ardından yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerle ilgili bilgilere Tablo 3.7’de yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşme bilgileri

Katılımcı	Tarih	Yer	Süre
Ö1	23.05.2022	Okul Kütüphanesi	30 dk
Ö2	24.05.2022	Okul Kütüphanesi	25 dk
Ö3	06.06.2022	Okul Kütüphanesi	27 dk
Ö4	06.06.2022	Okul Kütüphanesi	30 dk
Ö5	07.06.2022	Okul Kütüphanesi	25 dk
Ö6	13.06.2022	Okul Kütüphanesi	26 dk
Ö7	14.06.2022	Okul Kütüphanesi	25 dk

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi öğrenci görüşmeleri 23.05.2022-14.06.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğrencilerin öğrenim gördüğü kurumların kütüphanesinde yapılmıştır. Görüşmelerin süresi ise 25 ile 30 dakika arasında değişmekte olup ortalama 27 dakikadır.

Görüşme yapılan bir diğer grup ise velilerdir. Veliler ile gerçekleştirilen görüşmelerle ilgili bilgilere Tablo 3.8’de yer verilmiştir.

Tablo 3.8. Veliler ile gerçekleştirilen görüşme bilgileri

Katılımcı	Tarih	Yer	Süre
V1	23.05.2022	Okul Kütüphanesi	22 dk
V2	24.05.2022	Okul Kütüphanesi	37 dk
V3	06.05.2022	Okul Kütüphanesi	40 dk
V4	07.06.2022	Okul Kütüphanesi	35 dk
V5	13.06.2022	Okul Kütüphanesi	18 dk
V6	14.06.2022	Okul Kütüphanesi	38 dk

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere veli görüşmeleri 23.05.2022-12.06.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, velilerin çocuklarının öğrenim gördüğü kurumların kütüphanesinde yapılmıştır. Görüşmelerin süresi ise 18 ile 40 dakika arasında değişmekle birlikte ortalama 32 dakikadır.

Tüm görüşmeler katılımcılara sakin ve rahat bir ortam sağlanabilmesi amacıyla ziyaret edilen kurumların kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri amacıyla ortamın havadar ve uygun sıcaklıkta olması

sağlanmış, araştırmacının ve katılımcıların fizyolojik gereksinimlerinin karşılanmış olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerin başında katılımcılara araştırmacı, araştırma konusu ve kapsamına ilişkin bilgiler hatırlatılmıştır. Ayrıca, görüşmeler veri kaybı yaşanmaması ve görüşme akışının bozulmaması amacıyla araştırmacı notlarının yanı sıra araştırmacının telefonunda bulunan ses kayıt uygulamasıyla kayıt altına alınmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların yazılı onamının yanı sıra kayıt başlatıldıktan sonra sözlü onamı da alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler nicel ve nitel veriler olmak üzere ayrı ayrı çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecine başlanılmadan önce verilerin düzenlenmesi ve bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle nicel verilerin bulunduğu demografik bilgi formu ve ölçek formları incelenmiştir. Elde edilen 833 form arasından eksik ya da belirli bir örüntü oluşturacak biçimde rastgele doldurulduğu tespit edilen 28 form değerlendirme dışında bırakılmıştır. Bunun sonucunda geriye kalan 805 form değerlendirmeye alınmıştır. Ardından demografik bilgi formu ve ölçek formunda yer alan bilgiler birden başlayarak numaralandırılmış ve Statistical Package for Social Sciences (SPSS) programına girilerek çözümlemeye hazır hale getirilmiştir.

Hazırlık sürecinde yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin dökümleri de bilgisayar ortamında gerçekleştirilip NVivo programına aktararak çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir. Resim çizme tekniği formu ile elde edilen nitel veriler ise tarama yoluyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve katılımcıların demografik bilgilerine göre düzenlenmiştir. Nicel ve nitel verilerin çözümlenme süreçlerine ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel verilerin çözümlenmesi

Araştırmanın nicel verileri SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde öncelikle normallik testi gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık (Skewness) ve basılık (Kurtosis) katsayıları ve

örneklemin 50'den büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testiyle tespit edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Ölçeğe ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ile çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 3.9'da yer verilmiştir.

Tablo 3.9. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ile çarpıklık ve basıklık değerleri

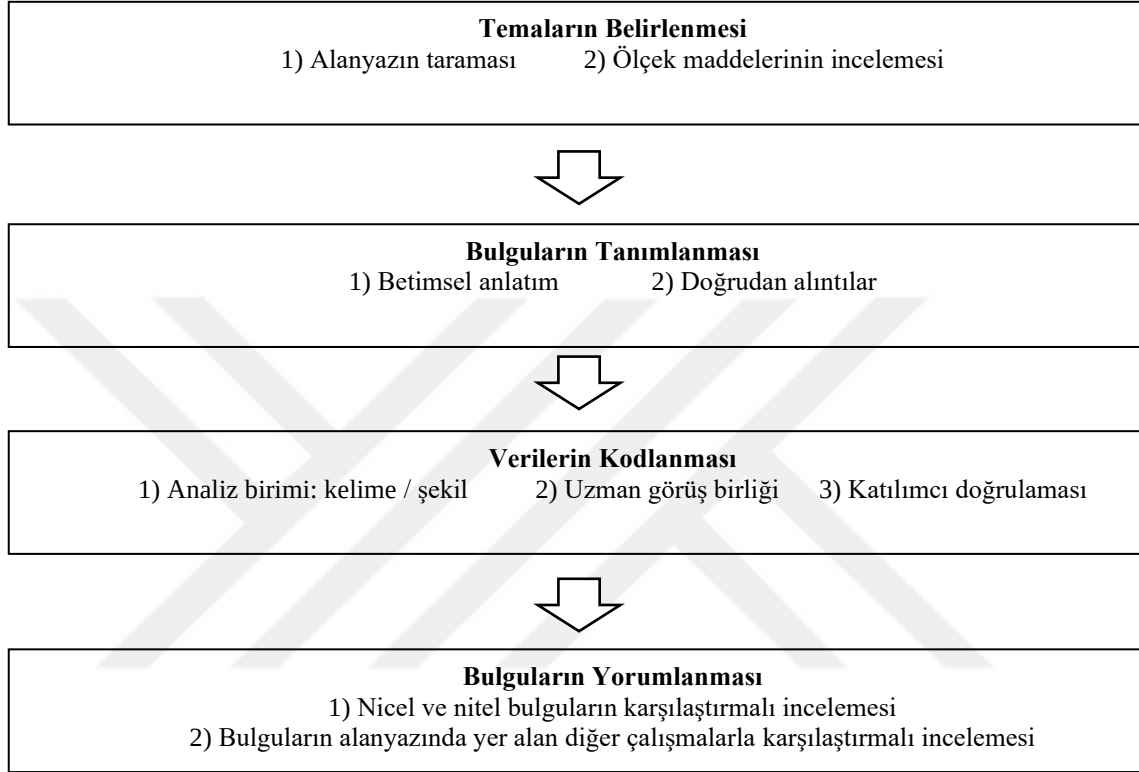
Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	Statistic	N	P		
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	.116	805	.000	-.681	-.095
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	.133	805	.000	-.827	-.134
Toplam	.103	805	.000	-.772	-.115

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ölçeğin toplamına ve alt boyutlarına ait puanların anlamlı ($p < 0.05$) olduğunu göstermektedir. Bu durum ölçeğe ait puanların normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, verilerin çözümlenmesinde, normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda kullanılması uygun görülen parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart yapmadan, öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde ise iki bağımsız değişkenin bulunduğu durumlarda ise Mann-Whitney U testi, çoklu bağımsız değişkenin bulunduğu durumlarda Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Ayrıca, tespit edilen anlamlı farklılıkların kaynağının belirlenmesinde Dunnett's T3 testi kullanılmıştır (De Muth, 2014; Dunnett, 1980; Lee ve Lee, 2018).

3.5.2. Nitel verilerin çözümlenmesi

Araştırmanın nitel verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ve resim çizme tekniği formu aracılığıyla elde edilmiştir. İki ayrı teknikten yararlanılarak elde edilen veriler ayrı ayrı çözümlenmiştir. Ancak araştırma nicel ve nitel bulgular bir arada yorumlanacak biçimde desenlendiği için veriler birbiriyle karşılaştırma olanağı tanıyacak şekilde çözümlenmiştir. Bu doğrultuda, nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenerek yorumlanmasıyla bulguların sistematik bir biçimde ortaya konmasını

sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Betimsel analiz aşamaları analizde temel alınacak kavramsal çerçevenin belirlenmesi, verilerin kodlanarak düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreçlerinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, nitel verilerin çözümlenmesi süreci şekil 3.2’de açıklanmıştır.



Şekil 3.2. Nitel verilerin çözümlenmesi

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere nitel verilerin çözümlenmesine öncelikle alanyazın ve araştırma kapsamında kullanılan ölçek maddelerinde yer verilen konular temel alınarak temalar belirlenmiştir. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde temel alınan temalara Tablo 3.10’da yer verilmiştir.

Tablo 3.10. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde temel alınan temalar

Tema	Hak ve Özgürlükler	Sorumluluklar	Toplumsal Cinsiyet Roller
Alt tema	Eğitim	Aile Yaşamı	Kadına Atanan Roller
	Ekonomi	İş Yaşamı	Erkeğe Atanan Roller
	Sağlık		
	Aile Yaşamı		
	Sosyal Yaşam		

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere görüşme verilerinin çözümlemesinde Hak ve Özgürlükler (Eğitim, Ekonomi, Sağlık, Aile Yaşamı ve Sosyal Yaşam), Sorumluluklar (Aile Yaşamı ve İş Yaşamı) Toplumsal Cinsiyet Roller (Kadına Atanan Roller ve Erkeğe Atanan Roller) olmak üzere üç tema ve dokuz alt tema temel alınmıştır. Ardından veriler analiz birimi kelimeler olacak şekilde kodlanmış ve belirlenen temalara göre düzenlenmiştir. Bu süreçte gizliliğin sağlanması amacıyla öğrenci katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 olarak, veli katılımcılar ise V1, V2, V3, V4, V5 ve V6 olarak kodlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kardeşlerinin cinsiyeti kadın için K ve erkek için E olmak üzere yaşlarıyla birlikte belirtilmiştir. Benzer şekilde, velilerin çocuklarının cinsiyeti kadın için K ve erkek için E olmak üzere yaşlarıyla birlikte belirtilmiştir.

Resim çizme tekniği formuyla elde edilen veriler ise Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları teması altında Kadına Yönelik Kalıp Yargılar ve Erkeğe Yönelik Kalıp Yargılar olmak üzere iki alt temada çözümlenmiştir. Veri çözümlemesinde temel alınan analiz birimi öğrencilerin kadın ve erkeği tanımlamak amacıyla çizdiği şekillerdir. Ayrıca, öğrencilerin çizdiği şekillerin çözümlenmesinde bireylerin kadın ve erkeği tanımlamak için kullandığı özelliklere ilişkin alanyazında bulunan çalışmalarda yer alan kategoriler ölçüt olarak alınmıştır. Bu kategoriler, bireylerin sahip olduğu düşünülen maddi, manevi, fiziksel ve duygusal özellikleri ifade etmede kullanılan doğa, bitki, hayvan, nesne, soyut ve somut öğelerdir (Aslan, 2015; Günay ve Odabaşı Koç, 2021; Topuz ve Erkanlı, 2016). Bu süreçte gizliliğin sağlanması amacıyla katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Çalışmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve doğrulanabilirliğin sağlanabilmesi amacıyla uzman görüş birliği, katılımcı teyidi, ölçüt örnekleme ve ayrıntılı betimleme gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, görüşmeler için araştırmacının danışmanı ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapmakta olan iki öğretim elemanının görüşleri, resim çizme tekniği için bir görsel sanatlar alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda uzman görüş birliği Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda öğrenci görüşmelerinin güvenilirliği %96, veli görüşmelerinin güvenilirliği %92 ve resim çizme tekniğinin güvenilirliği %88 bulunmuştur. Uzman görüş birliğinin sağlanmasının ardından katılımcılarla tekrar görüşülerek katılımcı doğrulaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, katılımcıların belirlenmesinde temel alınan ölçütler açıkça ifade edilmiş ve araştırmanın

bulguları doğrudan alıntılarla desteklenerek derinlemesine betimlenmiştir. Bunların yanı sıra çalışma boyunca araştırmacı tarafından düzenli olarak araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı günlüğü, araştırmacıya süreçteki deneyimlerinin kaydedilmesiyle verilerin yorumlanmasında süreçte kazanılan içgörülerden tam anlamıyla yararlanabilme ve eleştirel yansıtma yoluyla araştırmanın etik boyutunu daha sağlam değerlendirilebilme olanağı tanımaktadır (Glesne, 2015). Ayrıca, nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanmasında araştırmacı deneyiminin okuyucularla paylaşılması önemli görülmektedir (Glesne, 2015, Patton 2002). Bu sebeple, araştırmacının araştırma sürecindeki rolü ve deneyimine ayrı bir başlık altında yer verilmiştir.

3.6. Araştırmada Etik

Bilimsel araştırmalar hazırlık sürecinden başlayarak takip eden veri toplama, çözümleme ve sunum süreçlerinde etik bir anlayışla sürdürülmelidir. Araştırmacının bu konuda kendine, katılımcılara, okuyucuya ve bilim dünyasında karşı önemli sorumlulukları bulunmaktadır (Aydın, 2019; Glesne, 2015). Bu araştırma, araştırma etiğinin sağlanabilmesi için aşağıda yer alan maddelerle sunulan çerçevede gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmacının öğrenim görmekte olduğu Anadolu Üniversitesi'nden araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna yönelik etik kurul onayı (EK- 6) alınmıştır.
- Araştırmanın gerçekleştirildiği Konya ili İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni (EK-7) alınmıştır.
- Veri toplama sürecinin öncesinde verilerin toplanacağı kurumların müdürleriyle iletişim kurularak okul müdürleri araştırmacı, araştırmanın amacı, kapsamı ve sürecin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik konularda bilgilendirilmiştir. Ardından okul müdürleri aracılığıyla araştırmaya katılım göstermesi öngörülen öğrenci ve velilerle iletişime geçilmiş, katılımcı adayları araştırmacı, araştırmanın amacı ve kapsamı, katılımcıların araştırmadaki rolü, veri toplama araçları, veri toplama süreci, araştırma sonuçlarının nerede kullanılacağı, araştırmadan ayrılma hakları ve kimlik bilgilerinin gizli tutulması konularında bilgilendirilmiştir. Bunun sonucunda araştırma yalnızca gönüllü katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca gönüllü

katılımcılar veri toplama sürecinin başında araştırmacı tarafından ilgili konularda sözlü olarak tekrar bilgilendirilmiştir.

- Veri toplama sürecinde her bir veri toplama aracı için ayrı bilgilendirme ve onam formu hazırlanmış (EK-8, EK-9, EK-10, EK-11), yarı-yapılandırılmış görüşmelerin başında katılımcıların sözlü onamı da alınmıştır. Ayrıca araştırmanın öğrenci katılımcıları için kendi onamlarının yanı sıra velilerinin izinleri (EK-12, EK-13, EK-14) de alınmıştır. Onam ve izin formlarının aslı araştırmacı tarafından saklanmış, bir kopyası ise katılımcılara teslim edilmiştir.
- Araştırmanın tüm aşamalarında katılımcıların gizliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir.
- Veri toplama sürecinde gerekli materyaller (A4 kâğıt, kurşun kalem, silgi ve kalemıraş) araştırmacı tarafından tedarik edilmiştir (EK-15)
- Okul müdürleri ve kurumda çalışan öğretmenlerin de desteğiyle veri toplama sürecinin öğretim etkinliklerini aksatmayacak şekilde yürütülmesi sağlanmıştır.
- Yarı-yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların zaman sınırlılıkları göz önünde bulundurularak hem araştırmacı hem de katılımcılar için uygun olacak biçimde planlanarak yürütülmüştür.
- Araştırma kapsamında elde edilen veriler yalnızca akademik çalışmalar kapsamında kullanılmıştır.

3.7. Araştırmacı rolü ve deneyimi

Bu araştırma, bir devlet okulunda görev yapmakta olan bir kadın İngilizce öğretmeni tarafından araştırmacının tez danışmanı gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının bir kadın olarak araştırma amacı doğrultusunda kadın hakları kapsamında ele alınan toplumsal cinsiyet olgusuna ilişkin yaşam deneyimleri bulunduğu söylenebilir. Öte yandan, toplumsal cinsiyetin hem kadın hem de erkeğe biyolojik cinsiyetleri dışında toplumsal olarak yüklenen anlamları ifade ediyor olması, araştırmacının cinsiyeti fark etmeksizin bu konuya ilişkin deneyimleri bulunmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını ortaöğretim öğrencileri ve velileri oluşturmaktadır. Bu açıdan araştırmacının ortaöğretim öğrencileri ile yalnızca geçmiş öğrenim yaşantıları konusunda benzer deneyimlere sahip olabileceği söylenebilir. Araştırmanın veli katılımcıları ise araştırmanın amacı doğrultusunda eşi ve her iki cinsten bir olmak üzere

en az iki çocuğuyla birlikte yaşayan bireylerdir. Araştırmacının evli olması ancak çocuğu bulunmaması sebebiyle araştırma kapsamında sadece evlilik yaşantısının getirdiği sorumluluklar konusunda katılımcılarla benzer deneyimlere sahip olabileceği söylenebilir.

Araştırmacı yüksek lisans eğitimi kapsamında bilimsel araştırma yöntemleri, eğitimde bilimsel araştırma ve nicel ile nitel araştırma yöntemlerini kapsayan dersler almıştır. Bu derslerde edinilen bilgiler doğrultusunda, araştırmanın nitel boyutunda yansızlığın sağlanabilmesi amacıyla araştırmanın her aşamasında alanyazın temel alınmış, araştırmacı süreç boyunca araştırmacı günlüğü tutarak eleştirel yansıtma gerçekleştirmiş ve verilerin çözümlenmesinde uzman görüşlerine başvurularak görüş birliği sağlanması yoluna gidilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmacının yayımlanmış ve araştırma sürecinin devam ettiği çalışmaları bulunması araştırmacının bilimsel araştırma gerçekleştirme deneyiminin bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmacı kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularında katıldığı seminer ve eğitim çalışmalarıyla bu konulara ilişkin çeşitli bakış açıları edinmiştir. Buna ek olarak, araştırmacının bir ortaöğretim kurumunda görev yapıyor olması bu eğitim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerini doğrudan deneyimlemesine olanak tanımaktadır. Araştırmacının bilimsel araştırma, toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim alanlarındaki bilgi birikimi ve deneyimi bu araştırmanın bilimsel bir anlayışla gerçekleştirilmesinde önemli etkenlerdir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları ayrı bölümlerde sunularak araştırmanın deseni doğrultusunda birbiriyle ilişkili biçimde yorumlanmıştır.

4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı Düzeyi

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorulardan ilki ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algı düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda, öncelikle Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu'nun uygulanması sonucunda elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapmalara Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu puan ortalamaları

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	805	13	45	34.25	6.731
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	805	13	55	44.02	9.889
Toplam	805	28	100	78.27	15.863

Tablo 4.1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puan ortalaması Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutu için 34.25, Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutu için 44.02 ve ölçeğin tamamı için 78.27 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutundan aldıkları en düşük puan 13, en yüksek puan ise 45'iken, Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutundan aldıkları en düşük puan 13, en yüksek puan ise 55'tir. Ölçek toplam puanları incelendiğindeyse öğrencilerin ölçekten aldıkları en düşük puanın 28 en yüksek puanın ise 100 olduğu görülmektedir. Ayrıca, ortaöğretim öğrencilerinin Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı puan ortalamasının (44.02) Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı puan ortalamasından (34.25) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısının Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında yanıt aranan ikinci soru ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısında demografik değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığının

incelenmesine yöneliktir. Bu kapsamda ele alınan değişkenler cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, ekonomik durum, anne ve baba eğitim durumu ve anne ve baba çalışma durumudur. Bu doğrultuda, bu bölümde Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu ve Demografik Bilgi Formu uygulaması sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında ilk olarak öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının cinsiyet değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Kadın	430	527.57	226854.50	27060.50	.000
	Erkek	375	260.10	97560.50		
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Kadın	430	523.90	225279.00	28636.00	.000
	Erkek	375	264.36	99136.00		
Toplam	Kadın	430	531.62	228595.00	25320.00	.000
	Erkek	375	255.52	95820.00		

Tablo 4.2. incelendiğinde, Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre toplumsal cinsiyet algısının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin her iki boyutu ve tamamı için anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Bu bulgular, kadın öğrencilerin hem Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı hem de Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı boyutlarında erkek öğrencilerden daha eşitlikçi algıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ölçeğin tamamı için de erkek öğrencilerden daha eşitlikçi yöndedir.

Bu bulgular doğrultusunda, kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusunda erkek öğrencilerden daha eşitlikçi algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4.2.2. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısında eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma olup olmadığına da bakılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının eğitim düzeyi değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	9. sınıf	205	391.90	3	11.755	.008
	10. sınıf	157	377.81			
	11. sınıf	251	390.09			
	12. sınıf	192	452.33			
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	9. sınıf	205	359.52	3	6.938	.074
	10. sınıf	157	400.65			
	11. sınıf	251	386.81			
	12. sınıf	192	440.48			
Toplam	9. sınıf	205	388.45	3	9.563	.023
	10. sınıf	157	389.85			
	11. sınıf	251	388.49			
	12. sınıf	192	448.26			

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının eğitim düzeyine göre farklılaşma durumuna yönelik Tablo 4.3'te yer alan bulgular incelendiğinde, Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutu ve ölçeğin tamamı için anlam bir fark bulunurken ($p < .05$), bu farkın Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutu için anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutu ve ölçeğin tamamı için tespit edilen farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için gerçekleştirilen Dunnett's T3 testinin sonuçlarına Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi		Ortalama Fark	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	12. sınıf	9. sınıf	1.624	.048
		10. sınıf	2.284	.008
		11. sınıf	2.086	.006
Toplam	12. sınıf	9. sınıf	1.624	.048
		10. sınıf	2.284	.008
		11. sınıf	2.086	.006

Tablo 4.4. incelendiğinde, Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutu ve ölçeğin tamamı için öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ile eğitim düzeyi arasında tespit edilen

anlamlı farkın 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile 9, 10 ve 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, eğitim düzeyindeki artışın öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusundaki eşitlikçi ifadelerle katılma durumunu artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular, bu çalışmada yer alan ortaöğretim öğrencilerinden 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda alt eğitim düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden daha eşitlikçi algıya sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet algısının okul türü değişkenine göre incelenmesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısında okul türü değişkenine göre farklılaşma olup olmadığına da bakılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının okul türü değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Anadolu Lisesi	141	448.08	6	146.556	.000
	Fen Lisesi	84	457.58			
	Sosyal Bilimler Lisesi	127	479.68			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	103	407.83			
	Spor Lisesi	123	300.39			
	Güzel Sanatlar Lisesi	100	532.58			
	Mesleki ve Teknik Lise	127	233.59			
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Anadolu Lisesi	141	440.14	6	177.355	.000
	Fen Lisesi	84	472.80			
	Sosyal Bilimler Lisesi	127	514.91			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	103	403.47			
	Spor Lisesi	123	280.15			
	Güzel Sanatlar Lisesi	100	525.70			
	Mesleki ve Teknik Lise	127	225.69			
Toplam	Anadolu Lisesi	141	443.33	6	180.850	.000
	Fen Lisesi	84	467.54			
	Sosyal Bilimler Lisesi	127	505.74			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	103	409.68			
	Spor Lisesi	123	281.00			
	Güzel Sanatlar Lisesi	100	536.54			
	Mesleki ve Teknik Lise	127	220.40			

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik Tablo 4.5'te yer alan bulgular incelendiğinde, ölçeğin her iki alt boyutu ve tamamı için toplumsal cinsiyet algısının okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için gerçekleştirilen Dunnett's T3 testinin sonuçlarına Tablo 4.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının okul türü değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	Okul Türü		Ortalama Fark	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi	-3.844	.003
		Mesleki ve Teknik Lise	4.396	.000
	Spor Lisesi	Anadolu Lisesi	-4.273	.000
		Fen Lisesi	-4.412	.000
		Sosyal Bilimler Lisesi	-5.015	.000
		Güzel Sanatlar Lisesi	-6.122	.000
	Mesleki ve Teknik Lise	Anadolu Lisesi	-6.392	.000
		Fen Lisesi	-6.531	.000
		Sosyal Bilimler Lisesi	-7.134	.000
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	-4.396	.000
		Güzel Sanatlar Lisesi	-8.241	.000
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	-5.343	.001
		Güzel Sanatlar Lisesi	-5.123	.010
		Mesleki ve Teknik Lise	7.027	.000
	Spor Lisesi	Anadolu Lisesi	-6.747	.000
		Fen Lisesi	-7.363	.000
		Sosyal Bilimler Lisesi	-9.357	.000
		Güzel Sanatlar Lisesi	-6.137	.000
	Mesleki ve Teknik Lise	Anadolu Lisesi	-9.761	.000
		Fen Lisesi	-10.376	.000
		Sosyal Bilimler Lisesi	-12.370	.000
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	-7.027	.000
		Güzel Sanatlar Lisesi	-12.151	.000
Toplam	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	-8.080	.006
		Güzel Sanatlar Lisesi	-8.967	.004
		Mesleki ve Teknik Lise	11.424	.000
	Spor Lisesi	Anadolu Lisesi	-11.020	.000
		Fen Lisesi	-11.775	.000
		Sosyal Bilimler Lisesi	-14.372	.000
		Güzel Sanatlar Lisesi	-15.259	.000
	Mesleki ve Teknik Lise	Anadolu Lisesi	-16.153	.000
		Fen Lisesi	-16.907	.000
		Sosyal Bilimler Lisesi	-19.504	.000
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	-11.424	.000
		Güzel Sanatlar Lisesi	-20.391	.000

Tablo 4.6. incelendiğinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının okul türü değişkenine göre her iki alt boyut ve ölçeğin tamamı için mesleki ve teknik lise ile anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, anadolu imam hatip lisesi ve güzel sanatlar lisesi arasında fark olduğu, yine, spor lisesi ile anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler

lisesi ve güzel sanatlar lisesi arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, anadolu anadolu imam hatip lisesi ile güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının da farklılaştığı görülmektedir. Buna ek olarak, Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutundan farklı olarak Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutu ve ölçeğin tamamı için anadolu imam hatip lisesi ile sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bu bulgular, anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, anadolu imam hatip lisesi ve güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda mesleki ve teknik lisede öğrenim gören öğrencilerden daha eşitlikçi algıya sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerden daha eşitlikçi algıya sahip olduğu ifade edilebilir. Buna ek olarak, sosyal bilimler lisesi ve güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerinkinden daha eşitlikçi olduğu söylenebilir.

4.2.4. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının ekonomik duruma göre incelenmesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısında farklılaşma yaratıp yaratmadığına bakılan bir diğer değişken de ekonomik durumdur. Bu kapsamda gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının ekonomik durum değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Ekonomik Durum	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Düşük	10	379.85	3	3.247	.355
	Alt-orta	408	392.72			
	Üst-orta	344	419.39			
	Yüksek	43	374.77			
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Düşük	10	339.60	3	11.129	.011
	Alt-orta	408	378.98			
	Üst-orta	344	433.65			
	Yüksek	43	400.45			

Tablo 4.7. (Devam) Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının ekonomik durum değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Ekonomik Durum	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Toplam	Düşük	10	353.15	3	7.842	.049
	Alt-orta	408	383.70			
	Üst-orta	344	429.24			
	Yüksek	43	387.79			

Öğrencilerin ekonomik durumunun toplumsal cinsiyet algıları üzerindeki etkisine yönelik Tablo 4.7’de yer alan bulgular Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutu ve ölçeğin tamamı için ekonomik durumun toplumsal cinsiyet algısında anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir ($p < .05$). Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda ise bu konuya ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Toplumsal cinsiyet algısının ekonomik duruma göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenmesi için yapılan Dunnett’s T3 testinin sonuçlarına Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının ekonomik durum değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	Ekonomik Durum		Ortalama Fark	P
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Alt-orta	Üst-Orta	-1.996	.038

Tablo 4.8. incelendiğinde Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda toplumsal cinsiyet algısının ekonomik durum değişkenine göre farklılaşma durumunun alt-orta ve üst-orta gelire sahip öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulgular, üst-orta gelire sahip öğrencilerin eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısına alt-orta gelire sahip öğrencilerden daha yakın olduğunu gösterir niteliktedir. Öte yandan, Dunnett’s T3 testinin sonuçlarına göre ölçeğin toplamı için gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu doğrultuda, Kruskal-Wallis testiyle tespit edilen anlamlı ilişkinin Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda var olan durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgular, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının ekonomik durum değişkenine göre farklılaşmasının yalnızca bir boyutta bulunduğunu göstermektedir. Bu durumda, ekonomik durum değişkeninin öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde güçlü bir etkisi olmadığı ifade edilebilir.

4.2.5. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne eğitim durumuna göre incelenmesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısında anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma olup olmadığına da bakılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.9’da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne eğitim durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Eğitim Almamış	25	294.84	8	28.835	.000
	Okulöncesi	1	131.00			
	İlkokul	314	394.75			
	Ortaokul	118	361.69			
	Ortaöğretim	184	399.41			
	Ön Lisans	7	505.57			
	Lisans	137	456.92			
	Yüksek Lisans	17	549.82			
	Doktora	2	653.25			
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Eğitim Almamış	25	279.76	8	47.836	.000
	Okulöncesi	1	37.00			
	İlkokul	314	385.74			
	Ortaokul	118	362.20			
	Ortaöğretim	184	399.32			
	Ön Lisans	7	646.86			
	Lisans	137	468.40			
	Yüksek Lisans	17	579.65			
	Doktora	2	747.00			
Toplam	Eğitim Almamış	25	282.94	8	41.700	.000
	Okulöncesi	1	53.00			
	İlkokul	314	388.46			
	Ortaokul	118	359.89			
	Ortaöğretim	184	399.92			
	Ön Lisans	7	589.43			
	Lisans	137	467.07			
	Yüksek Lisans	17	571.47			
	Doktora	2	715.25			
	Eğitim Almamış	25	282.94			

Tablo 4.9’a göre öğrencilerin anne eğitim durumunun hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin toplamında toplumsal cinsiyet algısında farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Anne eğitim durumunun öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki etkisinin hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için gerçekleştirilen Dunnett’s T3 testinin sonuçlarına Tablo 4.10’da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu		Ortalama Fark	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Eğitim Almamış	Yüksek Lisans	-7.038	.030
	Okul Öncesi	Ön Lisans	-11.571	.014
		Yüksek Lisans	-12.118	.005
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Eğitim Almamış	Ön Lisans	-13.194	.000
		Lisans	-7.064	.038
		Yüksek Lisans	-11.009	.001
		Doktora	-15.480	.000
	Ortaokul	Ön Lisans	-10.443	.001
		Lisans	-4.313	.020
		Yüksek Lisans	-8.258	.002
		Doktora	-12.729	.000
	İlkokul	Ön Lisans	-9.146	.006
		Yüksek Lisans	-6.961	.009
		Doktora	-11.431	.000
	Ortaöğretim	Ön Lisans	-9.013	.004
		Yüksek Lisans	-6.828	.014
		Doktora	-11.299	.000
	Lisans	Doktora	-8.416	.000
Toplam	Eğitim Almamış	Ön Lisans	-19.686	.002
		Lisans	-11.780	.047
		Yüksek Lisans	-18.047	.004
		Doktora	-24.900	.000
	İlkokul	Ön Lisans	-12.618	.047
		Yüksek Lisans	-10.979	.036
	Ortaokul	Ön Lisans	-14.794	.015
		Lisans	-6.888	.016
		Yüksek Lisans	-13.156	.009
		Doktora	-20.008	.010
	Ortaöğretim	Ön Lisans	-12.617	.044
		Yüksek Lisans	-10.979	.043
		Doktora	-17.832	.030

Tablo 4.10'a göre Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda annesi eğitim almamış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ile annesi yüksek lisans eğitimi almış öğrencilerinki arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca, annesi okul öncesi eğitimi almış öğrenciler ile annesi ön lisans veya yüksek lisans eğitimi almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı da farklılaşmaktadır.

Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda ise annesi eğitim almamış veya ortaokul kademesinde eğitim almış öğrenciler ile annesi ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, annesi ilkokul veya ortaöğretim kademesinde eğitim almış öğrenciler ile annesi ön lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı da farklılaşmaktadır. Buna ek olarak, bu alt boyutta

annesi lisans eğitimi almış öğrenciler ile annesi doktora eğitimi almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Ölçeğin tamamına ilişkin bulgular incelendiğinde ise annesi eğitim almamış veya ortaokul kademesinde eğitim almış öğrenciler ile annesi ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Dahası, elde edilen bulgulara göre annesi ilkokul kademesinde eğitim almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının annesi ön lisans veya yüksek lisans eğitimi almış öğrencilerden farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca, annesi ortaöğretim eğitimi almış öğrenciler ile annesi ön lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Bu bulgular, annesi ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda annesi eğitim almamış veya ortaokul kademesinde eğitim almış öğrencilerden daha eşitlikçi algıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, annesi ön lisans veya yüksek lisans eğitimi almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda annesi ilkokul kademesinde eğitim almış öğrencilere göre daha eşitlikçi algıya sahip olduğu ifade edilebilir. Buna ek olarak, annesi ön lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine annesi ortaöğretim eğitimi almış öğrencilerden daha yakın olduğu söylenebilir.

4.2.6. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba eğitim durumuna göre incelenmesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı üzerinde etkisi olup olmadığı incelenen bir diğer değişken de baba eğitim durumudur. Bu kapsamda gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.11’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba eğitim durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Eğitim Almamış	16	351.47	8	22.300	.004
	Okulöncesi	1	131.00			
	İlkokul	182	379.02			
	Ortaokul	116	374.17			
	Ortaöğretim	218	381.97			
	Ön Lisans	8	528.44			

Tablo 4.11. (Devam) Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba eğitim durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Lisans	227	443.22	8	22.300	.004
	Yüksek Lisans	34	486.37			
	Doktora	3	543.67			
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Eğitim Almamış	16	344.53	8	32.979	.000
	Okulöncesi	1	37.00			
	İlkokul	182	363.39			
	Ortaokul	116	354.35			
	Ön Lisans	218	405.13			
	Lisans	8	505.31			
	Yüksek Lisans	227	439.37			
	Doktora	34	515.12			
Toplam	Eğitim Almamış	16	353.94	8	29.739	.000
	Okulöncesi	1	53.00			
	İlkokul	182	366.83			
	Ortaokul	116	360.49			
	Ortaöğretim	218	395.94			
	Ön Lisans	8	528.44			
	Lisans	227	442.63			
	Yüksek Lisans	34	507.57			
	Doktora	3	613.67			

Tablo 4.11'e göre öğrencilerin baba eğitim durumunun hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin toplamında toplumsal cinsiyet algısında farklılaşma yarattığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Baba eğitim durumunun öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki etkisinin hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için gerçekleştirilen Dunnett's T3 testinin sonuçlarına tablo 4.12'de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu		Ortalama Fark	P
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Ortaokul	Yüksek Lisans	-5.888	.043
Toplam	Doktora	Eğitim Almamış	16.104	.030
		İlkokul	15.553	.020
		Ortaokul	16.098	.008
		Ortaöğretim	19.757	.033

Tablo 4.12'de yer alan bulgular, baba eğitim durumu değişkeninin toplumsal cinsiyet algısında yarattığı farkın Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda babası ortaokul kademesinde eğitim almış öğrenciler ile babası yüksek lisans eğitimi almış öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığını göstermektedir. Ancak, bu farklılaşma ölçeğin tamamı için geçerli görünmemektedir. Ayrıca, ölçeğin tamamından elde edilen bulgulara göre babası doktora eğitimi almış öğrenciler ile babası eğitim

almamış veya ilkokul, ortaokul veya ortaöğretim kademelerinden birinde eğitim almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı farklılaşmaktadır. Öte yandan, Kruskal-Wallis testinden elde edilen bulguların aksine Dunnett's T3 testiyle karşılaştırılan gruplar arasında Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulguların, babası doktora eğitimi almış ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının babası eğitim almamış veya ilkokul, ortaokul veya ortaöğretim kademelerinden birinde eğitim almış öğrencilerden daha eşitlikçi yönde olduğunu gösterdiği söylenebilir.

4.2.7. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne çalışma durumuna göre incelenmesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı üzerinde etkisi olup olmadığı incelenen değişkenlerden biri de anne eğitim durumudur. Bu kapsamda gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.13'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne çalışma durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Çalışmıyor	598	380.85	10	40.369	.000
	Silahlı Kuvvetler	4	432.63			
	Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	13	498.19			
	Profesyonel Meslek Mensupları	87	502.32			
	Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	18	519.83			
	Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	10	482.50			
	Hizmet ve Satış Elemanları	24	320.44			
	Sanatkarlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	8	529.44			
	Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılar	2	79.75			
	Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	33	452.95			
	Emekli	8	442.88			
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Çalışmıyor	598	375.83	10	47.761	.000
	Silahlı Kuvvetler	4	528.25			

Tablo 4.13. (Devam) Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne çalışma durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	13	488.31	10	47.761	.000
	Profesyonel Meslek Mensupları	87	507.66			
	Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	18	506.86			
	Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	10	507.35			
	Hizmet ve Satış Elemanları	24	359.65			
	Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	8	602.13			
	Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılar	2	103.25			
	Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	33	465.76			
	Emekli	8	477.63			
	Toplam					
Toplumsal Cinsiyet Algısı	Çalışmıyor	598	376.21	10	48.569	.000
	Silahlı Kuvvetler	4	487.38			
	Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	13	504.96			
	Profesyonel Meslek Mensupları	87	510.19			
	Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	18	516.83			
	Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	10	502.60			
	Hizmet ve Satış Elemanları	24	344.04			
	Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	8	576.64			
	Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılar	2	84.00			
	Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	33	467.88			
	Emekli	8	466.19			

Tablo 4.13'te yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarında anne çalışma durumuna göre her iki alt boyut ve ölçeğin tamamı için anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılabilmesi için gerçekleştirilen Dunnett's T3 testinin sonuçlarına Tablo 4.14'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	Ortalama Fark	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Çalışmıyor	Silahlı Kuvvetler	-2.613 .000
		Profesyonel Meslek Mensupları	-3.397 .000

Tablo 4.14. (Devam) Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	Anne Çalışma Durumu		Ortalama Fark	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları	Çalışmıyor	-9.137	.041
		Silahlı Kuvvetler	-11.750	.035
		Kanun yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	-12.115	.001
		Profesyonel Meslek Mensupları	-12.534	.000
		Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	-12.833	.000
		Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	-12.300	.000
		Hizmet ve Satış Elemanları	-7.083	.026
		Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	-13.500	.001
		Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	-11.136	.000
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları	Silahlı Kuvvetler	-18.750	.016
		Kanun yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	-16.385	.005
		Profesyonel Meslek Mensupları	-17.057	.009
		Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	-17.278	.000
		Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	-18.200	.001
		Hizmet ve Satış Elemanları	-10.750	.021
		Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	-20.500	.001
		Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	-14.879	.000
Toplam	Çalışmıyor Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcıları	Profesyonel Meslek Mensupları	-5.056	.000
		Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	-6.198	.035
		Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	-8.498	.032
		Profesyonel Meslek Mensupları	-8.453	.000
		Çalışmıyor	-21.139	.000
		Silahlı Kuvvetler	-30.500	.003
		Kanun yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	-28.500	.002
		Profesyonel Meslek Mensupları	-29.592	.000
		Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	-30.111	.000
		Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	-30.500	.000
Toplam		Hizmet ve Satış Elemanları	-17.833	.006
		Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	-34.000	.000
		Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	-26.615	.000

Tablo 4.14'te yer alan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının anne çalışma durumuna göre farklılaşmasının Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda büyük ölçüde annesi tesis ve makine operatörleri ve montajcıları

meslek kategorisinde çalışan öğrenciler ile annesi silahlı kuvvetler, kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler, profesyonel meslek mensupları, yardımcı profesyonel meslek mensupları, büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar, hizmet ve satış elemanları, sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar, nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar veya çalışmıyor kategorilerinden birinde yer alan öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca, bu alt boyutta annesi çalışmayan öğrenciler ile annesi silahlı kuvvetler veya profesyonel meslek grupları kategorilerinden birinde çalışan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı da farklılaşmaktadır.

Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda da benzer bir şekilde annesi tesis ve makine operatörleri ve montajcılar meslek kategorisinde çalışan öğrenciler ile annesi silahlı kuvvetler, kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler, profesyonel meslek mensupları, yardımcı profesyonel meslek mensupları, büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar, hizmet ve satış elemanları, sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar veya nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar kategorilerinden birinde çalışan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları farklılaşmaktadır. Buna ek olarak, bu alt boyutta annesi çalışmayan öğrenciler ile annesi profesyonel meslek mensupları, büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar veya sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar kategorilerinden birinde çalışan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları farklılaşmaktadır.

Ölçeğin tamamından elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarından elde edilen bulgularla benzer olarak öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının anne çalışma durumuna göre farklılaşmasının büyük ölçüde annesi tesis ve makine operatörleri ve montajcılar meslek kategorisinde çalışan öğrenciler ile annesi silahlı kuvvetler, kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler, profesyonel meslek mensupları, yardımcı profesyonel meslek mensupları, büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar, hizmet ve satış elemanları, sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar, nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar veya çalışmıyor kategorilerinden birinde yer alan öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, ölçeğin tamamına göre annesi çalışmayan öğrenciler ile annesi profesyonel meslek mensubu olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu bulgular, annesi silahlı kuvvetler, kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler, profesyonel meslek mensupları, yardımcı profesyonel meslek mensupları, büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar, hizmet ve satış elemanları, sanatkârlar ve

ilgili işlerde çalışanlar, nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar veya çalışmıyor kategorilerinden birinde yer alan ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının annesi tesis ve makine operatörleri ve montajcılar kategorisinde yer alan öğrencilerinkinden daha eşitlikçi olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, annesi profesyonel meslek mensubu olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda annesi çalışmayan öğrencilerden daha eşitlikçi algıya sahip olduğu söylenebilir.

4.2.8. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba çalışma durumuna göre incelenmesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı üzerinde etkisi olup olmadığı incelenen son değişken baba eğitim durumudur. Bu kapsamda gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba çalışma durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Baba Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Çalışmıyor	15	380.63	11	28.779	.002
	Silahlı Kuvvetler	23	402.67			
	Kanun Yapıcılar, Üst Düzey	70	414.78			
	Yöneticiler ve Müdürler					
	Profesyonel Meslek Mensupları	184	461.28			
	Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	32	377.184			
	Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	11	411.09			
	Hizmet ve Satış Elemanları	64	336.11			
	Nitelikli Tarım, Hayvancılık, Avcılık, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	22	500.68			
	Sanatkarlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	99	354.98			
	Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılar	43	344.29			
	Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	178	394.41			
	Emekli	64	410.04			
	Çalışmıyor	15	348.83	11	24.784	.010
	Silahlı Kuvvetler	23	417.20			
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Kanun Yapıcılar, Üst Düzey	70	403.33			
	Yöneticiler ve Müdürler					
	Profesyonel Meslek Mensupları	184	461.18			
	Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	32	384.11			
	Mensupları					

Tablo 4.15. (Devam) Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba çalışma durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Alt Boyutlar	Baba Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı	Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	11	388.05	11	24.784	.010
	Hizmet ve Satış Elemanları	64	370.21			
	Nitelikli Tarım, Hayvancılık, Avcılık, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	22	478.77			
	Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	99	362.12			
	Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılar	43	327.16			
	Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	178	389.30			
	Emekli	64	414.02			
	Çalışmıyor	15	362.23	11	27.807	.003
	Silahlı Kuvvetler	23	416.28			
	Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler	70	408.03			
Toplam	Profesyonel Meslek Mensupları	184	462.15			
	Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	32	380.78			
	Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	11	401.05			
	Hizmet ve Satış Elemanları	64	352.99			
	Nitelikli Tarım, Hayvancılık, Avcılık, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	22	494.55			
	Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	99	355.30			
	Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılar	43	332.26			
	Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	178	392.27			
	Emekli	64	413.37			

Tablo 4.15'te yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının baba çalışma durumuna göre her iki alt boyut ve ölçeğin tamamı için anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılabilmesi için gerçekleştirilen Dunnett's T3 testinin sonuçlarına Tablo 4.16'da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının baba çalışma durumu değişkenine göre farklılık kaynaklarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	Baba Çalışma Durumu	Ortalama Fark	P
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı	Profesyonel Meslek Mensupları	Hizmet ve Satış Elemanları	3.525 .035
		Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	2.904 .027
	Hizmet ve Satış Elemanları	Nitelikli Tarım, Hayvancılık, Avcılık, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	-4.990 .035

Tablo 4.16’da yer alan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının baba çalışma durumuna göre farklılaşmasının Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda babası profesyonel meslek mensubu öğrenciler ile babası hizmet ve satış elemanları veya sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar kategorilerinde yer alan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, babası hizmet ve satış elemanları kategorisinde yer alan öğrenciler ile babası nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri kategorisinde yer alan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı da farklılaşmaktadır. Öte yandan, Kruskal-Wallis testinden elde edilen bulguların aksine ölçeğin Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutu ve tamamı için gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulgular doğrultusunda, babası çalışan ve çalışmayan öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusundaki görüşlerinin farklılaştığını söylemek mümkün değildir.

4.3. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yanıt aranan üçüncü soru ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşlerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu kapsamda gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular Hak ve Özgürlükler (Eğitim, Ekonomi, Sağlık, Aile Yaşamı ve Sosyal Yaşam), Sorumluluklar (Aile Yaşamı ve İş Yaşamı) ve Toplumsal Cinsiyet Roller (Kadına Atanan Roller ve Erkeğe Atanan Roller) olmak üzere üç tema ve dokuz alt tema altında toplanmıştır.

Bu doğrultuda, ilk olarak ortaöğretim öğrencilerinin hak ve özgürlükler temasına yönelik görüşleriyle ilgili bulgular açıklanmıştır. Bu görüşlerle ilgili alt tema ve kodlara Tablo 4.17’de yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Ortaöğretim öğrencilerinin hak ve özgürlüklere ilişkin görüşleri

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Eğitim	Ailelerinin beklentileri	(Ö2, Ö3, Ö5, Ö7)
	Eğitim alma sebepleri	(Ö2, Ö5, Ö6, Ö7)
Ekonomi	Ekonomik özgürlük beklentisi	(Ö1, Ö2, Ö4, Ö5)
	Ekonomik özgürlüğün amaçları	(Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7)
Sağlık	Sağlıklı yaşam güdüsü	(Ö3)
	Sağlık olanaklarından yararlanma	(Ö1, Ö7)

Tablo 4.17. (Devam) Ortaöğretim öğrencilerinin hak ve özgürlüklere ilişkin görüşleri

Aile Yaşamı	Görev dağılımı	(Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6)
	Karar alma işleyişi	(Ö1)
Sosyal Yaşam	Sosyal yaşama ilişkin beklentiler	(Ö1, Ö3, Ö6)
	Sosyal yaşamın işleyişi	(Ö1, Ö6)
	Ailelerinin sosyal yaşamlarının işleyişi	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7)

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, öğrencilerin hak ve özgürlüklere yönelik görüşleri eğitim, ekonomi, sağlık, aile yaşamı ve sosyal yaşam olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır. Hak ve özgürlükler temasına ilişkin ilk alt tema eğitimidir. Bu temaya ilişkin bulgular, öğrencilerin bu konuda genellikle ailelerinin kendilerinden beklentilerinden söz ettiklerini göstermektedir. Bir öğrenci bu beklentileri “Benden ders çalışmamdan başka bir şey istemezler sanırım.” (Ö2) ifadesiyle, bir diğer öğrenci ise “Ailemin benden beklentisi çok yüksek bir kere.” (Ö5) şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte, kadın öğrencilerden biri “Derslerimize çalışmamızı, ödevlerimizi yapmamızı, bir de daha az telefonla oynamamızı beklerler.” (Ö3) diyerek, erkek öğrencilerden biri ise “Özellikle eğitim alanında bizim iyi yerlerde okumamızı ve iyi bir iş sahibi olup kendi ayaklarımız üzerinde durmamızı istiyorlar.” (Ö7) ifadeleriyle ailelerinin kendilerinden ve karşı cinsteki kardeşlerinden benzer beklentilere sahip olduğunu belirtmiştir.

Öte yandan, velilerin eğitim alanında farklı cinsteki çocuklarından farklı beklentileri olduğunu gösteren bulgular da bulunmaktadır. Kadın öğrencilerden biri, ailesinin erkek kardeşinden daha az beklentisi olduğunu “Ailemin kardeşimdense çok beklentisi yok. O ders çalışmasa da babam çok kızmaz. Annem yardımcı olmaya çalışır derslerine ama kardeşim çok umursamaz.” (Ö5) sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka kadın öğrenci de ailesinin kendinden ve erkek kardeşinden beklentilerindeki farklılaşmayı “Abim okula da devam etmiyor, çalışmıyor da. Ondan bir beklentileri yok gibi artık yani. Çalışsın isteseler de çalışacağını düşünmüyorlar artık o yüzden çok mesele olmuyor evde.” (Ö6) sözleriyle açıklamıştır.

Aynı öğrenci iki cinse yönelik beklentilerdeki farklılaşmanın sebebine yönelik görüşlerini de “Bir de annem hep kızların daha çok çalışıp kendilerini kurtarmaları gerektiğini söyler. Yani onun gibi olmayayım diye bunu bekliyor benden herhalde.” (Ö6) diyerek ifade etmiştir.

Bu durumun aksine, erkek öğrencilerden biri kadının “kendini kurtarmasını” evlilikle bağdaştırarak kendisinin eğitime daha çok odaklanması gerektiğini “Ablam zaten evlendi kurtardı kendini ama ben derslerime çok çalışmalıyım.” (Ö2) şeklinde belirtmiştir.

Her iki öğrencinin de cinsiyeti fark etmeksizin “kendini kurtarma” düşüncesiyle benzer bir benzer bir deneyim içerisinde olduğu görülmektedir. Öte yandan, “kadının kendini kurtarması” düşüncesinin kadın öğrenci için eğitim alma, erkek öğrenci içinse evlenmeyi temsil etmesi bu deneyimdeki cinsiyet temelli farklılaşmayı gösterir niteliktedir.

Hak ve özgürlükler temasına ilişkin ikinci alt tema ekonomidir. Bu alt temayla ilgili bulgular, cinsiyet fark etmeksizin tüm öğrencilerin ekonomik özgürlüğe sahip olmaya yönelik beklentileri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden biri bu beklentisini “Çalışırım yani, iyi bir işim olur.” (Ö2) şeklinde ifade ederken bir başka öğrenci “İlerde kendimi tıp alanında bir meslek sahibi olarak görmek istiyorum.” (Ö4) şeklinde açıklamış, bir diğer öğrenci ise, “Gelecekte kesinlikle bir iş kadını olmalıyım. Kendi paramı kendim kazanmalıyım.” (Ö5) cümleleriyle vurgulamıştır. Bununla birlikte, kadın öğrencilerden biri çalışma yaşamını evlilik birliğinde de sürdürmeyi planladığını ve eşinden de böyle bir beklentisi olduğu “Evlendiğimde çalışmayı, eve destek vermeyi çok istiyorum. Aynı şekilde eşimin de böyle olmasını istiyorum.” (Ö1) şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin ekonomik özgürlüklerini elde etme amaçlarının temelindeki sebepler incelendiğinde ise kadın ve erkek öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğrencilerden biri, ekonomik özgürlüğe sahip olma amacını annesinin çalışmaması sebebiyle karşılaştığı zorluklarla ilişkilendirerek “Babam da çalışıp yorgun geliyor eve tamam ama annem hep der “Onun mesaisi akşam bitiyor. Benimki 24 saat devam ediyor.” diye. Bu yüzden işte herkes işe gitsin, herkes evle ilgilensin.” (Ö3) sözleriyle açıklamıştır. Bir diğer kadın öğrenci ise bu konudaki amacını annesinin çalışıyor olmasına rağmen karşılaştığı zorluklarla ilişkilendirerek “Eşim benim çalışmama karışmamalı. Aynı şekilde ben de onun. Çünkü annemden görüyorum. Eğer çalışmıyor olsaydı daha çok ezilirdi diye düşünüyorum.” (Ö5) cümleleriyle ifade etmiştir.

Erkek öğrencilerin ekonomik özgürlüklerini elde etme amaçlarının ise eşi ve çocuklarının ekonomik gereksinimlerinin kendileri tarafından karşılanması gerektiği

inancı çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Erkek öğrencilerden biri bu durumu “Babamın çektiği zorlukları çekmem inşallah. Onun için çalışıyorum. Hani karım çocuğum bir şey istediğinde hemen alabilirim.” (Ö2) diyerek, bir diğeryse “Ailemin ihtiyaçlarını karşılamak için ne kadar gerekiyorsa çalışırım. Yani onlar açken benim evde oturup onlarla oynamamın ne anlamı var ki?” (Ö4) sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca, erkek öğrencilerden biri ekonomik özgürlüğe sahip olma amacını diğer yaşam alanlarındaki isteklerini gerçekleştirebilmekle ilişkilendirerek “Çok çalışıp kimseye muhtaç olmadan her şeyimi alabilmeyi istiyorum. İstedğim yere tatile gidebilmeyi, istediğim arabaya binebilmeyi amaçlıyorum.” (Ö7) şeklinde açıklamıştır.

Kadın öğrencilerin ekonomik özgürlüğe sahip olma amaçları bir başkasına bağlı olmaktan kaynaklanan zorluklar çerçevesinde şekillenirken, erkek öğrencilerin bu konudaki amaçlarının başkalarının sorumluluğunu üstlenmenin zorlukları çerçevesinde şekilleniyor olması bu konudaki cinsiyet temelli farklılaşmayı ortaya koymaktadır.

Hak ve özgürlükler temasına ilişkin bir diğer alt tema sağlıktır. Öğrencilerin sağlık alanındaki hak ve özgürlüklere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular, yalnızca bir öğrencinin sağlığını sürdürmek amacıyla spor etkinlikleri gerçekleştirdiğini ve gelecek yaşamında da bu etkinliklere devam etmek istediğini göstermektedir. Bu öğrenci, sağlıklı yaşama güdüsünü “Yani ben yüzüyorum dedim zaten. Ona devam etmek isterim. Spor önemli çünkü sağlıklı olmak için.” (Ö3) diyerek belirtmiştir.

Öte yandan, hiçbir öğrenci sağlık olanaklarından yararlanma konusunda belirli bir soruna değinmemiştir. Bir kadın öğrenci bu konuya yönelik görüşlerini “Hani öyle bir doktora gidememe gibi durum olmadı hiç düşününce.” (Ö1) şeklinde ifade ederken, bir erkek öğrenci ise “Rahatsızlanınca falan evde olurum zaten. Ya rapor alınır bir şey yapılır.” (Ö7) cümleleriyle belirtmiştir.

Hak ve özgürlükler temasıyla ilgili alt temalardan biri de aile yaşamıdır. Aile alt temasına ilişkin bulgular, kadın ve erkek öğrencilerin aile yaşamındaki görev dağılımı ve karar alma işleyişine yönelik farklı görüşleri olduğunu ortaya koymaktadır. Kadın öğrencilerden biri aile yaşamındaki görev dağılımına ilişkin görüşlerini “Ben anne olarak görevlerimi, eşim baba olarak görevini üstlenmesi lazım. Babanın da nasıl ben çocuklarımla üstünde bir anne olarak yorulup ilgileniyorsam babanın da bu görevleri üstlenmesini isterim.” (Ö1) sözleriyle açıklamıştır.

Başka bir kadın öğrenci ise bu konudaki görüşlerini “Eşimin de benim de çalışmam gerektiğini ve ev işlerini de birlikte yapmamız gerektiğini düşünüyorum. Eğer bir çocuğumuz olursa onunla ikimizin de ilgilenmesi gerekiyor.” (Ö3) cümleleriyle belirtirken, bir diğer kadın öğrenci “Kesinlikle evde her şeyi eşit yapacağız. Yani eşit ve adaletli bir aile isterim.” (Ö5) diyerek ifade etmiştir. Ayrıca doğrudan cinsiyet eşitliğini vurgulayan bir kadın öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenci aile yaşamındaki hak ve özgürlüklere yönelik görüşlerini “Gerek eşimle olsun gerek çocuklarımla yapılan görev dağılımının cinsiyet fark etmeksizin eşit olmasını isterim. Kızım ve oğlum olursa ikisini de çok severim ama ikisi de eşit şekilde odasını toplayacak, ikisi de bana ve babalarına yardım edecek.” (Ö6) sözleriyle açıklamıştır.

Bununla birlikte, kadın öğrencilerden biri, aile yaşamındaki karar alma işleyişine yönelik görüşlerini “Gelecekte bir aile kuracak olursam herkesin ilk önce birbirine saygılı olmasını isterim. Verilen karara anlayışlı olmamız lazım.” (Ö1) şeklinde ifade etmiştir.

Erkek öğrencilerden biri ise aile yaşamındaki hak ve özgürlükler konusunda bireyleri cinsiyetlerine bağlı olarak farklı şekilde konumlandırarak görüşler bildirmiştir. Bu öğrenci, gelecekteki eşini annesi ile ilişkilendirerek annesinin hem bir işte hem de evde çalışıyor olmasının zorluklarından hareketle eşinin yalnızca evle ilgilenmesinin, kendisinin evin ekonomik gereksinimlerini karşılamasının daha uygun olacağını düşündüğünü şu sözlerle açıklamıştır:

Aynı babam gibi olmak isterim. Karımın da annem gibi olmasını. Ama ben karımın çalışmasını istemem. Yani çok para kazanırsam neden çalışsın? Annem de evde olsa bence daha rahat ederdi. Hem çalışıp hem her şeye yetismeye çalışıyor. Gerek yok bence. (Ö4)

Kadın öğrencilerin çalışma yaşamının yanı sıra aile yaşamında da eşit bir görev dağılımı ve karar hakkına yönelik istekleri bulunurken, erkek öğrencilerden birinin bu konudaki görüşlerinin tam tersi yönde olması bireylerin aile yaşantısındaki hak ve özgürlüklere ilişkin görüşlerinde de cinsiyet temelli bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Hak ve özgürlükler temasıyla ilişkili olan son alt tema sosyal yaşamdır. Öğrencilerin sosyal yaşam alanındaki hak ve özgürlüklerine ilişkin bulgular incelendiğinde tüm kadın öğrencilerin sosyal yaşamla ilgili beklentilerini ifade ettiği görülmüştür. Ayrıca, kadın öğrencilerin sosyal yaşama ilişkin beklentileri kendine vakit ayırmak, çeşitli sosyal etkinlikler gerçekleştirmek ve farklı yerler ile kültürler tanımak

çerçevesinde şekillenmektedir. Kadın öğrencilerden biri bu beklentilerini Yüzmede bir sürü arkadaşım oluyor. Sinemaya gitmeyi çok severim. Dünya da neler var görmek istiyorum.” (Ö3) diyerek, bir diğeryse “Çok sosyal bir insan olurum diye düşünüyorum. Hobilerime devam ederim kesinlikle. Çok fazla arkadaş çevrem olur diye umut ediyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka kadın öğrenci ise bu beklentilerini “Eğer ilerde bir hayat kurarsam arada çalışacağımı ve kendine de vakit ayıracak bir birey gibi görüyorum. Resimle ilgilenmeyi sevdiğim için boş vakitlerimde resim çizeceğimi düşünüyorum.” (Ö1) sözleriyle açıklamıştır. Kadın öğrencilerden bir diğeri de sosyal yaşamdan çeşitli beklentileri olduğunu “İşlerin yanında kendime ve aileme ve arkadaşlarıma zaman ayırmak, gönlümce eğlenmek istiyorum. Sadece iş düşünmek istemiyorum. Hayat çok güzel bir şey. Tüm bu güzellikleri gezmek, görmek, tanımak ve öğrenmek istiyorum. Hobilerime zaman ayırmak istiyorum.” (Ö6) ifadeleriyle belirtmiştir.

Aynı öğrenci sosyal yaşamın işleyişiyle ilgili görüşlerini açıklarken eşinin sosyal yaşamını kısıtlamaması gerektiğini düşündüğünü “Kendime güzel bir kahve yapıp kitap okuduğumda kendimi kötü hissetmek istemiyorum. Ya da istediğim zaman arkadaşlarımla görüşebilmek istiyorum buna karışan bir eşim olmasını istemiyorum.” (Ö6) cümleleriyle vurgulamıştır.

Bununla birlikte, kadın öğrencilerden biri sosyal yaşamın işleyişinin eşlerin birlikte vakit geçireceği şekilde olması gerektiğini, eğer ayrı vakit geçirilecekse bunun yalnızca kendi cinsiyetlerinden olan kişilerle olabileceğini düşündüğünü “Gezip eğlenmesi olsun beraber olmalı bence. Tabii ki arada kız kıza ve erkek erkeğe olabilir.” (Ö1) sözleriyle ifade etmiştir.

Öte yandan, erkek öğrencilerin gelecek yaşamlarıyla ilgili soruya sadece çalışma yaşamına odaklanarak yanıt vermiş, doğrudan kendi sosyal yaşamlarıyla ilgili görüş bildirmemişlerdir.

Sosyal yaşamla ilgili hak ve özgürlükler öğrencilerin içerisinde bulunduğu aile yapısı bağlamında incelendiğinde ise hem kadın hem de erkek öğrencilerin, annelerinin daha çok ev ve yakın çevresinde vakit geçirdiğini ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerden biri bu durumu “Pek dışarı çıkmaz annem. Komşuya falan bazen.” (Ö1) diyerek, bir diğeri, “Annemin günü var komşularla ayda bir. Annem Konya’nın dışına hiç

çıkamamış.” (Ö3) ifadesiyle, bir başkası ise “Arkadaşları var tabii. Komşulara oturmaya gider ya da çağırır. Bazen akrabalarımıza gider gündüzleri.” (Ö6) sözleriyle anlatmıştır. Başka bir öğrenci ise bu durumu “Annem evdedir herhalde. Zaten kardeşim var nereye gidecek ki yani. Ablamla konuşurlar telefonda. Görüntülü. Eskiden de kahve içerlerdi akşamları balkonda. Sever annem kahveyi. Başka... Görmedim hiç. Evet, evde hep annem.” (Ö2) cümleleriyle açıklamıştır.

Bu öğrencinin “zaten nereye gidecek ki” ifadesiyle, annesinin sosyal yaşamının ev alanıyla sınırlı olmasını normal bulduğunu belirtmesi düşündürücüdür. Bununla birlikte, bir kadın öğrenci annesinin geçmişte gerçekleştirdiği sosyal etkinliklere artık zaman bulamadığını şu cümlelerle belirtmiştir:

Bazen benim keman derslerime yardım ediyor eskiden o da çalarmış mesela ama şimdi vakti olmadığı için devam edemiyor. Halbuki çok seviyor o da keman çalmayı, benim çaldığımı görünce gözleri ışıldar annemin. O yüzden çok üzülüyorum anneme ben hiç istediği bir şeyi yapamıyor yine de çok güçlü bir kadın hiç şikâyet etmez annem. (Ö5)

Bu öğrencinin, annesinin artık sevdiği sosyal etkinlikleri gerçekleştirememekten şikayetçi olmayışını “güçlü” olmakla ilişkilendirmesi dikkat çekicidir.

Bunların yanı sıra, bir öğrenci annesinin iş arkadaşlarıyla sosyalleşme olanağı bulduğunu “Annem hafta sonları işten arkadaşıyla dışarı çıkıyor bazen.” (Ö7) şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin babalarının ise öğrencilerin annelerine göre sosyal yaşamda daha fazla var olma olanağına sahip olduğu görülmektedir. Bir öğrenci bu durumu “Babam gelirler işten... İşte demin dediğim gibi yemek falan yeriz. Sonra ya televizyon izler ya kahveye gider babam. Yorgunsa uyur hemen. Evde de çok durmaz zaten.” (Ö1) diyerek, bir diğeri “Babam işi bitince de arkadaşlarını dükkâna çağırıp orada oturuyor. Eve gelse de geri gidiyor hemen sonra.” (Ö7) sözleriyle belirtmiştir. Ayrıca, erkek öğrencilerden biri “Babam bazen işten erken gelse de yemek yiyip dışarı çıkar. Bize daha çok vakit ayırsın isterdim tabi ama çok çalışıyor yoruluyor kafa dinlemeye gidiyor, hakkı.” (Ö4) ifadesiyle babasının çalışıyor olması sebebiyle kendisine vakit ayırmasını hak olarak gördüğünü söylemiştir. Ancak aynı öğrencinin annesi de çalışmasına rağmen onun için böyle bir haktan söz etmemesi düşündürücüdür.

Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşlerine yönelik ikinci tema sorumluluklardır. Öğrencilerin sorumluluklara yönelik görüşleriyle ilgili alt tema ve kodlara Tablo 4.18’de yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Ortaöğretim öğrencilerinin sorumluluklara ilişkin görüşleri

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Aile Yaşamı	Görev dağılımı	(Ö1, Ö2, Ö4, Ö3, Ö6, Ö7)
	Aile işleyişine etkileri	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7)
İş Yaşamı	İş yaşamında var olma	(Ö3, Ö5)
	İş yaşamından beklentiler	(Ö2)

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, öğrencilerin sorumluluklara yönelik görüşleri aile yaşamı ile iş yaşamı olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Sorumluluklar temasına ilişkin ilk alt tema aile yaşamıdır. Bu temaya ilişkin bulgular, öğrencilerin aile yaşamındaki görev dağılımının kendileri ve karşı cinsteki kardeşleri için farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğrencilerden biri aile yaşamındaki görev paylaşımını “İş olarak da tam aynı değil sanırım. Ben daha çok anneme yardım ederim. İstemese de ederim yani illa söylemesine gerek yok. Mesela abim de annemin sofrayı toplamasına yardım eder ama annemin söylemesi lazım. Ben çoğu şeyi söylenmeden yaparım gibi.” (Ö1) sözleriyle ifade etmiştir. Erkek öğrencilerden biri ise bu konuda ailesinin kendinden ve karşı cinsteki kardeşinden beklentilerini “Ailem ben eve geldiğimde market ve benzeri işleri benim yapmamı ister. Kız kardeşimden ise daha çok ev işleriyle ilgili beklentileri var. Ev işleri de işte yani annem ne yapıyorsa yemek, bulaşık, ütü falan onlardır tam bilmiyorum.” (Ö4) ifadeleriyle açıklamıştır.

Ayrıca kadın ve erkek öğrencilerin aile yaşamındaki sorumluluk paylaşımına ilişkin görüşleri de farklılaşmaktadır. Kadın öğrencilerden biri aile yaşamındaki görev paylaşımının eşit olmaması ve erkek kardeşinin bakımını da kendisinin üstlenmesi gerekmesi konusundaki şikayetlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Kardeşim çok bir şey yapmıyor sanırım. Hatta annem yokken kardeşimle de ben ilgilenirim. İşte okul varsa kitaplarını, kıyafetlerini hazırlamak gibi. Ben yapmazsam unuttur çünkü sonra bana kızarlar. Ya da tost falan isterse yapmazsam şikâyet eder beni mesela. O yüzden ben daha çok yardım ediyorum anneme diye düşünüyorum. (Ö3)

Bir diğerkadın öğrenci de benzer şekilde hem aile yaşamındaki ortak sorumlulukları hem de erkek kardeşinin kişisel sorumlulukları kendinin üstlenmesi gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

Genelde her şeyi ben yapıyorum. Hafta sonları ev temizliğine yardım ediyorum. Sofrayı kurup kaldırıyorum. Fakat abim bunlara yardımcı olmuyor. Abimle aynı odada kalıyoruz. Odayı, onun ve benim eşyalarımı hep ben topluyorum. Çay, kahve, su, yemek ve benzeri şeyleri benden istiyor ve yapmazsam kavga ediyoruz. (Ö6)

Erkek öğrencilerden biri ise ev dışarısındaki ve ağır işlerde ailesine yardımcı olacak görevleri üstlenirken ev içerisindeki işlerin kadın kardeşi için daha uygun olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Benim yapabileceğim çok şey olmuyor evde. Kardeşim anneme temizlikte falan yardım ediyor da ben anlamam onlardan. Dükkâna falan giderim ama bir şey lazım olduğunda. Ama genelde benden bir şey istenmez evde yani onlar hep kardeşimin yapabileceği şeyler. Tabii onun yapamayacağı bir şey olduğunda ben yaparım. Eşit bölüşürüz işleri yani. Herkes kendi yapabileceğini yapar. Mesela bir şey taşınacaksa falan ben taşıyım kardeşim nasıl taşısın ya da ben yemekten çamaşırdan falan anlamam ama o yapabilir gibi. (Ö7)

Ayrıca bu öğrencinin aile yaşamındaki görevlerin cinsiyet temel alınarak dağıtılmasının “eşit” olduğunu düşündüğünü belirtmesi dikkat çekicidir.

Benzer şekilde, bir diğerkadın öğrenci aile yaşamındaki sorumlulukların cinsiyet temelli bir şekilde ayrıştırılmasının daha uygun olduğunu düşündüğünü şu sözlerle anlatmıştır:

Tabii ki farklı olacak yani ne olacaktı ki. Sonuçta ben erkeğim o kız. O annem ne yapıyorsa onu ben de babam ne yapıyorsa onu yaparım. Şimdi babam yemek yapar mı çamaşır yıkar mı? Olmaz öyle şey tabii. Ben niye yapayım o zaman? Ayıp bir kere. Gören olsa rezil oluruz. Zaten babam da izin vermez öyle bir şeye. Hani ben yardım edeyim anneme falan desem hep yanına çağırır onla vakit geçiririz biz. Bayanlar halleder ev işlerini de. (Ö2)

Bununla birlikte, aile yaşamında kadının ve erkeğin farklı görevleri olması gerektiğine ilişkin görüş bildiren erkek öğrenciler de bulunmaktadır. Bir öğrenci bu görüşlerini gelecekte sahip olmayı planladığı aile işleyişi üzerinden şu şekilde açıklamıştır:

Eğer gelecekte bir aile kurarsam yine kendi yapabileceğim şeylerde yardımcı olurum diye düşünüyorum. İşte mesela ben çöpü çıkarabilirim ya da arabayı sanayiye götürebilirim ama eşim götüremez yani. Herkese uygun işler vardır. Ben de yemek yapamam ya da çocuklara

bakamam. Yani bakarım ama anneleri daha iyi bakar yani baba ne kadar bakabilir çocuğa? Ama ben de alışverişi yaparım, faturaları öderim gibi resmî işlerle uğraşabilirim daha çok. (Ö7)

Bir diğer öğrenci ise gelecekteki eşine yüklediği özellikleri annesiyle ilişkilendirerek şu şekilde ifade etmiştir:

Karım da annem gibi olsun. İyi olsun o da yani. Çok güzel yemek yapar annem. Yani babamın sevdiği yemekleri yapar hep. O da çok sever. Evimiz de hep temizdir bizim. Dağınıklığı sevmeyiz hiç. Bir de annem çok anlayışlı. Dedim ya arada kızar ama yardım eder hep. Babam yorgun geldiğinde dırdır edip yormaz. Hep güler yüzlüdür bir de. Kızsa da hemen yumuşar yani. Öyle benim annem. (Ö2)

Bu ifadelerden, erkek öğrencilerin kadını “cinsiyetine uygun bir şekilde ev işlerini ve çocuk bakımını üstlenen, anlayışlı, güler yüzlü ve kendi dertleriyle eşini yormayan” şeklinde tanımladıkları anlaşılmaktadır.

Aile yaşamındaki sorumluluklara ilişkin bulgular öğrencilerin içinde bulunduğu aile yapısı bağlamında incelendiğinde ise öğrencilerin anne ve babalarının da farklı sorumluluklar aldığı görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin aile yaşamındaki sorumluluklarına ilişkin görüşleri, ev işleri ve çocukların bakımı ile çalışma durumu fark etmeksizin daha çok annelerin ilgilendiğini göstermektedir. Bir öğrenci bu durumu “Annem ödevlerimizi de kontrol eder işte. Okul eşyalarımızı falan hazırlar. Alışverişe de genelde annemle gideriz hani eşya falan alacaksak.” (Ö1) diyerek, bir diğer öğrenci “Bazen annem hasta oluyor yemek falan yiyemiyoruz o zaman.” (Ö2) ifadesiyle, bir başka öğrenci de “Her şeyimizi annem yapıyor. O olmasaydı aç kalırdık önce. Yani kimse bu kadar sevemezdi bizi, ilgilenemezdi. Evimiz temiz olmazdı.” (Ö3) sözleriyle anlatmıştır. İki öğrencinin birden annesi olmasa fizyolojik gereksinimlerinin bile karşılanamayacağını düşünmesi dikkat çekicidir.

Öğrencilerin babalarının aile yaşamındaki sorumluluklarına ilişkin görüşleri ise babalarının ev içi sorumlulukları üstlenmede oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir. Bir öğrenci babasının aile yaşantılarındaki yerine ilişkin soruyu “Babam akşam da ya yemekten sonra televizyon izler ya kahveye gider. Evde dinlenmekten başka bir şey yapmaz yani babam.” (Ö3) diyerek, başka bir öğrenci “Babam zamanını hep dükkânda geçiriyor. Ailemizde çok bir şey yapmıyor yani.” (Ö7) sözleriyle, bir diğer öğrenci ise “Babam işe gider gelir yatar yani eskiden bizimle ilgilenir oyun oynar anneme yardım

ederdi ama yaşlandıkça bir garip oldu.” (Ö5) ifadeleriyle yanıtlamıştır. Başka bir öğrenci ise babasının kendisi ve kardeşiyle etkileşimini “Arkadaşlarımın ailelerini tanımak ister babam. Öyle herkesle göndermez dışarı. Kardeşimle de oynar ama nadir yani.” (Ö2) şeklinde anlatmıştır. Ayrıca bir öğrenci, eğitim yaşantılarında babasının önemli bir desteği bulunduğunu “Annem pek derslerimizden anlamaz yani babam olmasa okuyamazdım da. Yardım edecek biri olmazdı yani. O zaman geleceğim de olmazdı.” (Ö3) şeklinde ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra, bir öğrenci annesinin uygun olmadığı zamanlarda babasının aile yaşamına ilişkin sorumlulukları yerine getirmede problem yaşadığını şöyle belirtmiştir:

Babam daha sinirli oluyor annem yokken. O da rahat edemiyor çünkü her şey başına kalınca. Annem gitmeden bize yemek hazırlıyor ama yine de biz o gelmeden yemiyoruz. Çünkü yani sofrayı benim hazırlamam gerekiyor o zaman da. Ben unutuyorum bazen işte kızıyor babam. O yüzden annemle her şey daha güzel yani. (Ö3)

Bu bulgular, öğrencilerin babalarının aile yaşamındaki sorumluluklarının arkadaş çevresini denetleme ve annenin eğitim durumunun yetersiz kaldığı durumlarda çocukların eğitim yaşantılarını desteklemekle sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, aile yaşamında sorumluluk almada zorunluluk gerektiren durumlarla baş etmede güçlük çeken bir baba da bulunmaktadır.

Sorumluluklar temasıyla ilişkili olan bir diğer alt tema ise iş yaşamıdır. Öğrenciler iş yaşamındaki sorumluluklara ilişkin görüşlerini ailelerinin yaşantılarını temel alarak açıklamıştır. Bir öğrenci babasının iş yaşantısında aile yaşantısına göre daha çok vakit geçirdiğini “Babam işten geç gelir, yemekten sonra az oturup uyur.” (Ö2) şeklinde ifade etmiştir. Aynı öğrenci kendi iş yaşamından beklentilerini ailesiyle daha çok vakit geçirme isteğini “Babam kadar çok da çalışmak istemem tabii. Çocuklarımla daha çok vakit geçirmek isterim. Ben büyürken yani babam pek yoktu etrafta. Her şeyimizi annem yapar bizim. Ama nadir de olsa babamla olmak çok güzel.” (Ö2) sözleriyle vurgulamıştır.

Ayrıca, bir işte çalışan annelerinin iş yaşantısının yanı sıra ev yaşantısındaki sorumlulukları tek başına üstlendiğini ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerden biri bu durumu “Annem de babam kadar çalışıyor sonuçta. Hatta bir de gelip evde çalışmaya devam ediyor.” (Ö3) şeklinde belirtirken bir diğeri “Evde tüm yük annemin üzerinde. Hem çalışıyor benim annem gıda mühendisi. Bir de evde çalışıyor. Hiç dinlenmiyor annem.” (Ö5) cümleleriyle anlatmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşlerine yönelik son tema toplumsal cinsiyet rolleridir. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik görüşleriyle ilgili alt tema ve kodlara Tablo 4.19’da yer verilmiştir.

Tablo 4.19. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik görüşleri

Alt tema	Kodlar	Katılımcı
Kadına Atanan Roller	Eşitlikçi anlayış	(Ö5, Ö6)
	Geleneksel anlayış	(Ö4, Ö5, Ö6, Ö7)
Erkeğe Atanan Roller	Eşitlikçi anlayış	(Ö5, Ö6)
	Geleneksel anlayış	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6)

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik görüşleri kadına atanan roller ve erkeğe atanan roller olmak üzere iki alt tema etrafında toplanmıştır. Bu doğrultuda ele alınacak ilk alt tema kadına atanan rollerdir. Öğrenciler kadına atanan rolleri anneleriyle ilişkilendirdikleri özellikler üzerinden tanımlamışlardır. Bir öğrenci annesini “arkadaşlık ve güven” ile ilişkilendirerek “Annem benim için arkadaşlığı ifade ediyor. Yani- Onunla her şeyi paylaşabiliyorum. İşleri bitince dertleşiriz bazen.” (Ö1) şeklinde tanımlamıştır. Benzer şekilde bir başka bir öğrenci annesiyle olan ilişkisi “paylaşım” temelinde ele alarak “Bir sıkıntım derdim olduğunda genelde arkadaşlarımdan sonra onunla paylaşırım.” (Ö2) demiştir. Bir diğer öğrenci de “O hem benim her şeyi anlatabileceğim arkadaşım hem de bana bu hayatta en çok değer veren kişi.” (Ö6) ifadeleriyle annesinin “güven” ve “değer verme” özelliklerini vurgulamıştır.

Bunların yanı sıra, öğrenciler annelerinin “anne” olmalarından kaynaklanan çeşitli görevleri olduğundan söz etmiş ve bu görevleri yerine getiren annelerini güç, neşe, yaşamı iyileştirme ve güzelleştirme ile bağdaştırmışlardır. Bir öğrencinin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Anneler ne yaparsa onu yapar işte. Hepsini de çok güzel yapar benim annem. Çalışıyor ama evimiz hep temizdir. Hiç dışardan yememize izin vermez en güzelini o yapar. Öğretmen olduğu için derslerimize yardımcı olur. Arkadaşlarım gelirse onlarla çok güzel ilgilenir annem pasta börek hepsini çok güzel yapar. Canımızdır annem bizim hiçbir şeyimizi eksik etmez. (Ö4)

Bir diğer öğrenci ise bu konudaki görüşlerini “O olmasaydı hayatımız bu kadar düzenli olur muydu onu da sanmıyorum. O her şeyi güzel yapan kişi benim için. Her şeyimizle ilgilenen, hayatımızı sürekli takip eden, her ihtiyacımızı karşılayan kişi annem benim için. Evimizin neşesidir annem. Çok güçlüdür hiç pes etmez.” (Ö6) şeklinde ifade etmiştir.

Başka bir öğrenci de benzer görüşlerinin yanı sıra yaşamını sürdürmeyi annesinin varlığıyla ilişkilendirerek şu ifadelerde bulunmuştur:

Annem benim için dünyanın en önemli insanı. O benim için dünyadaki bütün iyi şeylerin temsili diyebilirim. Annemsiz her şey eksik olur onunla her şey güzel olur. Anneler ne yaparsa yani işte o da hepsini yapıyor. Çocuklarıyla ilgileniyor, babama bakıyor, yemek pişiriyor, evi toplu tutuyor. O yokken bunlar olmuyor ama. Yani yaşamsal şeyler bunlar, değil mi? Annem olmayınca zor hayatta kalıyoruz. (Ö7)

Öğrenciler yaşamlarında tanıdıkları ilk kadın modeli olarak anneleriyle ilgili görüşlerini genellikle olumlu özellikler çerçevesinde bildirmiştir. Ancak anneliğe yüklenen bu anlamların temelinde kadına uygun görülen cinsiyet rollerinin bulunuyor oluşu, öğrencilerin geleneksel anlayışı yansıttığını düşündürmektedir.

Öte yandan, kadına atanan toplumsal cinsiyet rollerine karşıt görüş bildiren öğrenciler de bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları kadına uygun görülen davranış kalıplarıyla ilgilidir. Bir kadın öğrenci, “Küçükken de hep öyleydi zaten ben yaramazlık yapınca bana kızılırdı hanım hanımcık olmam lazımmış benim. Yani benden memnun değiller bir türlü hiç.” (Ö5) diyerek yalnızca kadın olduğu için davranışlarının kısıtlanmasından memnun olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, bir diğer kadın öğrenci de kendine uygun görülen davranış kalıplarına karşı düşüncelerini “Benden düzenli olmam, hanım hanımcık davranmam bekleniyor.” (Ö6) sözleriyle açıklamıştır.

Kadına atanan toplumsal cinsiyet rollerine karşıt görüşlerde ifade edilen bir başka durum ise kadının ev içerisinde yalnızca hizmet veren biri olarak görülmesine yöneliktir. Öğrencilerden biri bu durumu “Böyle işler hep hizmetçi gibi kadınındır.” (Ö5) diyerek, bir diğeryse “Abim içinse hizmetçiden başka bir şey olduğumu sanmıyorum.” (Ö6) sözleriyle ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra, bir kadın öğrenci giyiminin cinsiyeti sebebiyle kısıtlanmasına yönelik şikayetini “İstediğim gibi alışveriş yapabilmek, istediğim gibi giyinebilmek istiyorum. Kendim gibi olmak istiyorum açıkçası.” (Ö6) şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca, aynı öğrenci hem babası hem de karşı cinsteki kardeşinin kendini ifade etme özgürlüğü bulunurken annesi ile kendisinin bundan mahrum bırakıldığını şu şekilde ifade etmiştir:

Kızdığım, sinirlendiğim, üzüldüğüm zaman “Hanım hanımcık ol.” emrine uymak zorunda olmamak istiyorum. Abim gibi, babam gibi bağırabilmek, kızabilmek istiyorum. Annemi

görüyorum üzülse de kızsız da hep kenarda kendi kendine yapar bunu. Bir şey diyemez. Ben kendimi ifade edebilmek istiyorum aslında. (Ö6)

Bu bulgular, kadına atanan rollere dayalı olarak hem kadın öğrencilerin hem de annelerinin yaşamlarının çeşitli boyutlarının kısıtlandığını göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleri temasıyla ilgili bir diğer alt tema erkeğe atanan rollerdir. Öğrencilerin erkeğe atanan rollerle ilgili görüşlerini babalarıyla ilişkilendirerek açıklamışlardır. Öğrencilerin babalarını genellikle ekonomik gereksinimlerle bağdaştırdığı görülmektedir. Bir öğrenci bu konuda “Babam ihtiyaçlarıma yardım eder. Ne lazımsa alır mutlaka.” (Ö2) şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğrenci de benzer görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Bize istediğimiz her şeyi alabilmek için çok çalışır. Bazen eve geç gelir çalışmaktan ama her şeyi alır bize. O yüzden üzülsem de hiçbir şeyimiz eksik olmaz.” (Ö4). Başka bir öğrenci ise babasını şu cümlelerle tanımlamıştır:

Babama düşkün bir insan olarak babamsız bir yarımın eksik olacağını düşünüyorum. Çünkü yani o olmasa ne yapardık ki. Mesela yani annem yemek yapıyor dedim ya işte o yemeği yapabilmesi için babamın para kazanması gerek yani. Sonuçta neyle alacağız başka türlü ekmeği peyniri. (Ö3)

Bu öğrencinin babasına olan ilgisini doğrudan ekonomik gereksinimleriyle ilişkilendirmesi de dikkat çekicidir.

Bununla birlikte, kadın öğrencilerden ikisi babasının ilgi alanlarının cinsiyeti sebebiyle kendisi yerine erkek kardeşiyle daha uyumlu olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerden biri bu konudaki düşüncelerini “Babamın bende nasıl bir yeri olduğunu ben bile bilmiyorum. Aramız çoğu zaman limoni. Onlar daha çok abimle yakınlar. Bana ihtiyaç duymuyor sanırım.” (Ö6) diyerek belirtmiştir. Bir diğer öğrenci ise bu durumu “Pek konuşmaz benimle. Abim biraz daha konuşur onunla. Maça falan gidiyorlar bazen ondan herhalde daha çok konuşacak şeyleri varsa. Yani ben de resim falan yapıyorum hocam. Babam ilgilenmez ki öyle şeylerle.” (Ö1) cümleleriyle ifade etmiştir.

Öte yandan, erkeğe atanan rollere karşı olarak bildirilen görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşler erkeğin uygun olmayan davranışlarının cinsiyeti sebebiyle hoş görülmesi ve ev içerisinde erkeğin hizmet alan konumunda olmasına yöneliktir. Kadın öğrencilerden biri çalışma sorumluluğu üstlenebilecek yaştaki erkek kardeşinin bu sorumluluğu üstlenmediğini ve ailesinin bu konuda şikâyetçi olmasına rağmen durumu değiştirecek

bir eylemde bulunmadığını “Abim kaç yaşında öküz gibi yatarken ondan bir şey beklenmiyor. Babam “Kocaman adam. Eve katkı sağlamıyor.” diye şikâyet etse de hep onunla ilgilenir.” (Ö6) diyerek ifade etmiştir. Bir başka kadın öğrenci de ailesinin kendisi ve erkek kardeşine yönelik davranışlarının cinsiyetleri sebebiyle farklılaştığını şu sözlerle belirtmiştir:

Babam kardeşim için “Delikanlı o şimdi, rahat bırak çocuğu.” der anneme hep. Ona gelince “Erkektir kanı kaynıyordur.” derler babaannemler de. Bizim ailemizde o kadar ayrım olmasa da akrabalarımızda çok vardır. Misafirliğe gittiğimizde asla kalkmaz kardeşim. Suyunu bile ben götürürüm. Yani hocam bizde görev odur. Herkesin görevi başkadır. Misafirlikte erkekler servis yapmaz ayıptır. İşte ben evde falan söylüyorum kardeşime böyle olmadığını ama herkes böyle davranınca anlamıyor ki. Ben ne yapabilirim. (Ö5)

Toplumsal cinsiyet rolleri temasıyla ilgili bulgular, bazı öğrenciler ile ailelerinin kadın ve erkeğe farklı rolleri uygun gördüğünü ancak bu anlayışa karşı görüş bildiren öğrencilerin de bulunduğunu göstermektedir.

4.4. Resim çizme tekniği formundan elde edilen bulgular

Bu bölümde resim çizme tekniği formundan elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin sahip olduğu toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, bulgular Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları teması altında şekillenen Kadına Yönelik Kalıp Yargılar ve Erkeğe Yönelik Kalıp Yargılar olarak iki ayrı alt temada açıklanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak Kadına Yönelik Kalıp Yargılar alt teması ele alınmıştır.

Öğrenciler çizdikleri resimlerde kadını makyaj, çiçek, ev işleri, mücevher, topuklu ayakkabı, saç kesimi, kitap, eşitlik, alışveriş, kıyafet, para, melek, televizyon, kuför, başarı, çeşitli meslekler, dedikodu, kırık kalp, zenginlik isteği ve ev içi şekilleriyle tanımlamaktadır. Kadını tanımlamak için çizilen resimlerden elde edilen bulgulara ilişkin sayısal verilere Tablo 4.20’de yer verilmiştir.

Tablo 4.20. Kadını tanımlamak için çizilen resimlerden elde edilen bulgulara ilişkin sayısal veriler

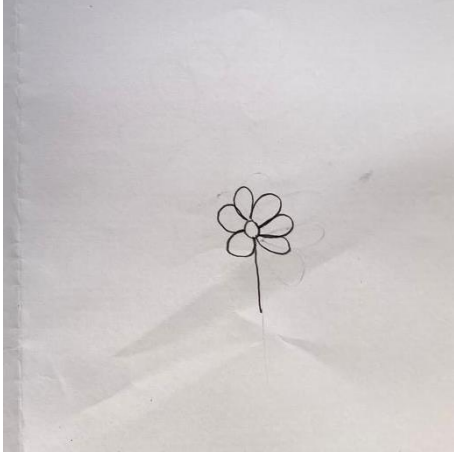
Resimlerde kullanılan şekiller	Frekans
Makyaj	9
Çiçek	8
Ev işleri	6
Mücevher	4
Topuklu Ayakkabı	3

Tablo 4.20. (Devam) *Kadını tanımlamak için çizilen resimlerden elde edilen bulgulara ilişkin sayısal veriler*

Resimlerde kullanılan şekiller	Frekans
Saç Kesimi	2
Kitap	2
Eşitlik	2
Alışveriş	2
Kıyafet	2
Para	1
Kalp	1
Melek	1
Televizyon	1
Kuaför	1
Başarı	1
Çeşitli Meslekler	1
Dedikodu	1
Kırık Kalp	1
Zenginlik İsteği	1
Ev içi	1

Tablo 4.20'ye göre öğrencilerin kadını tanımlamak için en sık kullandığı şekil 19 resimden dokuzunda yer almak üzere makyajdır. İkinci en yüksek frekansa sahip şekil ise sekiz resimde yer almak üzere çiçektir. Ev işleri ise altı resimde yer almak üzere üçüncü sıradadır. Öğrencilerin çizdiği resimlerde yer alan diğer şekiller iki resimde yer almak üzere mücevher, üç resimde yer almak üzere topuklu ayakkabı, iki resimde yer almak üzere saç kesimi, kitap, eşitlik, alışveriş ve kıyafet ve bir resimde yer almak üzere para, kalp, melek, televizyon, kuaför, başarı, çeşitli meslekler, dedikodu, kırık kalp, zenginlik isteği ve ev içidir. Bu bulgular doğrultusunda, 19 öğrenci arasında birer öğrenci olmak üzere kadını eşitlik, başarı, bilgi ve her mesleğe uygun olarak tanımlayan öğrenciler bulunmasına rağmen kadının güzel, narin ve ev alanına ait olduğuna ilişkin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip öğrencilerin daha yaygın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çizdiği resimlere ve bu resimlerde yer alan yazılı bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

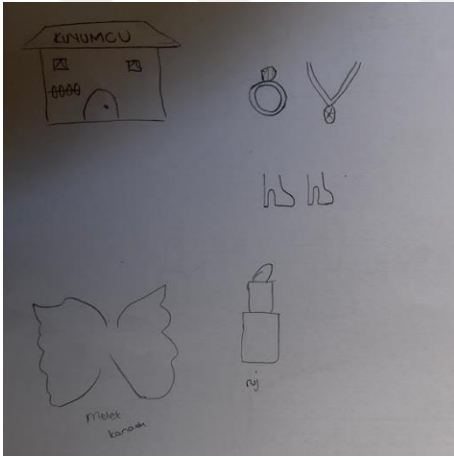
Resim 1



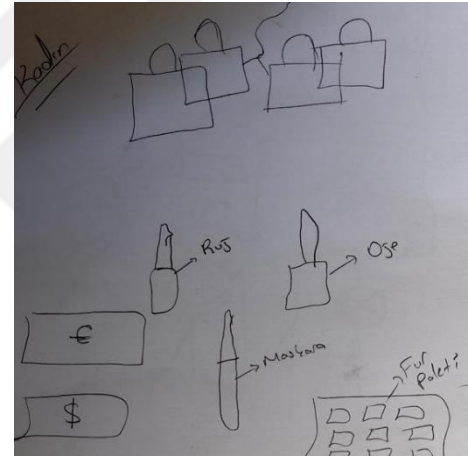
Resim 2



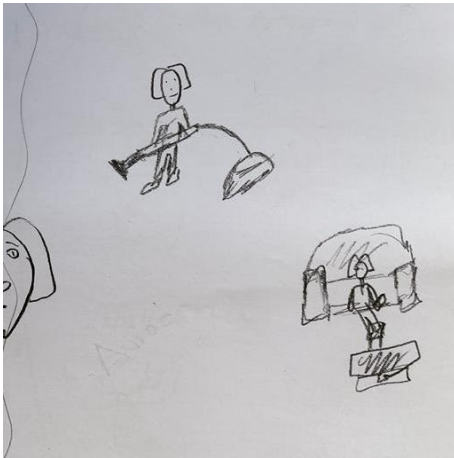
Resim 3



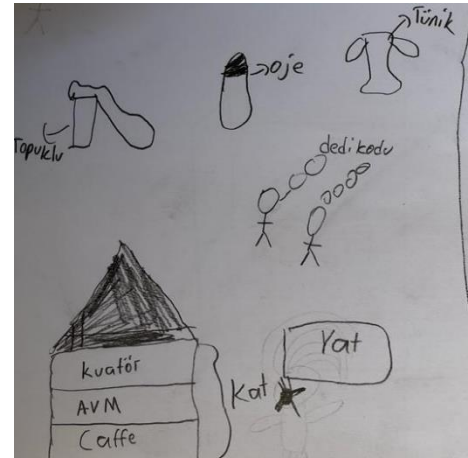
Resim 4



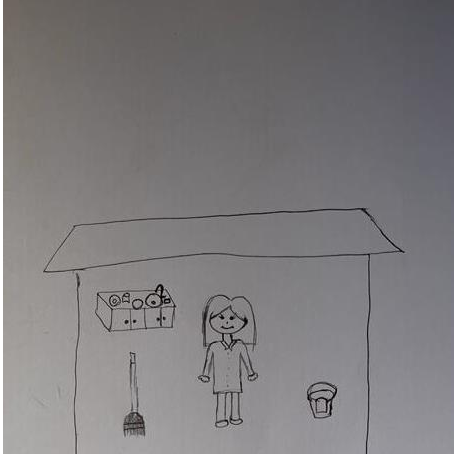
Resim 5



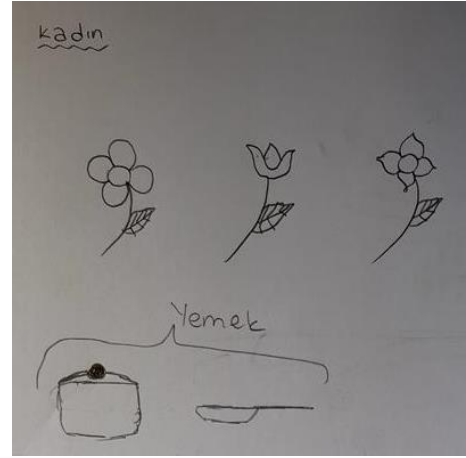
Resim 6



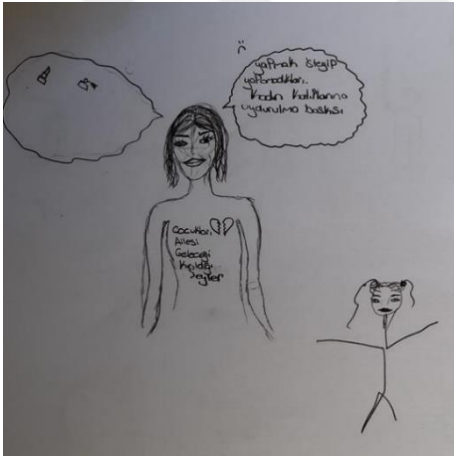
Resim 7



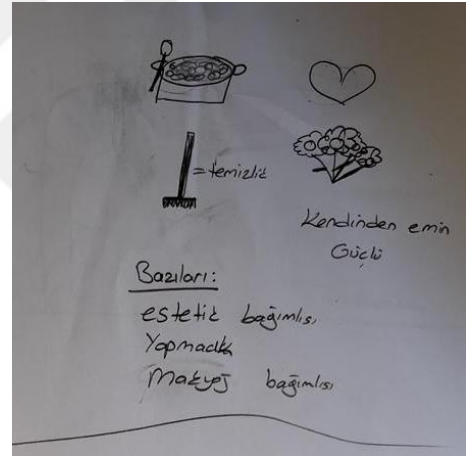
Resim 8



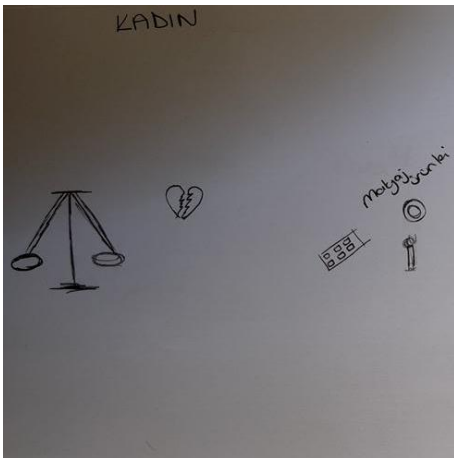
Resim 9



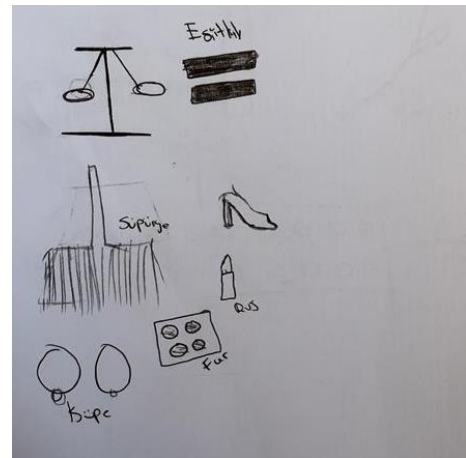
Resim 10



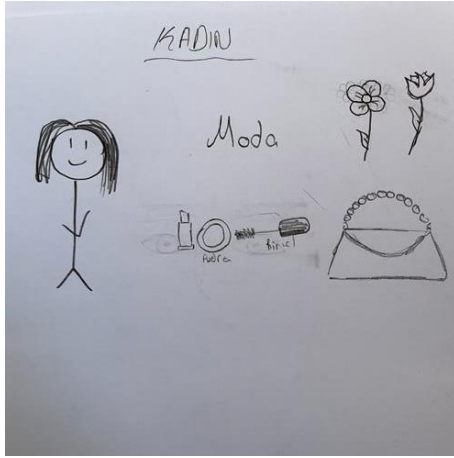
Resim 11



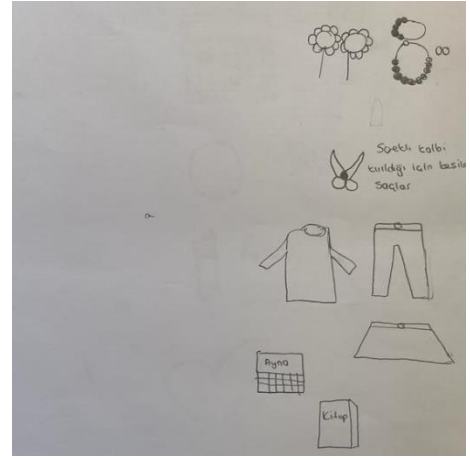
Resim 12



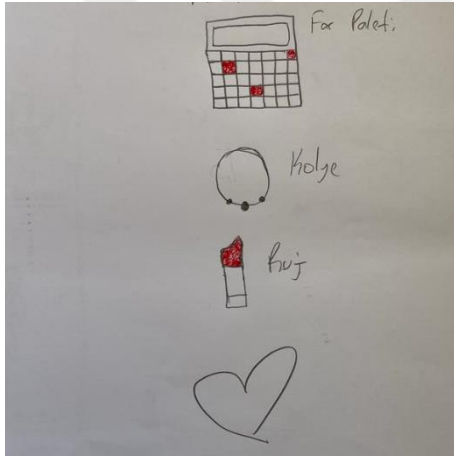
Resim 13



Resim 14



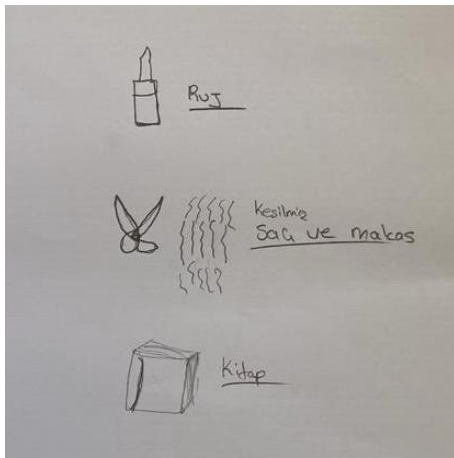
Resim 15



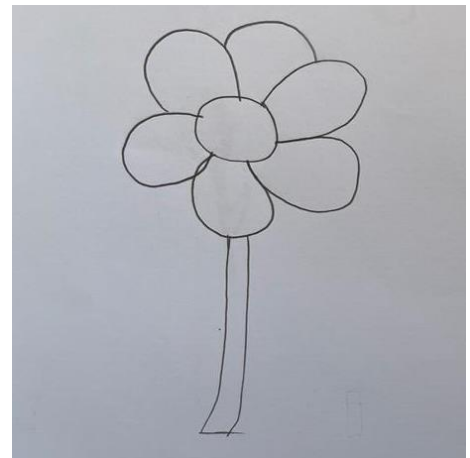
Resim 16



Resim 17



Resim 18



Resim 19



Dokuzuncu resimde kadın “Yapmak isteyip yapamadıkları.”, “Kadın kalıplarına uydurulma baskısı.” ve “Çocukları, ailesi, geleceği ve kırıldığı şeyler.” ifadeleriyle tanımlanmaktadır. 10. resimde ise kadın “Kendinden emin ve güçlü.” ile “Bazıları estetik bağımlısı, yapmacık ve makyaj bağımlısı.” ifadeleriyle tanımlanmaktadır. 14. resmi çizen öğrenci saç kesimini ifade eden makas şeklini “Sürekli kalbi kırıldığı için kesilen saçlar.” biçiminde açıklamaktadır. Çeşitli mesleklere yönelik şekillerin yer aldığı 16. resim ise öğrencinin “Kadın her şeyi başarabilir.” ifadesiyle açıklanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, kadının cinsiyeti sebebiyle karşılaştığı zorlukların farkında olan ve bu zorlukların ortaya çıkmasına sebep olan kalıp yargıların aksine kadının güçlü olduğunu ve her alanda var olabileceğini düşünen öğrencilerin bulunduğu söylenebilir. Öte yandan, kadını kırılgan olarak tanımlayan ve kendi bedeni üzerindeki kararları sebebiyle yargılayan öğrencilerin de var olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları kapsamında ikinci olarak Erkeğe Yönelik Kalıp Yargılar alt teması ele alınmıştır. Öğrenciler çizdikleri resimlerde erkeği araba, futbol, para, kalpsizlik, baba, bıçak, televizyon, kıyafet, odun, tesbih, halter, argo, sigara, silah, sopa, motor, şeytan, ev dışı, kahvehane, kas ve iş yeri şekilleriyle tanımlamaktadır. Erkeği tanımlamak için çizilen resimlerden elde edilen bulgulara ilişkin sayısal verilere Tablo 4.21’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21. Erkeği tanımlamak için çizilen resimlerden elde edilen bulgulara ilişkin sayısal veriler

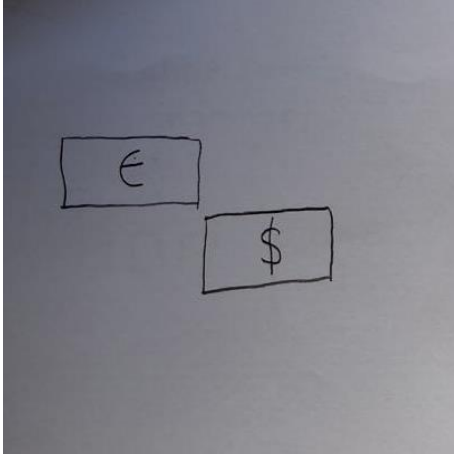
Resimlerde kullanılan şekiller	Frekans
Araba	10
Futbol	7
Para	4
Kalpsizlik	3

Tablo 4.21. (Devam) *Erkeği tanımlamak için çizilen resimlerden elde edilen bulgulara ilişkin sayısal veriler*

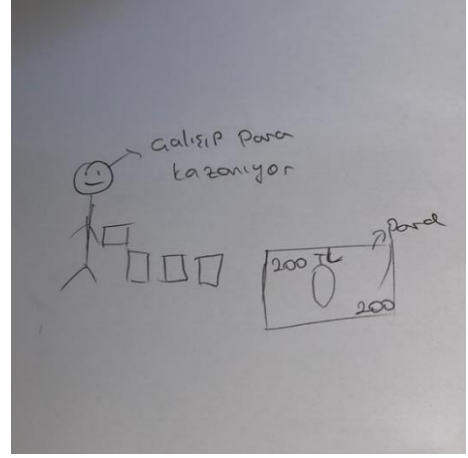
Resimlerde kullanılan Şekiller	Frekans
Baba	2
Bıçak	2
Televizyon	2
Kıyafet	2
Odun	1
Tesbih	1
Halter	1
Argo	1
Sigara	1
Silah	1
Sopa	1
Motor	1
Şeytan	1
Ev dışı	1
Kahvehane	1
Kas	1
İş yeri	1

Tablo 4.21. incelendiğinde öğrencilerin erkeği tanımlamak için en sık kullandıkları şeklin 19 resimden 10'unda yer almak üzere araba olduğu görülmektedir. İkinci en yüksek frekansa sahip şekil ise yedi resimde yer almak üzere futboldur. Para ise dört resimde yer almak üzere üçüncü sıradadır. Öğrencilerin çizdiği resimlerde yer alan diğer şekiller üç resimde yer almak üzere kalpsizlik, iki resimde yer almak üzere baba, bıçak, televizyon ve kıyafet, bir resimde yer almak üzere odun, tesbih, halter, argo, sigara, silah, sopa, motor, şeytan, ev dışı, kahvehane, kas ve iş yeridir. Bu bulgular, öğrencilerin erkeği genel anlamda ilgi alanları, maddi ve fiziksel özellikleri, duygusal olarak olumsuz yapıdaki özellikleri, ateşli ve ateşsiz silahlar, çeşitli eşyalar ve evin dışındaki etkinlikler ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin sporun, özellikle futbolun ve ekonomik kazancın erkeğe özgü bir alan olduğu, erkeğin sert ve şiddete eğilimli bir yapısı olduğu ve erkeğin evden daha fazla kamusal alana ait olduğuna ilişkin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çizdiği resimlere ve bu resimlerde yer alan yazılı bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

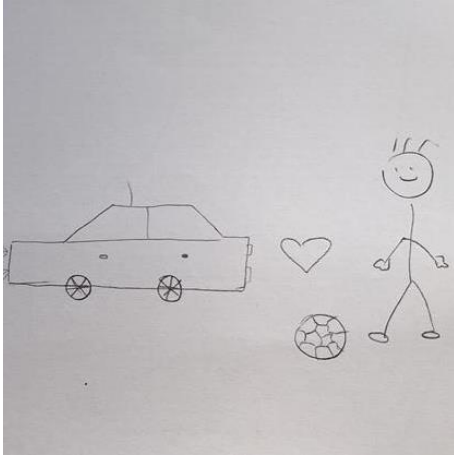
Resim 1



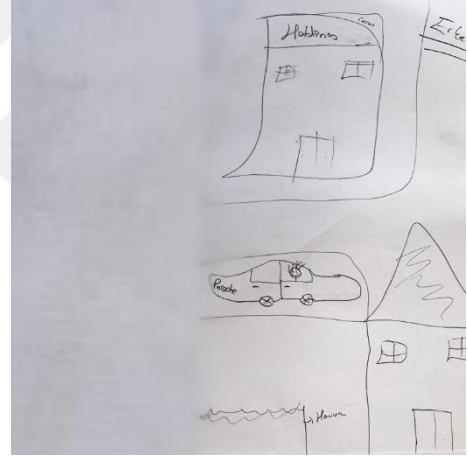
Resim 2



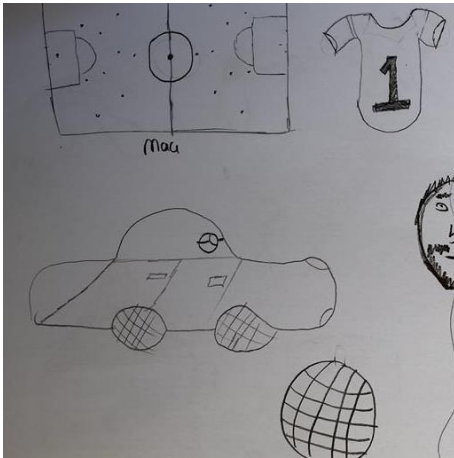
Resim 3



Resim 4

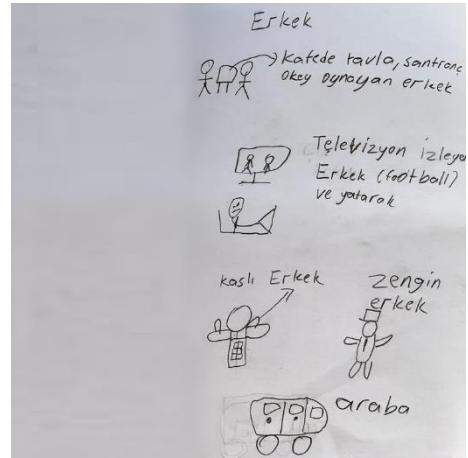


Resim 5

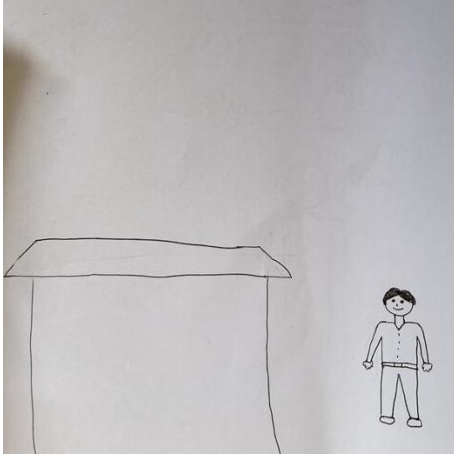


Resim

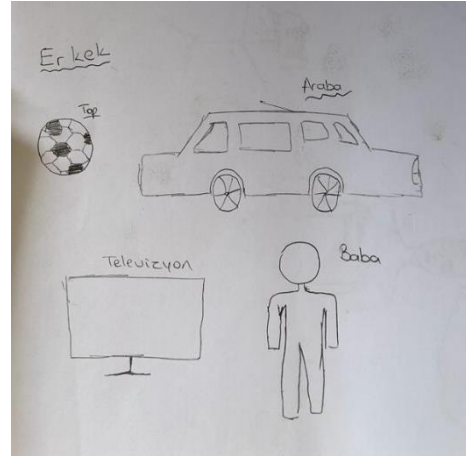
6



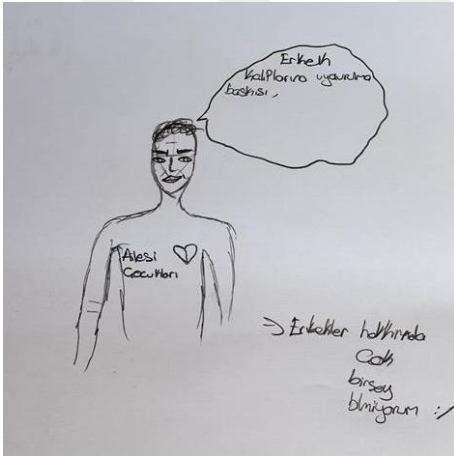
Resim 7



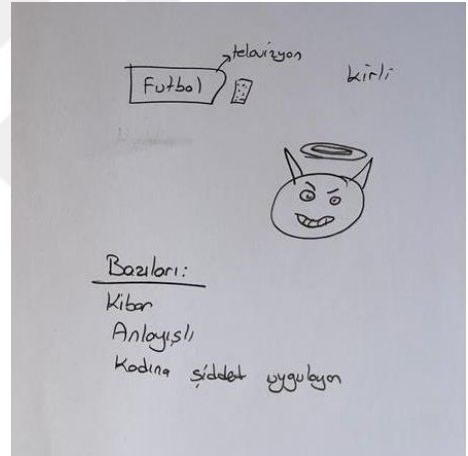
Resim 8



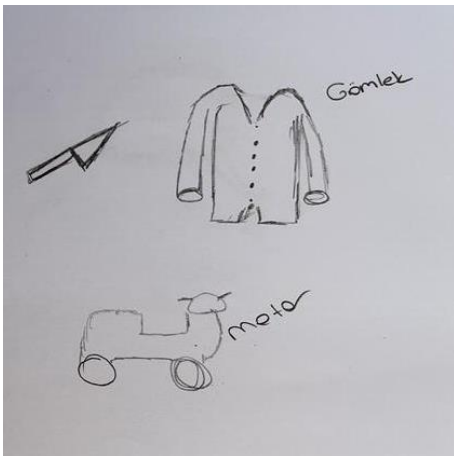
Resim 9



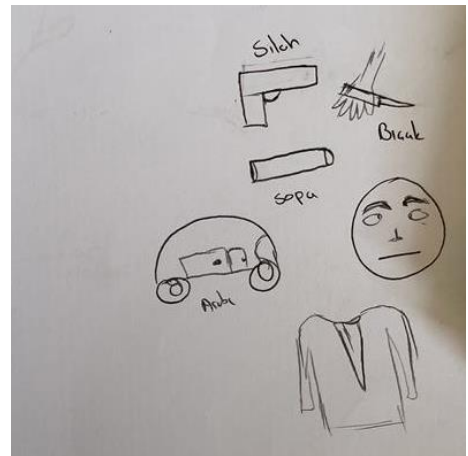
Resim 10



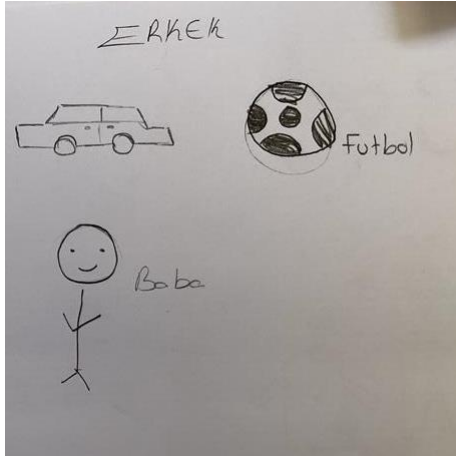
Resim 11



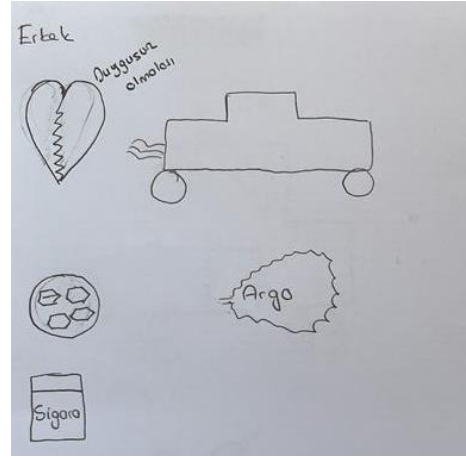
Resim 12



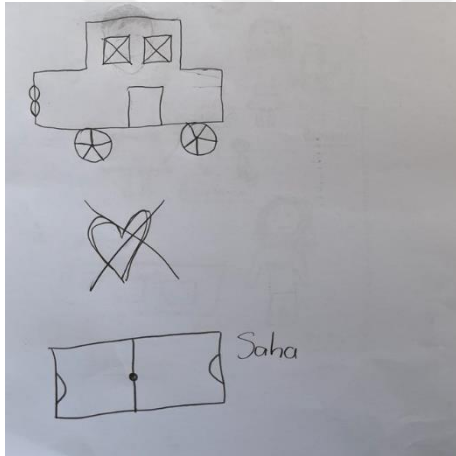
Resim 13



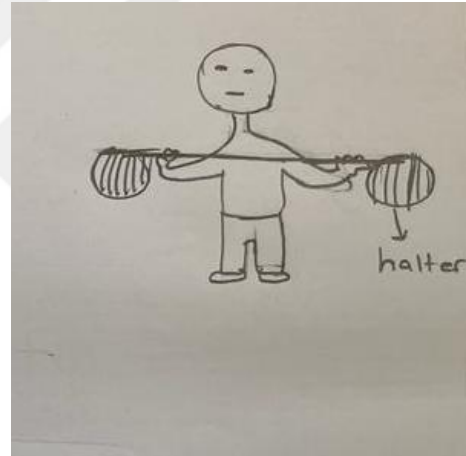
Resim 14



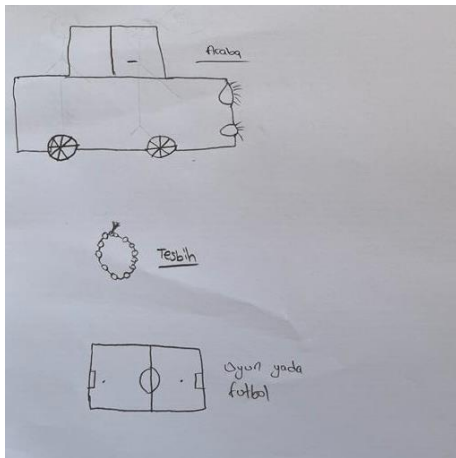
Resim 15



Resim 16

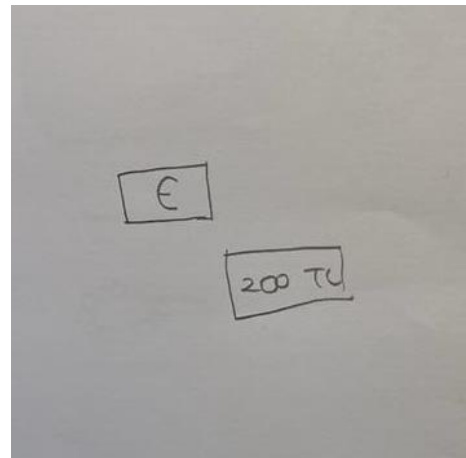


Resim 17

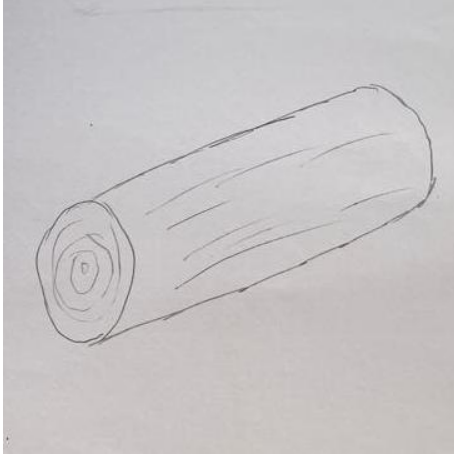


Resim

18



Resim 19



İkinci resimde erkek “Çalışıp para kazanıyor.” şeklinde tanımlanmaktadır. Altıncı resimde “Kafede tavla, satranç, okey oynayan erkek.”, “Televizyon izleyen erkek (futbol) ve yatarak.”, “Kaslı erkek.” ve “Zengin erkek.” şeklinde çeşitli ifadeler yer almaktadır. Dokuzuncu resimde ise erkeğin “Erkek kalıplarına uyma baskısı.” yaşadığının ifade edilmesinin yanı sıra “Erkekler hakkında çok bir şey bilmiyorum.” ifadesi bulunmaktadır. Onuncu resimde yer alan şeytan resminin üzerinde “Kirli.” ifadesi bulunmakta ve erkek “Bazıları kibar, anlayışlı, kadına şiddet uygulayan.” ifadesiyle tanımlanmaktadır. On dördüncü resimde ise “Duygusuz olmaları.” ifadesiyle erkeğin duygusal yapısına ilişkin bir görüşe değinilmektedir. Bu bulgular, erkeklerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları sebebiyle yaşadığı zorlukların farkında olan ve bazı erkeklere olumlu anlamlar yükleyen öğrenciler bulunduğunu göstermektedir. Ancak bu öğrenciler sınırlı sayıdadır. Öte yandan, öğrencilerin çoğunun resimlerde yer alan şekillerle uyumlu olarak erkeğe ilişkin maddi, manevi, fiziksel ve duygusal alanlardaki toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduğu görülmektedir.

4.5. Veli görüşmelerinden elde edilen bulgular

Araştırmada yanıt aranan beşinci soru ortaöğretim öğrencilerinin velilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşlerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu kapsamda gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular Hak ve Özgürlükler (Eğitim, Ekonomi, Sağlık, Aile Yaşamı ve Sosyal Yaşam), Sorumluluklar (Aile Yaşamı ve İş Yaşamı) ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini

(Kadına Atanan Roller ve Erkeğe Atanan Roller) olmak üzere üç tema ve dokuz alt tema altında toplanmıştır.

Bu doğrultuda, ilk olarak ortaöğretim öğrencilerinin velilerinin hak ve özgürlükler temasına yönelik görüşleriyle ilgili bulgular açıklanmıştır. Bu görüşlerle ilgili alt tema ve kodlara Tablo 4.22’de yer verilmiştir.

Tablo 4.22. *Velilerin hak ve özgürlüklere ilişkin görüşleri*

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Eğitim	Çocuklardan beklentiler	(V1, V3, V5, V6)
	Eğitim almada engeller	(V1)
Ekonomi	Ekonomik özgürlüğün kısıtlanması	(V3)
	Aile işleyişine etkileri	(V3, V5)
Sağlık	Sağlık sorunları	(V1, V3)
Aile Yaşamı	Görev dağılımı	(V1,V3)
	Karar alma işleyişi	(V1, V2, V3, V4, V5, V6)
Sosyal Yaşam	Sosyal yaşamda var olma	(V1, V2, V3, V4, V6)
	Sosyal yaşamdan beklentiler	(V1, V3)

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, velilerin hak ve özgürlüklere yönelik görüşleri eğitim, ekonomi, sağlık, aile yaşamı ve sosyal yaşam olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır. Hak ve özgürlükler temasına ilişkin ilk alt tema eğitimidir. Bu temaya ilişkin bulgular incelendiğinde, velilerin eğitim alanındaki hak ve özgürlüklere yönelik görüşlerini genellikle çocuklarından bu konudaki beklentileri çerçevesinde bildirdiği görülmektedir. Bir veli bu konudaki beklentisini “Çocuklarımla eğitilmiş, başarılı, kendi ayakları üzerinde duran yetişkinler olduklarını da görmek isterim.” (V1) şeklinde, bir diğer veli “Çocuklar okusunlar, çalışsınlar isterim tabii.” (V5) ifadesiyle, bir başka veli ise “Çocukların okumaları, iyi bir yerlere gelmeleri istediğimiz var tabii. Zaten çok şükür çalışkan çocuklar ikisi de.” (V6) sözleriyle açıklamıştır. Bu bulgular, velilerin, her iki cinsteki çocuklarının da eğitim hakkını destekleme yönünde görüşleri olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, bir kadın veli kız çocuğunun eğitim aldığı alanın eşi tarafından çalışma şartları sebebiyle onaylanmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Eşim kızımın çalışmak istediği alanı onaylamıyor. Babası gibi mühendislik okuyor kızımız da mesela ama üniversiteye gidene kadar bu büyük bir tartışma konusuydu evde. Hem çalışma şartları hem izin olanakları gibi şeylerden dolayı öğretmenliği destekliyordu babası daha çok. 3 sene bitecek halen daha bunun çatışması sürüyor geniş aile içerisinde. (V3)

Söz konusu kadın bireyin babası ile aynı alanda eğitim almak istemesinin babası tarafından onaylanmayışı, çeşitli eğitim alanlarının toplumda kadına uygun görülmemesine ilişkin kalıp yargıların hala sürdürüldüğüne işaret etmektedir. Ayrıca, bir kadın velinin aile yaşamının getirdiği sorumluluklar sebebiyle eğitimine devam edemediği görülmektedir. Veli yaşadığı durumu “Eğitimime de devam etmek isterdim bir de. Evlendiğimde yüksek lisans yapıyordum ama hamile kalınca hem iş hem onunla baş edemedim açıkçası. Kimisi yapıyor ama ben başaramadım.” (V1) cümleleriyle açıklamıştır.

Bu durum, toplumsal olarak kadının “anne” ve “ev hanımı” rollerinin öncelenmesi sebebiyle eğitim hakkının engellenmeye devam ettiğini göstermektedir.

Hak ve özgürlükler temasına ilişkin ikinci alt tema ekonomidir. Velilerin ekonomi alanındaki hak ve özgürlüklere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, bir kadın velinin çalışmayı çocuklarıyla ilgilenebilmek amacıyla bıraktıktan sonra ekonomik kararlarda eşi tarafından kısıtlandığı görülmektedir. Veli bu durumu “Ben çalışmayı da bırakınca özellikle ekonomik konularda benim piyasayı fiyatları gibi bilmediğimi de söyleyerek alacağımı kendi alır, satacağımı kendi satar gibi olmaya başladı.” (V3) şeklinde açıklamıştır.

Ayrıca, aynı veli çocuklarının bakıma gereksinimi kalmadığında iş yaşamına geri dönmeyi düşündüğünü ancak araya zaman girmesi sebebiyle mesleğini yeterli biçimde gerçekleştirememesi ve eşinin bu konuya karşı çıkma olasılığıyla ilgili tereddüt yaşadığını “Mesleğime dönmeyi düşünüyorum. Ama yine yaş aldıkça da artık yapabilir miyim, dönsem alışabilir miyim çekincem de var tabii. Eşime konuyu açmaya da çekiniyorum açıkçası yani ne der ne düşünür kestiremiyorum.” (V3) cümleleriyle ifade etmiştir.

Bu durum, cinsiyete dayalı beklentilerin kadının ekonomik özgürlüğünün kısıtlanması yanı sıra, yaşamını istediği biçimde sürdürebilme hakkını da kısıtlamaya devam ettiğini göstermektedir.

Velilerin ekonomik durumlarının çocukları üzerindeki etkisine yönelik görüşleri incelendiğindeyse bir erkek velinin kız çocuğunun özellikle çalışması gerektiğini düşündüğü ve bu düşüncenin ekonomik olarak bir başkasına bağlı olmanın zorluklarından kaynaklandığı görülmektedir. Veli bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Hele kıza ne lazımsa yaparım başkasının eline bakmasın isterim tabii. Ezilmesin, ele bakmasın

isterim tabii.” (V5). Bu bulgudan hareketle, söz konusu velinin, kadının ekonomik özgürlüğünün kısıtlanması sebebiyle ortaya çıkan sorunların bilincinde olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, bir kadın veli ebeveynlerin çocuğun sadece ekonomik gereksinimlerini karşılaması aile içinde sağlıklı ilişkiler kurulabilmesi için yeterli görmediğini “Eşim vaktinde en güzellerini aldı, en iyilerini yedirdi, giydirdi ama çocuğun önemseydiği bu değil ki hocam. Güven istiyor çocuk ama önceden olmamış bir şeyi sonradan sağlamak zor tabii.” (V3) sözleriyle ifade etmiştir.

Hak ve özgürlükler temasına ilişkin bir diğer alt tema sağlıktır. Velilerin sağlık alanındaki hak ve özgürlüklere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, iki kadın velinin çeşitli ruhsal sorunlar yaşadığını ifade ettiği görülmektedir. Bir veli yaşadığı durumu “Bir dönem kısa bir bunalım geçirdim hamileliğimin ilk döneminde. Çünkü eşim de sürekli yorgundu. Yani işten geliyoruz, o yorgun, ben yorgun bir de hamileyim ama nedense o yatarken ben hiç dinlenmiyorum.” (V3) diyerek açıklamıştır. Bir diğer veli de yaşadığı benzer durumu “Ama ne yapalım, erkekler bazı şeyleri ne kadar söylesek de anlamıyorlar. Kabullenince daha az yıpratıyor insan kendini zihinsel olarak. Başlarda değiştirmek için çok uğraştım ve bu beni çok yıpratıyordu. Şimdi en azından sadece bedensel olarak yoruluyorum.” (V1) şeklinde ifade etmiştir.

Bu velilerin yaşadıkları ruhsal sağlık sorunlarının aile yaşamının getirdiği sorumlulukların paylaşımında karşılaştıkları eşitsizlikler olması, toplumsal olarak kadının ev ile ilişkilendirilmesiyle pek çok sorumluluğu tek başına üstlenmek zorunda kalmasının sebep olduğu yıkıcı etkileri gözler önüne sermektedir.

Hak ve özgürlükler temasıyla ilgili bir başka alt tema aile yaşamıdır. Aile alt temasına ilişkin bulgular, velilerin aile yaşantısındaki görev paylaşımında cinsiyete dayalı eşitsizlikler bulunduğunu göstermektedir. Kadın velilerden biri, her iki eş de çalışırken evlilik yaşamının getirdiği sorumluluklar ve çocukların bakımıyla ilgili konuların eşit paylaşılmamasını haksızlık olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Sonuçta evlilik ve ebeveynlik tek taraflı gerçekleştirilmemesi gerekiyor. Bu sorumlulukları adaletli bir şekilde bölüşmek isterdim açıkçası. Sonuçta ikimiz de çalışıyoruz, kazancımız da hemen aynı. Evlenince iki kişinin de sorumluluğunun artması gerekirken erkekler sanki kendi sorumluluklarını da yükleyecek birini bulmuş gibi davranıyor. Bu rahatsız edici. (V1)

Bir diğerkadın veli de yine iş yaşamının yanı sıra aile yaşamındaki tüm sorumlulukları yüklenmesinin oluşturduğu baskıyı azaltabilmek adına iş yaşamından vazgeçmek zorunda kalmasını “Evde bir şeyi aksatsam bir yanda eşim, bir de kayınvalidem. İşi bırakıp kendimi aileme, yuvama adamak eşimle ilişkimizi daha iyi bir hale getirdi diyebilirim. Üzerimdeki o baskıyı aldı en azından tek yöne odaklanmak.” (V3) sözleriyle ifade etmiştir.

Bununla birlikte, velilerin aile içerisindeki karar alma işleyişinde de cinsiyet temelli eşitsizlikler bulunduğu görülmektedir. Bir kadın veli, ailedeki kararlarda hiçbir söz hakkına sahip olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Biz ne kararı alacağız hoca hanım. Ha sorduğun şeyse, bize sorarlar mı ne istiyoruz diye, kadının öyle seçimi yoktur burada hoca hanım.” (V2). Bir diğerkadın veli ise kararların erkek tarafından alınmasının Türk aile yapısında olağan bir durum olduğunu ve yalnızca çocukları kapsayan kararlarda kendisinin daha çok söz hakkı olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Tabii konuşuruz, fikir belirtiriz ailecek ama her Türk ailesinde olduğu gibi bizim evde de son sözü eşim söyler hocam. Genellikle ortak karar alınmış gibi görünse de, yani öyle göstermeye çalışsa da, o kafasına eseni yapar. Gene benim beğenmemi içime sinmesini önemser ama sanki ona uyacak seçenekler arasından ben seçim yapıyormuşum gibi diyebilirim. Çocuklarla ilgili konularda ben daha çok söz sahibiyim galiba. (V3)

Ayrıca, erkek velilerden biri karar alırken ailesine danıştığını ancak son kararı yine kendisinin verdiğini “Karar alırken dışarıya bakmam ben. O ne der bu ne düşünür gibi. Ailemin mutluluğu benim için önemli olan bu yüzden de kendi aramızda tartışırız yani önce eşime sonra çocuklarıma sorarım ne düşünüyorlarsa. Sonra bir karara varırım.” (V4) cümleleriyle ifade etmiştir.

Bir diğerekveli ise kararların tümünü kendisinin verdiğini ve eşinin kendisinden izin almadan karar verme hakkı bulunmadığını düşündüğünü “Kararlarda ben ne dersem odur tabii. Ne olacak. Öyle çokluk olan yerde ikilik olur karara bağlanmaz zaten. Tabii bizim hanım bir şey alınsın edilsin isterse ne yapar eder ikna eder beni ama habersiz de bir şey yapmaz tabii.” (V5) sözleriyle açıklamıştır.

Öte yandan, aile içerisinde karar alma işleyişinin eşler arasında eşit bir biçimde gerçekleştirildiğini ifade eden veliler de bulunmaktadır. Bir kadın veli bu konudaki yaşantılarını “Eşimle birlikte gözden geçiriyoruz. Ev, araba alırken de birlikte karar verdik. Büyük kararlarda ortak bir payda bulmaya çalışıyoruz açıkçası.” (V1)

cümleleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde bir erkek veli de ailesindeki karar alım sürecini “Karar alırken istişare ederiz önce. Nasıl daha uygun olur, artıları eksileri ne olur, bizi nasıl etkiler etrafıca bir düşünürüz. Sonra zaten kendiliğinden bir karar çıkıyor ortaya.” (V6) şeklinde açıklamıştır.

Hak ve özgürlükler temasıyla ilgili son alt tema sosyal yaşamdır. Sosyal yaşam alanındaki hak ve özgürlüklere ilişkin bulgular incelendiğinde, kadın ve erkek velilerin sosyal alanda var olabilme durumlarında eşitsizlikler bulunduğu görülmektedir. Bununla ilişkili olarak kadın velilerden bazıları eşinin sosyal alanda daha fazla yer alması sebebiyle kendisinin sosyal yaşama ayıracak vakit bulamadığından ve bu durumdan memnun olmadığından söz etmiştir. Velilerden biri bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir:

Kendime de zaman ayıramıyorum ben çoğu zamanlarda. Eşim gezmeyi çok sever benim, çok sosyaldır. Hemen her akşam ya kahveye ya arkadaşlarıyla oturmaya giderler hava güzelse parkta nargile falan. Öyle olunca tabii ben de evde. Bazen bakıyorum ben neredeyim, neyi seviyorum, eskiden kitaplar okur filmler izlerdim en son bunları ne zaman sessiz sakince yapabildim, bölünmeden keyfini çıkarabildim hatırlamıyorum bile. Bunlara sahip olmak isterdim en azından. Daha sosyal olmak, gezip görmek isterdim. Yani istiyorum ama bunlara vaktim olsun isterdim. Kendime vakit ayıracak, öğrenebilecek alanım olmasını isterdim. (V1)

Bir diğer kadın veli de benzer bir durumda olduğunu ifade ederken ailesine vakit ayırabilmek adına çalışmayı bırakmasının onu sosyal yaşamdan daha da uzaklaştırdığını şu sözlerle anlatmıştır:

Bu durum işime de yansdı, arkadaşlıklarına da. Kimseyle görüşemez oldum. Zaten görüşsem de sürekli hayat temposuna yenik düşmemi konuşmaktan bıktılar sanırım. Onlar da haklı da yani işte... Yaşamıyorum ki konuşacak güzel bir şeyim olsun. İş bırakmak beni bedensel olarak dinlendirse de tek sosyal çevrem okuldu ve onu da kaybetmek pek iyi gelmemiş diye düşünüyorum şimdi dönüp bakınca. (V3)

Ayrıca, aynı veli sosyal yaşam alanında var olabilmesinin eşinin iznine bağlı olduğunu ve eşinin evde olmadığı zamanlarda ona hizmet etmesi gerekmediği için daha rahat vakit geçirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Eksiği olmayınca da eşim dinlendiğim vakitleri, dışarda olduğum vakitleri daha hoş görebiliyor. Vakte takıntılı sadece artık, izin alırken geç kalacaksam işte bazen mırın kırın ediyor ama onu da veriyor sağ olsun. Hele hafta sonları o balığa gider arkadaşlarıyla, o zaman

iyice rahatım. Yemek derdi yok, çayı çorbayı her daim hazır etme derdi yok, nereye çıktın nerden geldin derdi yok. (V3)

Kadın velilerden bir diğeri ise yaşadığı çevrede sosyal alanın kadına uygun görülmediğini, kendisi istese bile bunun gerçekleşebilmesinin eşine bağlı olduğunu şu ifadelerle belirtmiştir:

Kadın kısmı çok gezmez bizde. Hem istesek ne olacak kim götürecektir? Bizim adamlar iner arada şehre bir ihtiyaç oldu mu bizi de götürürler ama işimizi eder döneriz. Hem görüyoruz televizyonda işte hanımlar başlarında kocaları yok ne hallere düşüyorlar. Gidelim de öyle mi olalım. Kadın kısmının yeri hanesidir hoca hanım. (V2)

Erkek veliler biri de kendinin sosyal yaşama eşinden daha fazla vakit ayırabildiğini “Yine ben biraz daha rahatım o konuda vakit sınırlamam olmadığı için geç vakitte de çıkabiliyorum işler bitince” (V4) diyerek belirtmiştir. Ayrıca bu velinin eşinin sosyal yaşamının belirli bir zaman sınırlamasına bağlı olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir.

Öte yandan, bir erkek veli sosyal yaşamda hem eşi ve çocuklarıyla birlikte hem de eşi ile ayrı ayrı yer aldıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

Valla ben gezmeyi çok severim. Gezeyim, göreyim işte balık tutayım ya doğada vakit geçireyim gibi. Hanım biraz daha sporuydu, tiyatrosuydu öyle şeylerle ilgilenir ama o da doğada yürüyüşü, kampı sever. Öyle de olunca bazen ikimize veya çocuklara da uygun şeyler yapıyoruz dışarıda. Ama hanım esnaf olduğu için eleman izinli olursa hafta sonunu da dükkânda geçirebiliyor. Zaten iş çıkışları sporuna gider öyle gelir eve hep. (V6)

Ortaöğretim öğrencilerinin velilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşlerine yönelik ikinci tema sorumluluklardır. Velilerin sorumluluklara yönelik görüşleriyle ilgili alt tema ve kodlara Tablo 4.23’te yer verilmiştir.

Tablo 4.23. *Velilerin sorumluluklara ilişkin görüşleri*

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Aile Yaşamı	Görev dağılımı	(V1, V2, V3, V4, V6)
	Aile işleyişine etkileri	(V1, V3, V5)
İş Yaşamı	İş yaşamında var olma	(V2, V3)
	İş yaşamının kısıtlanması	(V3)

Tablo 4.23’te görüldüğü gibi velilerin sorumluluklara yönelik görüşleri aile yaşamı ve iş yaşamı olmak üzere iki alt tema etrafında toplanmıştır. Sorumluluklar temasına ilişkin ilk alt tema aile yaşamıdır. Bu temaya ilişkin bulgular, ev içi ve çocuk bakımıyla ilgili sorumlulukların çoğunlukla kadın veliler tarafından, ev dışı ve maddi

sorumlulukların ise erkek veliler tarafından üstlenildiğini göstermektedir. Bir veli aile içindeki görev dağılımını “Evdeki görev dağılımımız da yine genellikle yemekleri ben hazırlıyorum. İşte çamaşır, bulaşık, ütü falan bende. Eşim de alışverişi yapar, çöpleri çıkartır.” (V1) ifadesiyle, bir başka veli “İşte ben çocuklarla ve evle meşgul oluyorum ama eşim de hiçbir şeyimizi eksik etmiyor, çalışıyor çalıştığını sakınmıyor asla.” (V3) sözleriyle, bir diğer veli ise “Daha çok eşim ilgileniyor bir şeylerle evdeyken. Genel ev işlerini eşim yürütüyor tabii. (V4) şeklinde açıklamıştır.

Ayrıca kadın velilerden biri eşinin aile içi sorumlulukları kendi uyarıları olmadan gerçekleştirmemesinin kendisini olumsuz etkilediğinden de şu şekilde söz etmiştir: “Çoğunlukla paylaşım olsa da bir şeylerin yapılması gerektiğini ben söyleyene kadar yapmıyor yani. Bu biraz yorucu oluyor tabii.” (V1).

Bu konuda yalnızca bir veli aile yaşamındaki tüm sorumlulukları eşiyile ve çocuklarıyla eşit bir şekilde paylaştığını “Bizde herkesin yapacağı iş, hatta ne zaman yapılacağı bile bellidir. Çocuklar da dahil hepimiz kendimize ait işleri yapar, kalanı da eşimle biz bölüşürüz.” (V6) diyerek ifade etmiştir.

Aile yaşamındaki sorumlulukların aile işleyişine etkisi incelendiğinde de bazı velilerin kendi ve çocuklarının beklentilerinin karşılanmadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu konuda kadın velilerden biri eşinin çocuklarla daha çok ilgileceği beklentisinin karşılanmadığını şu sözlerle belirtmiştir: Aslında eşim sınıf öğretmeni olduğu için çocuklar okula başladığında onun daha aktif olacağını düşünürdüm ama öyle olmadı” (V1). Bir diğer kadın veli ise eşinin çocuklarıyla yeterince vakit geçirmemiş olmasından pişmanlık duyduğunu şöyle açıklamıştır:

Bir pişmanlıktır eşimin çocuklarla daha fazla vakit geçirmemiş olmak. Çünkü şimdi boyumuz kadar oldular ama bir anaları vardır. Ne olsa bana gelirler, eşimle paylaşmazlar pek. E şimdi o da yaşlandı artık eskisi kadar dışarıya çekmiyor ilgisini, çocuklar da iletişim kuracak yaşa gelince bir şeyler paylaşmak istiyor onlarla vakit geçirmek istiyor ama bu sefer de çocuklar yakın hissedemiyorlar isteseler de. (V3).

Ayrıca, erkek velilerden biri oğlan çocuğuyla vakit geçirdiğini ancak cinsiyeti sebebiyle kız çocuğuyla aynı şekilde ilgilenmesinin mümkün olmadığını düşündüğünü şu şekilde ifade etmiştir: “Oğlanla babamdan gördüğümde ben de ilgilenirim de tabii araba sürme olsun, bir kavgası bir şeyi olsun ilgilenirim tabii. Ama kızın dilinden ben anlamam

tabii.” (V5). Bu durum, ebeveynlerin çocuklarla ilgilenme konusunda da cinsiyet ayrımı yaptığını düşündürmektedir.

Sorumluluklar temasıyla ilişkili olan bir diğer alt tema da iş yaşamıdır. Velilerin iş yaşamına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular, kadın ve erkek velilerin iş yaşamındaki varlığında iş yaşamının kısıtlanmasına varan cinsiyet temelli farklılaşmalar bulunduğunu göstermektedir. Bir kadın veli, eşiyle birlikte hayvancılıkla geçimini sağlamasına rağmen aynı iş yaşamı içerisinde kadın ve erkeğe farklı sorumlulukların uygun olduğuna yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Benim adam koyunları güder, süt- yumurta satmaya çıkar. Ben de süt sağlar, yumurtaları toplar, evin işlerini yaparım. Böyle gelmiş, böyle gider hoca hanım ne değişecekmiş. Bir düşündüm de benim adamı bazlama açarken. Olur mu öyle şey hiç canım. Herkes kendi işini yapacak, birbirine karışmayacak. Başımıza iş çıkar vallahi. Köy yeri burası öyle sizin şehirlere benzemez. Her işi yapmaz adamlar, laf söz olur. İnsan içine çıkamayız vallahi. (V2)

Bir diğer kadın veli ise aile yaşamındaki sorumlulukları kendi başına üstlenmesi gerekmesi sebebiyle çalışmayı sevmesine rağmen iş yaşamından vazgeçmesi gerektiğini “Çalışmayı seviyordum ama bir de eve gelince diğer her şeyle uğraşmak zorunda olmak- dinlenmeye hiç vakit ayıramıyordum. Bir yandan eşimin isteklerine yetişmeye çalışıyordum ama çok yorgun oluyordum.” (V3) sözleriyle belirtmiştir.

Bu bulgulardan hareketle, kadının iş yaşamındaki varlığının aile içi sorumluluklar sebebiyle kısıtlanmasına sebep olan ayrımcı anlayışların toplumda sürdürüldüğü ve kadın iş yaşamında var olabilse bile bunun yine “kadına uygun” görülen alanlarla sınırlandırıldığı söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin velilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşlerine yönelik son tema toplumsal cinsiyet rolleridir. Velilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik görüşleriyle ilgili alt tema ve kodlara Tablo 4.24’te yer verilmiştir.

Tablo 4.24. *Velilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik görüşleri*

Alt tema	Kodlar	Katılımcı
Kadına Atanan Roller	Eşitlikçi anlayış	(V3)
	Geleneksel anlayış	(V2, V3, V4, V5, V6)
Erkeğe Atanan Roller	Eşitlikçi anlayış	(V4)
	Geleneksel anlayış	(V2, V3, V5, V6)

Tablo 4.24’te görüldüğü üzere, velilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik görüşleri kadına atanan roller ve erkeğe atanan roller olmak üzere iki alt temada toplanmıştır.

Bu bağlamda, ilk olarak kadına atanan roller açıklanmıştır. Kadın velilerden biri kız çocuğunun davranış biçiminin cinsiyetine uygun olmadığını ve bu durumdan rahatsızlık duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Bizim kız çok dik başlı. Taktı mı takar, dediğim dediktir. Kimse almaz onu bu haliyle vallahi başımıza kalır diye korkum.” (V2). Bir diğer kadın veli ise kendisi bu görüşte olmasa bile eşi ve akrabalarının kız çocuğunun davranış ve giyim şeklinin kadına uygun olmadığını düşündüğünü şu ifadelerle açıklamıştır:

Eşim kızın durumundan pek memnun olmuyor bazen, fazla özgür bıraktığımı düşünüyor bazı konularda ama işte arkadaşları olsun, giyinme tarzı olsun. O daha böyle narin, hanım hanımcık hayal ediyordu herhalde. Kayınvalidemle kayınpederimin de baskısı var bu konuda üzerinde, işte kızı oğlan gibi yetiştiriyormuşuz falan. (V3)

Ayrıca kadının temel görevini aile kurmak ve çocuklarıyla ilgilenmek olarak tanımlayan veliler de bulunmaktadır. Erkek velilerden biri bu konuya yönelik görüşlerini “Kız kendini kurtarsa, evini kursa isterim.” (V4) diyerek, bir diğeriyse “Hanımın görevi de tabii evle, çocuklarla ilgilenmek. Bunlarla uğraşmak erkek kısmının işi değil tabii.” (V5) sözleriyle ifade etmiştir. Aynı veli kız çocuğunun okumasını istemesindeki temel sebebin çocukları olduğunda rahat bir yaşama sahip olması olduğunu şu şekilde açıklamıştır: “Okusa, çalışsa, biriktirse. Çoluğunu çocuğunu kucağına alınca rahat eder tabii.” (V5).

Bunun yanı sıra, bir erkek veli kız çocuğunun eğitim almak istediği bölümün cinsiyetine uygun olduğunu düşündüğünü “Kızın da dersleri, notları iyi aslında ama o daha çok güzel sanatlar istiyor, daha hanımlara uygun şeylerle ilgileniyor yani.” (V6) ifadeleriyle belirtmiştir. Bu durum, mesleki seçimlerde de cinsiyet temelli ayrımcılık yapıldığını düşündürmektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleri temasıyla ilgili bir diğer alt tema erkeğe atanan rollerdir. Bu konuda, bir kadın veli sorumlulukların kadın ve erkek işi olarak farklılaştığını düşündüğünü “...anlamazlar kadın işinden.” (V2) ifadesiyle belirtmiştir. Bir erkek veli ise “Ben sürekli çalışıyorum, hafta sonları da çoğunlukla çalışıyorum. Görevim bu işte tabii.” (V5) cümleleriyle ailenin ekonomik gereksinimlerini karşılamayı kendi görevi olarak tanımlamıştır.

Ayrıca bir erkek veli, aile içi aile içi sorumluluklarda eşine yardım ettiğini ancak Türkiye’deki genel durumun böyle olmadığını şu şekilde ifade etmiştir: “Ben Türkiye’deki çoğu erkeğe ki buna kendi babam, abim de dahil eşime çok daha yardımcı olduğumu düşünüyorum o da takdir eder hep bu durumu.” (V4). Söz konusu velinin toplumsal yapının kadın ve erkeğe farklı rolleri uygun gördüğünün bilincinde olmasına rağmen ortak yaşam sorumluluklarını yerine getirmeyi “yardım etmek” olarak tanımlaması dikkat çekicidir.

Bununla birlikte, bazı veliler kadın ve erkeğin farklı niteliklere sahip olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan biri, “Erkek çocuğu biraz daha özgür ruhlu oluyor, başının çaresine bakıyor.” (V3) ifadesiyle erkeğin kadına göre daha özgür bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Bir diğeri ise “Oğlanlar daha hırslı, daha azimli bu konularda.” (V6) diyerek erkeğin kadından daha hırslı ve azimli olduğuna ifade etmiştir.

Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bulgulardan hareketle, velilerin çoğunlukla kadın ve erkeğe ilgi alanları, davranış biçimleri ve duygusal özellikler açısından farklı rollerin uygun olduğunu öngören geleneksel anlayışa sahip olduğu söylenebilir.

Bu bulgular eğitim, ekonomi, aile ve sosyal alanlardaki hak ve özgürlükler ile sorumluluklar konusunda cinsiyete dayalı ayrımcılık yapan veliler olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kadın ve erkek için farklı eğitim ve mesleki alanların uygun olduğunu düşünen velilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, aile içi karar alım mekanizmalarında erkek velilerin daha baskın rol aldığı görülmektedir. Aynı zamanda, bazı velilerin ve geniş ailelerinin çocuklarından beklentilerinin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları çerçevesinde şekillendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin toplumsal anlayışlarının toplumun en küçük birimi olan aile yapısı içerisinde şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusundaki görüşlerine ilişkin araştırmanın nicel ve diğer nitel bulguları, bu bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Öte yandan, kadın velilerden bazıları aile içerisindeki sorumluluk paylaşımında var olan eşitsizliklerin kendileri için bir problem olduğunu dile getirmiş, kimisi kendisine yüklenen aşırı sorumlulukların işi, sosyal yaşamı veya sağlığı konusunda sorunlara sebep olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, öğrenci görüşmelerinden elde edilen bazı öğrencilerin annesinin yaşadığı zorluklar sebebiyle toplumsal cinsiyet eşitliğine daha yakın olması bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca, elde edilen bulgular

araştırmanın nicel ve diğer nitel bulgularıyla benzer şekilde, çevresinde yer alan cinsiyete dayalı ayrımcı düşünceleri onaylamayan öğrencilerin yanı sıra bu şekilde düşünen veliler de bulunduğunu göstermektedir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarına, bu sonuçlara ilişkin tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algılarının belirlenmesine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları genel anlamda eşitlikçi yöndedir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algılarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterme durumunun belirlenmesine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algısı cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, anne eğitim ve çalışma durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Ekonomik durum ve baba çalışma durumu değişkenleri öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşlerinin tespit edilmesine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Hak ve özgürlükler ile sorumluluklar konusunda ayrımcı görüşlere sahip öğrenciler bulunmaktadır.
- Bazı öğrenciler toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerini benimsemiş durumdadır.
- Öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerini benimsemelerinde içinde bulundukları toplumsal yapı ve deneyimledikleri aile yaşantılarının önemli bir rolü bulunmaktadır.
- Toplumsal cinsiyet eşitliğini benimsemiş kadın öğrenciler bulunmakla birlikte bu öğrencilerin sayısı sınırlıdır.

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin kadın ve erkek kavramlarını resimler aracılığıyla nasıl ifade ettiklerinin belirlenmesine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrenciler, kadın ve erkeğe uygun olduğu düşünülen duygu, düşünce ve davranışların temelinde bulunan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından hareketle, çizimlerinde kadını toplumsal olarak “kadınsı” ve erkeği toplumsal olarak “erkeksi” olarak görülen özelliklerle ilişkilendirerek tanımlamıştır.
- Çizimlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulayan öğrenciler bulunmakla birlikte bu öğrenciler sınırlı sayıdadır.

Çalışmanın beşinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin velilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşlerinin tespit edilmesine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Hak ve özgürlükler ile sorumluluklar konusunda ayrımcı görüşlere sahip veliler bulunmaktadır.
- Bazı veliler toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerini benimsemiş durumdadır.
- Karşılaştıkları toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri sebebiyle eğitim, ekonomi ve sağlık alanlarında sorunlar yaşayan veliler bulunmaktadır.
- Toplumsal cinsiyet konusunda eşitlikçi görüşlere sahip veliler bulunmakla birlikte bu velilerin sayısı sınırlıdır.

5.2. Tartışma

Toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler, bireylerin yaşamında çeşitli olumsuzluklara sebep olmaktadır. Öyle ki, bu eşitsizliklerin sebep olduğu olumsuzluklar bireyleri eğitim, ekonomi, sağlık, siyaset, aile ve sosyal alanlardaki hak ve özgürlüklerinin kısıtlanmasıyla çeşitli risklerle karşı karşıya bırakmaktadır. Söz konusu riskler, bireylerin düşünce ve davranış özgürlüğü ile yaşamın çeşitli alanlarında insanca var olma haklarının sınırlandırılmasına sebep olmaktadır. Dahası bu risklerin, bireylerin yaşam haklarının bir başkası tarafından ellerinden alınmasına varan sonuçları olmaktadır. Başka bir ifadeyle, toplumsal cinsiyet eşitsizliği sebebiyle bir cinsteki bireylerin bir diğer cinsteki bireyler üzerinde kurduğu baskının bireysel ve toplumsal olarak yıkıcı sonuçları bulunmaktadır (Berktaş, 2018; Bhasin, 2003). Ne yazık ki, bu sonuçların kurbanı

genellikle kadın olmaktadır. Toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler tarih içerisinde incelendiğinde, kadının eğitim ve ekonomik özgürlüğünün sınırlandırılmasıyla çeşitli yaşam alanlarındaki varlığının kısıtlandığı görülmektedir (Dökmen, 2016; Rose, 2018). Bu kısıtlamalar sebebiyle tarih boyunca kadın yaşamın her alanında düşünme, karar verme ve eyleme geçmede erkek baskısı altında tutulmuş, kendi iradesini geri almaya çalıştığında ise yaşama hakkı tabi görüldüğü erkeğin vicdanına mahkûm edilmiştir. Oysa, nasıl toplum kadın ve erkek olmak üzere iki cinsten oluşmaktaysa, demokratik bir toplumun temelleri de her iki cinsin eşit hak ve özgürlüklere sahip olduğu bir yapıya dayanmaktadır. Günümüzde, bu hak ve özgürlükler her iki cins için de Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile yasal olarak koruma altına alınmış olsa da toplumsal uygulamalarda eşitliğin tam anlamıyla sağlanamadığı görülmektedir. Toplumsal eşitliğin işlerliğinin sağlanabilmesi ise insan haklarını benimsemiş ve eşitlik bilincine sahip bireyler yetiştirilmesiyle olanaklı görünmektedir. Eşitliği içselleştirmiş ve yaşamını her alanda eşitlik bilinciyle sürdüren bireylerin, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı eğitim programları aracılığıyla yetiştirilebileceği düşünülmektedir (Aydemir, 2019; Esen, 2013; ERG, 2017; Marsh, 2004; Seçgin, 2012; Şıvgın, 2015; Yeşil ve Balcı Karaboğa, 2021; Yolcu, 2021). Eğitim programlarının bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandıracak şekilde geliştirilebilmesi için öncelikle bireylerin bu konudaki eğitim gereksinimlerinin doğru ve açık bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada bireylerin kimlik bilinci oluşturma sürecinde toplumsal cinsiyete yönelik görüşleri içselleştirmeye başladıkları ergenlik dönemine denk gelen ortaöğretim kademesindeki bireylerin bu konudaki eğitim gereksinimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, programın toplum gereksinimlerine yanıt verecek şekilde hazırlanmasının uygulamada etkili ve başarılı olmasındaki önemi göz önünde bulundurularak çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin velilerinin de toplumsal cinsiyet konusundaki görüşlerine başvurulmuştur.

Bu doğrultuda, çalışma kapsamında birinci araştırma sorusuna yönelik olarak öncelikle ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet konusundaki algısının genel anlamda eşitlikçi yönde olduğuna işaret etmektedir. Bu sonucu doğrudan destekleyen ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilmiş çalışma sonucuna rastlanmamıştır. Bununla birlikte, üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bazı çalışmaların sonuçları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusunda eşitlikçi görüş ve

tutumlara sahip olduğunun ifade edilmesi yönüyle bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Akbulut Uzun, 2020; Armeni, 1999 Aydın vd., 2016; Bartın, 2022; Direk ve Irmak, 2017; Elgün ve Alemar, 2017; Karasu vd., 2017; Lahiri ve Jha, 2022; Önder, Yalçın ve Göktaş, 2013). Öğrencilerin önemli bir kısmının toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eşitlikçi algı, görüş ve tutumlara sahip olması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda umut vericidir. Ancak, bu çalışmalarda bazı öğrencilerin hala toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürdürülmesine sebep olan görüş ve tutumlara sahip olduğu da belirtilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin yaygın olarak toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve rollerini benimsediği ifade edilen çalışmalar da bulunmaktadır (Acar-Erdol ve Gözütok, 2017; Atli, 2017; Cangöz, 2013; Jha, vd. 2020; Pınar, Taşkın ve Eroğlu, 2008; Yağan Güder ve Alabay, 2016). Bu doğrultuda, ilgili alan yazın ve bu çalışmanın diğer sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerin göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Çalışmada, bireylerin sahip oldukları demografik özelliklere bağlı olarak geçirdikleri yaşantılar ve deneyimlerden hareketle çeşitli olay, olgu ve durumları farklı şekillerde algılayabiliyor olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ele alınan demografik değişkenlerden ilki cinsiyettir. Bu kapsamda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, bu farklılığın kadın öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Esen, Öztürk ve Siyez (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaöğretim kademesinde öğrenim gören kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine erkek öğrencilerden daha yakın olduğu belirtilmektedir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akbulut Uzun, 2020; Aydın vd, 2016; Aylaz, 2014; Direk ve Irmak, 2017; Elgün ve Alemdar, 2017; Esen vd., 2017; Jha vd., 2020; Pınar, Taşkın ve Eroğlu, 2008; Sis Çelik vd., 2014; Önder, Yalçın ve Göktaş, 2013; Vefikuluçay vd., 2007). Ayrıca, Yağan Güder ve Alabay (2016) okul öncesi eğitim kademesinde oyuncak seçiminde kız öğrencilerin oğlan öğrencilere göre daha eşitlikçi seçimler yaptığını ifade etmektedir. Bu sonuçların aksine, erkeklerin toplumsal cinsiyet konusunda kadınlardan daha eşitlikçi bir bakışa sahip olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar ise sınırlı sayıdadır (Baykal, 1991; Karasu vd.,

2017). Bu bilgiler doğrultusunda, ortaöğretim kademesinde öğrenim gören kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi olduğu söylenebilir. Ayrıca, çalışmanın bazı kadın katılımcıları görüşmeler sırasında kendilerinin anneleriyle daha çok vakit geçirirken erkek kardeşlerinin babalarıyla daha çok vakit geçirdiğini, aile içerisindeki sorumluluk paylaşımında anneleri ve kendilerinin babaları ve erkek kardeşlerine göre daha çok rol aldığını ve toplumsal cinsiyet konusundaki eşitlikçi görüşlerinin annelerinin karşı karşıya kaldığı zorluklara yönelik farkındalıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle, kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet algısındaki farklılaşmanın, kadınların çevrelerinde bulunan diğer kadınların yaşadığı zorlukları ilk elden gözlemleyerek ve deneyimleyerek toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden kaynaklanan ayrımcılığa karşı daha fazla farkındalık geliştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırılan bir diğer durum öğrencilerin eğitim düzeyidir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre, göre 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı dokuz, 10 ve 11. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha eşitlikçi yöndedir. Benzer şekilde, Kantoğlu, Yurteri Çetin ve Erdoğan (2018) tarafından ortaöğretim kademesine denk gelen 12-17 yaş arasındaki bireylerle gerçekleştirilen çalışmada, bireylerin yaşı arttıkça toplumsal cinsiyet konusundaki eşitlikçi tutumlarının da arttığı ifade edilmektedir. Ayrıca, üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen iki çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet konusunda diğer düzeylerdeki üniversite öğrencilere göre daha eşitlikçi görüşlere sahip olduğu ifade edilmektedir (Karasu vd. 2017; Pınar, Taşkın ve Eroğlu, 2008). Ortaöğretim 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin üniversite birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle yaklaşık olarak aynı yaş grubunda olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu dönemdeki öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının alt ve üst eğitim düzeylerindeki öğrencilere göre daha eşitlikçi olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan, üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı ifade edilmektedir (Akbulut Uzun, 2020; Aylaz vd., 2014; Baykal, 1991; Direk ve Irmak, 2017; Elgün ve Alemdar, 2017; Önder, Yalçın ve Göktaş, 2013). Bu sebeple, bu çalışma ve diğer iki ilgili çalışmada tespit edilen farklılaşmanın kaynağının belirlenebilmesi için bu dönemdeki öğrencilerle derinlemesine araştırmalar gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırılan bir başka değişken öğrencilerin okul türüdür. Bu kapsamda elde edilen sonuçlarda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın mesleki ve teknik lise, spor lisesi ve anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre, mesleki ve teknik lisede öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ile anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, anadolu imam hatip lisesi veya güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı arasında ilk grubun aleyhine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Ayrıca, spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ile anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi veya güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı arasında ilk grubun aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Bununla birlikte, anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ile sosyal bilimler veya güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı arasında ilk grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer olarak Esen, Öztürk ve Siyez (2018) ve Sis Çelik vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarında anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ile mesleki ve teknik lisede öğrenim gören öğrencilerinki arasında anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak Esen, Öztürk ve Siyez (2018) fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerinkine göre daha eşitlikçi yönde olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca, bu çalışmada, mesleki ve teknik lise ile 5 ayrı program türü arasında ve spor lisesi ile 4 ayrı program türü arasında ilk grubun aleyhine anlamlı bir farklılığın saptanmış olması, bu iki program türünde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ele alınış biçimi konusunda şüphe uyandırmaktadır. Bu farklılığın, mesleki ve teknik ve spor alanlarının erkeğe daha uygun olduğu görüşünün (Blackstone, 2003; Marsh, 2004; Wiennclaw, 2011) toplum tarafından hala benimseniyor olması sebebiyle mesleki ve teknik veya spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin bu anlayışa daha fazla maruz kalıyor olmalarından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmada sosyal bilimler lisesi ve güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusunda anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha eşitlikçi algıya sahip olduklarının tespit edilmesi de dikkat çekicidir. Bu durum, sosyal bilimler veya güzel

sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal ve toplumsal konularla karşılaşma ve bunlar üzerine eleştirel düşünme imkanına anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla sahip olmalarından kaynaklanabileceği gibi bu konuya ilişkin farklı etkenler de olabilir. Bu doğrultuda, mesleki ve teknik lise, spor lisesi ve anadolu imam hatip lisesi program türleri ile diğer program türleri arasında tespit edilen farklılaşmanın sebeplerinin belirlenmesine yönelik detaylı çalışmalar gerçekleştirilmesi, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için oldukça önemli görünmektedir.

Araştırılan değişkenlerden bir diğeri ekonomik durumdur. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ile ekonomik durumları arasında yalnızca tek bir boyutta ve üst-orta ile alt-orta gelire sahip öğrenciler arasında üst-orta gelire sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğuna işaret etmektedir. Ancak bu farkın ölçeğin tamamı için geçerli olmadığı görülmüştür. Bu sebeple, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ile ekonomik durumları arasında tespit edilen farklılığın ölçeğin tamamı için anlamlı olduğunun söylenemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Aydın vd. (2016) de öğrencilerin ekonomik durumunun yalnızca bir konuda toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik görüşlerini etkilediğini ancak bu durumun genel anlamda geçerli olmadığını ifade etmektedir. Öte yandan, Esen, Öztürk ve Siyez (2018) ailesinin aylık geliri 3000 TL üzerinde olan ortaöğretim öğrencilerinin diğer gelir grubundaki öğrencilere göre daha eşitlikçi algılara sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu çalışmalarda farklı ekonomik durum sınıflamalarının temel alınmış olması çalışma sonuçlarını doğrudan karşılaştırmaya olanak tanımamaktadır. Bu doğrultuda, gerçekleştirilecek araştırmalarda öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının ekonomik duruma göre farklılaşma durumunun ayrıntılı olarak incelenmesinin bu konuda daha açık sonuçlara ulaşılmasında faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırılan bir diğer değişken anne eğitim durumudur. Bu kapsamda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farkın annesi eğitim almamış veya ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinden birinde eğitim almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ile annesi ön lisans ve üzeri eğitim kademelerinden birinde eğitim alan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı arasında ve ilk grubun aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Esen, Öztürk ve Siyez (2018) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada

da bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı bir şekilde annesi lisans veya lisansüstü eğitim almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının annesi diğer eğitim kademelerinde eğitim almış öğrencilere göre daha eşitlikçi yönde olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, Kantoğlu, Yurteri Çetin ve Erdoğan (2018) tarafından ortaöğretim kademesine denk gelen 12-17 yaş arasındaki bireylerle gerçekleştirilen çalışmada, anne eğitim düzeyindeki artışın toplumsal cinsiyet konusundaki eşitlikçi tutumları artırdığı ifade edilmektedir. Ayrıca, Direk ve Irmak (2017) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada anne eğitim düzeyinin her beş yıllık artışında öğrencilerin kadın cinsiyet rolü alt boyutundan aldıkları puanın da anlamlı bir şekilde arttığı belirtilmektedir. Benzer şekilde, Aylaz vd. (2014) ve Pınar, Taşkınoğlu ve Eroğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda anne eğitim düzeyindeki artışın öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusunda daha eşitlikçi görüşlere sahip olma durumunu artırdığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte, Önder, Yalçın ve Göktaş (2013) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları da annesi herhangi bir düzeyde eğitim almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine annesi okuryazar olan veya eğitim almamış öğrencilerden daha yakın olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların aksine, toplumsal cinsiyet algısının anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığının (Aydın vd., 2016; Baykal, 1991; Elgün ve Alemdar, 2017). Bu sonuçlar doğrultusunda, anne eğitim düzeyindeki artışın öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusundaki eşitlikçi görüşlerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Ayrıca, bu çalışmada tespit edilen artışın özellikle annesi ön lisans, lisans veya lisansüstü eğitim kademelerinde eğitim almış öğrenciler için belirgin olduğu görülmektedir. Bu durumun, ortaöğretimi takip eden eğitim kademelerinin bireylere bilimsel bir bakış kazandırmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Öyle ki, bu eğitim kademelerinde öğrenim gören bireylerin, içinde bulundukları toplumda yer alan kalıp yargıları olduğu gibi benimsemek yerine, bunları bir şekilde akıl süzgecinden geçirebilme becerisi kazandığı söylenebilir. Bu doğrultuda, ortaöğretimi takip eden eğitim kademelerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir hale getirilmesinin bu eğitim kademelerinde öğrenim gören bireyler üzerinde oldukça olumlu etkileri olacağı söylenebilir. Bununla birlikte, her bireyin ortaöğretimden sonra eğitim yaşamını sürdürmediği göz önünde bulundurulduğunda, ortaöğretim ve öncesindeki eğitim kademelerinde de bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmaya yönelik eğitim planlamaları yapılması gerektiği açıktır.

Araştırılan bir başka değişken baba eğitim durumudur. Bu çalışmanın sonuçları, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farkın babası doktora kademesinde eğitim almış öğrenciler ile babası eğitim almamış veya ilkök, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinden birinde eğitim almış öğrenciler arasında, ilk grubun lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Esen, Öztürk ve Siyez (2018) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada babası lisansüstü eğitim almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının babası diğer eğitim kademelerinden birinde eğitim almış öğrencilerinkine göre daha eşitlikçi olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu çalışmada Esen, Öztürk ve Siyez'in (2018) çalışmasından farklı olarak babası lisans eğitimi almış öğrenciler ile babası diğer eğitim kademelerinden birinde eğitim almış öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, Kantoğlu, Yurteri Çetin ve Erdoğan (2018) tarafından ortaöğretim kademesine denk gelen 12-17 yaş arasındaki bireylerle gerçekleştirilen çalışmada, toplumsal cinsiyet konusundaki eşitlikçi tutumların baba eğitim düzeyiyle doğru orantıda arttığı ifade edilmektedir. Diğer eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalarda ise baba eğitim durumundaki artışın öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı üzerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmekle birlikte bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı belirtilmektedir (Aydın vd, 2016; Aylaz vd., 2014; Baykal, 1991; Direk ve Irmak, 2017; Elgün ve Alemdar, 2017; Pınar, Taşkın ve Eroğlu, 2008; Şıvgın, 2015). Bu sonuçlar doğrultusunda, bu çalışmada baba eğitim durumunun özellikle doktora kademesinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı üzerinde olumlu etkileri bulunduğu ve bu sonuçların gerçekleştirilecek çalışmalarda desteklenmesinin alanyazına katkı sağlayacağının düşünüldüğü söylenebilir.

Araştırılan bir diğer değişken anne çalışma durumudur. Çalışmanın sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farkın annesi tesis ve makine operatörleri ve montajcıları meslek kategorisinde yer alan öğrenciler ile annesi diğer meslek kategorilerinde yer alan öğrenciler arasında, ilk grubun aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, annesi profesyonel meslek mensubu olan ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının, annesi çalışmayan öğrencilerden daha eşitlikçi yönde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada yer alan meslek sınıflaması 11 kategoride ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bu sebeple, alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları bu

çalışmanın sonuçlarıyla doğrudan ilişkilendirilememektedir. Öte yandan, anne çalışma durumunun farklı sınıflamalarla ele alındığı çalışmada sonuçları bulunmaktadır. Esen, Öztürk ve Siyez (2018) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, annesi çalışan öğrencilerin Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı alt boyutunda annesi çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Ayrıca, Kantoğlu, Yurteri Çetin ve Erdoğan (2018) tarafından ortaöğretim kademesine denk gelen 12-17 yaş arasındaki bireylerle gerçekleştirilen çalışmada, anneleri çalışma yaşamında bulunan bireylerin toplumsal cinsiyet konusunda daha eşitlikçi olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, Pınar, Taşkın ve Eroğlu (2008) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada annesi çalışan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine annesi çalışmayan öğrencilere göre daha yakın olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçların aksine Şıvgın (2015) tarafından anasınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada annesi çalışan öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına annesi çalışmayan öğrencilerden daha çok sahip olduğu ifade edilmektedir. Bireylerin 3-6 yaş döneminde doğrudan bakıma gereksinim duyduğu ve toplumsallaşmadaki sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda, annesi çalışan bireylerin bu dönemde toplumsal cinsiyet konusunda nasıl görüşlere sahip kişiler tarafından yetiştirildiğinin belirlenmesinin bu sonuçların daha açık bir şekilde anlaşılmasında önemli olacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen üç çalışmada öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı ifade edilmektedir (Aydın vd., 2016; Baykal, 1991; Zeyneloğlu, 2008).

Bu konuda alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda, anne çalışma durumunun bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı, tutum ve görüşleri üzerindeki etkilerinin daha açık bir şekilde anlaşılabilmesi için bu demografik özelliğin detaylı sınıflamalarla ele alındığı araştırmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları, annesi emekli olanlar dışında herhangi bir meslek mensubu olan tüm öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusunda annesi tesis ve makine operatörleri ve montajcıları kategorisinde çalışan öğrencilere göre daha eşitlikçi algıya sahip olması yönüyle dikkat çekicidir. Benzer sonuçlara öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının okul türüne göre incelenmesi sonucunda, mesleki ve teknik lise program türünde öğrenim gören öğrenciler için de ulaşılmıştır. Mesleki ve teknik liselerde tesis ve makine operatörleri ile montajcıları meslek kategorisinde istihdam edilecek bireylerin de

yetiştirilmesine yönelik eğitim verildiği göz önünde bulundurulduğunda, bu iki demografik özelliğe sahip öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusunda diğer öğrencilere daha geleneksel algıya sahip olmaları düşündürücüdür. Öyle ki, toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rolleri bazı bağlamlarda daha belirgin olabilmektedir (Scott, 2007; Oakley, 1981). Bu konunun derinlemesine incelenmesinin, belirli bir okul türü ve meslek kategorisinde toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırılan değişkenlerden bir diğeri baba çalışma durumudur. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının baba çalışma durum açısından yalnızca ETCA alt boyutunda dört meslek kategorisi için anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ancak bu farkın ölçeğin tamamı için anlamlı olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Kantoğlu, Yurteri Çetin ve Erdoğan (2018) tarafından ortaöğretim kademesine denk gelen 12-17 yaş arasındaki bireylerle gerçekleştirilen çalışmada, bireylerin toplumsal cinsiyet konusundaki tutumlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte, Elgün ve Alemdar (2017) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada da babası çalışan öğrencilerin erkek cinsiyet rolleri alt boyutunda babası çalışmayan öğrencilere göre daha eşitlikçi görüşlere sahip olduğu ancak aradaki farkın ölçeğin tamamı için anlamlı olmadığı ifade edilmektedir. Ayrıca, Şıvgın (2015) tarafından anasınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olma durumunun baba çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğinin tespit edildiği belirtilmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, baba eğitim durumunun öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını söylemek mümkün görünmemektedir. Bu durumun içinde bulunan toplumda çocuk bakımının büyük ölçüde anneye ilişkilendirilmesi sonucunda babayla kurulan sınırlı iletişimden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bazı katılımcılarının görüşmeler sırasında gerek çocukluklarında gerekse eğitim ve sosyal yaşantılarında babaları yerine anneleriyle daha fazla vakit geçirdiklerini ve karşılaştıkları problemlerle annelerinin daha çok ilgilendiğini ifade etmesi de bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Bireyler dünyayı algılayış biçimleri doğrultusunda olay, olgu ve durumlara ilişkin çeşitli görüşler geliştirmektedirler. Bu görüşler, bireylerin olay, olgu ve durumları algılama biçimlerinin derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Bu sebeple,

çalışmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri hak ve özgürlükler, sorumluluklar ve toplumsal cinsiyet rolleri temaları etrafında toplanmıştır.

Bu doğrultuda ilk olarak ortaöğretim öğrencilerinin hak ve özgürlüklere ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçları, bireylerin eğitim, ekonomi, aile yaşamı ve sosyal yaşam alanlarındaki hak ve özgürlüklerine ilişkin eğitim gereksinimi bulunan ortaöğretim öğrencileri olduğunu göstermektedir. Öyle ki, cinsiyeti fark etmeksizin tüm öğrenciler eğitim ve ekonomi alanlarında varlığını sürdürmek istiyor olsa da bazı erkek öğrenciler, erkeğin bu alanlardaki varlığını daha önemli görmektedir. Erkek öğrencilerin açıklamaları, bu durumun, ailenin maddi gereksinimlerini sağlama rolünün erkeğe ait görülmesinden kaynaklandığını göstermektedir. Aynı öğrenciler, kadını ise aile yaşamıyla daha çok ilişkilendirmektedir. Ayrıca, kadın öğrencilerin eğitim ve ekonomi alanlarında yer alma amaçları, annelerinin yaşadıkları zorluklardan kaçınma yönüyle erkek öğrencilerinkinden farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, kadının aile ve ekonomi alanlarındaki hak ve özgürlüklerine ilişkin eşitlikçi görüşlere sahip olan öğrenciler bulunsada kadının bu alanlardaki hak ve özgürlüklerini erkeğin kararına tabi gören anlayışı sürdüren öğrenciler de bulunmaktadır. Acar-Erdol ve Gözütok (2017) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin, kadının bu alanlardaki hak ve özgürlükleri konusunda eğitim gereksinimleri bulunduğu ifade edilmektedir. Bunların yanı sıra, kadın öğrencilerin spor, sanat, gezi ve kültürel etkinlikler gibi çeşitli sosyal alanlarda yer almaya erkek öğrencilerden daha istekli oldukları ve gelecek yaşamlarında eşleri tarafından bu konularda kısıtlanmamak istedikleri tespit edilmiştir. Ancak, kadını erkeğe bağımlı kılan anlayışın sürdürüldüğü bir toplumda öğrencilerin bu isteğinin tam anlamıyla karşılanması olası görünmemektedir. Bu sebeple, bireylerin tüm yaşam alanlarındaki haklarını özgürce kullanabilmeleri için bu konudaki eğitim gereksinimlerinin karşılanması oldukça önemli görünmektedir.

Çalışmada ele alınan bir diğer tema sorumluluklardır. Çalışmanın sonuçları, aile ve iş yaşamındaki sorumluluklara ilişkin eğitim gereksinimi bulunan ortaöğretim öğrencileri olduğunu göstermektedir. Öyle ki, kadın öğrenciler ev içi sorumluluk paylaşımında kendileri ve karşı cinsteki erkek kardeşlerinin farklı sorumluluklar üstlendiğini ifade etmektedir. Dahası, bazı kadın öğrencilerin bu sorumlulukların yanı

sıra karşı cinsteki kardeşlerinin kendi bakımlarıyla ilgili üstlenmesi gereken sorumlulukları da üstlendiği görülmektedir. Bazı erkek öğrenciler ise ev içi sorumlulukların kendileri yerine karşı cinsteki kardeşlerine daha uygun olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte, ortaöğretim öğrencilerinin anne ve babalarının da aile ve iş yaşamında farklı sorumluluklar üstlendiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin babaları iş yaşamında daha çok sorumluluk üstlenirken, anneleri aile yaşamındaki sorumlulukları daha fazla üstlenmektedir. Bu sonuçları destekleyen doğrudan ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışma sonucuna rastlanmamıştır. Ancak, Akar ve Aksoy (2018) tarafından erken ve orta çocukluk dönemi çocuklarıyla gerçekleştirilen çalışmada, çocukların genellikle annelerini temizlik ve yemek yapmakla, babalarını ise dinlenmek, uyumak, tamir yapmak ve televizyon izlemekle ilişkilendirdiği ifade edilmektedir. Bu durum, bireylerin aile içerisinde karşılaştığı toplumsal cinsiyet rollerini çocukluktan itibaren içselleştirmeye başladıklarını ve ailenin bu konudaki tutum ile davranışlarının bireylerin eşitlikçi bir anlayış geliştirmesindeki önemini gözler önüne sermektedir.

Ayrıca, çalışma yaşamında bulunmalarına rağmen aile içerisindeki sorumlulukları da tek başına üstlenmek zorunda kalan kadın veliler de bulunmaktadır. Ünver ve Demirli (2022) tarafından çalışan evli kadınlarla gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durumun kaynağının, toplumda kadının temel görevinin aile ve çocuk bakımıyla özdeşleştirilmesi olduğu düşünülmektedir. Görünen o ki, kadının çalışma yaşamındaki varlığı yıllardır süregelse de erkeğin de aile yaşamının etken bir öznesi olduğu görüşü toplumda hala kendine tam anlamıyla bir yer bulamamıştır. Ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da kadının ev işleri ve çocuk bakımıyla, erkeğin ise iş yaşamı ve evin ekonomik gereksinimleriyle ilişkilendirildiğinin ifade edilmesi, bu sonucu destekler niteliktedir (Acar-Erdol ve Gözütok, 2017; Günay ve Odabaşı Koç, 2021). Bu konudaki ayrımcılığın ortadan kaldırılmasının, yine eğitim yoluyla gelecek nesillerin eşitlik anlayışını benimsemesini sağlayarak gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, ortaöğretim öğrencilerinin aile ve iş yaşamındaki sorumluluklara ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Aile ve iş yaşamındaki sorumluluklara ilişkin kadın öğrenciler, görev paylaşımının iki cins için farklılaşmasını eşitsizlik olarak tanımlarken bazı erkek öğrenciler bu farklılaşmayı kadın ve erkeğe uygun işlerin eşit olarak paylaşılması şeklinde tanımlamaktadır. Acar-Erdol ve Gözütok (2017) tarafından

ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada da kadın ve erkek arasındaki farklılaşmaları ayrımcılık olarak görmeyen öğrenciler bulunduğu belirtilmektedir. Bu durum, öğrencilerin toplumsal eşitsizliklere temel oluşturan ayrımcı davranışlar konusunda farkındalığa sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bireylerin bu konudaki eğitim gereksinimleri karşılanmadığı sürece, toplumdaki eşitsizliklerin sürmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Çalışmada ele alınan bir başka tema toplumsal cinsiyet rolleridir. Çalışmanın sonuçları, toplumsal cinsiyet rolleri konusunda eğitim gereksinimi bulunan ortaöğretim öğrencileri olduğunu göstermektedir. Öyle ki, bazı öğrenciler toplumsal cinsiyet rollerini ve bunlara zemin hazırlayan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını tamamen benimsemiş durumdadır. Ayrıca, bazı öğrenciler toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve rollerine uygun davranış biçimlerinin kabul gördüğü bir aile ortamında yaşamaktadır. Öğrenciler ve aileleri tarafından benimsenen toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rolleri ailenin ekonomik gereksinimlerini karşılamada erkeğin görevi olduğu ve bu doğrultuda erkeğin eğitime kadından daha çok gereksinim duyduğu; kadının ekonomik gereksinimlerini temelde bir aile kurup erkek egemenliğine girerek de karşılayabileceği; aile içerisindeki sorumluluk paylaşımında kadın işi ve erkek işi olarak ayrımcılık yapma; sosyal yaşamda erkeği kadından daha özgür kılan bir bakış açısına sahip olma; kadın ve erkeğe farklı duygusal özellikler yükleme ve kadın ve erkeğe cinsiyete dayalı olarak farklı sorumlulukları uygun görme olarak sıralanabilir. Öğrencilerin ailelerinde var olan duruma ilişkin betimlemeleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerini benimsemelerinde deneyimledikleri toplumsal yaşantının önemli etkileri olduğu görülmektedir.

Ayrıca, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin temelini oluşturan bu yargı ve rolleri, erkek öğrencilerin daha çok benimsediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, bu araştırmanın, erkek öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet algısına kadın öğrencilerden daha yakın olduğu sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde, Acar-Erdol ve Gözütok (2017) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada da toplumsal cinsiyet rollerinin erkeklerin lehine görülmesi sebebiyle erkek öğrencilerin daha geleneksel bir anlayışa sahip olduğu öne sürülmektedir.

Öte yandan, toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerini doğru bulmayan ve içerisinde bulundukları aile yapısında bu yargı ve rollerin benimsenmesinden rahatsızlık

duyan kadın öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin eğitim, ekonomi, sosyal ve aile alanlarındaki yaşantılarını kendi hak ve özgürlüklerini koruyarak tüm yaşam alanlarındaki sorumluluk paylaşımında her iki cinsin de eşit görev dağılımına sahip olacak şekilde planladıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin sahip olduğu eşitlik anlayışının, aile yaşantılarında erkek kardeşleriyle eşit sorumluluklara sahip olmamaktan dolayı yaşadıkları sorunlar ve özellikle annelerinin karşılaştığı zorluklarla kendi aile yaşantılarında karşılaşmamak istemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bazı öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği bilincine sahip olması, toplumun bu konuda bir dönüşüm içerisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak, her ne kadar bu dönüşüm umut verici olsa da bazı öğrencilerin hala toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürdürülmesinin temelinde yer alan ayrımcı anlayışları benimsiyor oluşu bu konuda var olan eğitim gereksinimlerini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, bireylerin hassas konulardaki görüşlerini sözel yollarla doğrudan ifade etmekte güçlük çekebilecekleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda, çalışmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin kadın ve erkeğe yüklediği anlamlar çizdikleri resimlerle belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçları, ortaöğretim öğrencilerinin kadını toplumsal olarak “kadını” ve erkeği toplumsal olarak “erkeksi” olarak nitelendirilen özellik ve davranışları yansıtacak resimlerle tanımladıklarını göstermektedir. Öyle ki, kadını tanımlamada en sık kullanılan üç şekil sırasıyla makyaj malzemesi, çiçek ve ev işleriyken, erkeği tanımlamada en sık kullanılan üç şekil sırasıyla araba, futbol ve paradır. Bu durum, öğrencilerin, kadının entelektüel birikiminden çok dış görünüşüne değer verme, kadının güzellik ve kırılganlıkla bağdaştırılması sonucu ortaya çıkan “kadınlar çiçektir” anlayışına sahip olma ve ev içi sorumlulukları temelde kadının görevi olarak görme şeklindeki toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduğunu göstermektedir. Aslan (2015) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde kadını tanımlamada en çok kullanılan metaforların kadının dış görünüşü, kırılganlık ve anne ile eş olma durumlarıyla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, erkeğin maddi eşya ve olanaklar ile tanımlanması, öğrencilerin, toplumda erkeğin maddi gücü kadar değerli olduğu kalıp yargısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Acar-Erdol ve Gözütok (2017) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin erkeğin toplumsal değerini “parasının olması” ile ilişkilendirdiği ifade edilmektedir.

Bununla birlikte, kadını tanımlayan en sık üçüncü şekil ev işleri yaparken, erkeği tanımlayan en sık üçüncü şeklin bir ilgi alanı olması dikkat çekicidir. Bu durum, kadının sosyal alandaki varlığının erkeğe göre çok daha sınırlı olduğunun belirtildiği diğer sonuçlarla birlikte ele alındığında, erkeğin sosyal alandaki varlığının öğrencilerin çizimlerinde de daha baskın olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, erkek “futbol” ve “kahvehane” gibi sosyal alanda var olabileceği şekillerle tanımlanırken, kadının sosyal alandaki varlığına ilişkin tanımlamalar “alışveriş” ve “dedikodu” ile sınırlı kalmaktadır. Kadının “dedikodu”yla ilişkilendirilmesi, kadın söyleminin değersizleştirilmesine sebep olan cinsiyetçi anlayışın toplum tarafından sürdürüldüğüne işaret etmektedir. Benzer şekilde, erkeğin “argo” kullanımıyla tanımlanıyor oluşu, erkek söyleminin kaba ve uygunsuz dil kullanımıyla sınırlandırıldığı cinsiyetçi anlayışı temsil etmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kadın ve erkek söylemine olumsuz yansımalarına bu konudaki diğer çalışmalarda da rastlanmıştır (Acar-Erdol ve Gözütok, 2017; Aslan, 2015; Günay ve Odabaşı Koç, 2021; Topuz ve Erkanlı, 2016).

Kadını tanımlamada kullanılan diğer şekiller yine kadını çoğunlukla dış görünüşü ve ev içi etkinliklerle ilişkilendirmeye yönelikken, erkeği tanımlamada kullanılan şekiller erkeği çoğunlukla ekonomik alan ve ev dışı etkinlikler ile ilişkilendirmeye yöneliktir. Kadının dış görünüşü öğrenciler tarafından “makyaj, mücevher, topuklu ayakkabı, saç kesimi, kıyafetler” gibi güzelliğe yönelik kalıplarla bağdaştırılırken, erkeğin dış görünüşü yalnızca “kaslı olma”yla bağdaştırılmaktadır. Bu doğrultuda, toplum tarafından değerli görülme için kadına uygun görülen “güzel olma” ve erkeğe uygun görülen “güçlü olma” gerekliliklerine ilişkin kalıp yargıların öğrenciler tarafından da sürdürüldüğü söylenebilir. Benzer şekilde, Günay ve Odabaşı Koç (2021) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada da kadının güzellik, erkeğin ise güç ile ilişkilendirildiği ifade edilmektedir.

Ayrıca, bu çalışmada erkeği “baba” olarak tanımlayan iki resim bulunurken, yalnızca bir resimde yer alan yazılı ifadelerde kadının “çocukları ve ailesi” kelimeleriyle annelikle bağdaştırılması dikkat çekicidir. Bu durum, araştırmanın, kadının öğrenciler tarafından genellikle annelik ile ilişkilendirildiği sonucuyla çelişmektedir. Ancak, kadın olmanın anlamının anne olmakla eşdeğer görüldüğü bir toplumda, öğrencilerin kadını tekrar anne olarak tanımlamaya gerek görmemiş olması olasıdır. Öğrencilerin

çizimlerinde kadının gerçekleştirdiği etkinliklerin yine toplum tarafından anneye uygun görülen rollerle örtüşüyor olması bu görüşü destekler niteliktedir.

Bununla birlikte, öğrencilerin kadın ve erkeğin duygusal özelliklerine yüklediği anlamlar da farklılık göstermektedir. Öğrenciler çizimlerinde kadını “kalp kırıklığı” ve iyiliği ifade etmekte kullanılan “melek” ile ilişkilendirmiştir. Erkeği ise “kalpsiz”, “odun”, “duygusuz” ve kötülüğü ifade etmekte kullanılan “şeytan” ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte, erkeğin “bıçak”, “silah” ve “sopa” gibi çeşitli silahlarla ilişkilendirilmesi, erkeğin şiddetle bağdaştırıldığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, Günay ve Odabaşı Koç (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin erkeği şiddet uygulamak ile merhametsiz ve uyumsuz olmakla ilişkilendirdiği ifade edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerden birinin erkeği doğrudan “kadına şiddet uygulayan” ifadesiyle tanımlaması oldukça çarpıcıdır. Bu durum, öğrencilerin erkek ile bağdaştırdıkları şiddetin öznesinin kadın olduğunu düşündürmektedir. Günay ve Odabaşı Koç’un (2021) çalışmasında da erkek şiddetinin kadına yönelik olduğunu ifade eden öğrencilerin bulunması bu görüşü destekler niteliktedir.

Öte yandan, öğrencilerin erkekle ilişkilendirdiği olumlu özellikler de bulunmaktadır. Bunlar “kibar” ve “anlayışlı” olmaktır. Ancak erkeği bu olumlu özelliklerle ilişkilendiren öğrenciler sınırlı sayıdadır. Günay ve Odabaşı Koç (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrenci çizimlerinde erkeğe yüklenen olumlu anlamların “dürüst” ve “saygılı” ile sınırlı kaldığı görülmektedir.

Bunların yanı sıra, kadının “estetik bağımlısı, yapmacık ve makyaj bağımlısı” olarak tanımlandığı bir resmin bulunması, kadını kendi bedeni üzerindeki kararları sebebiyle yargılamayı kendine hak gören baskıcı anlayışın toplumda kendine yer bulmaya devam ettiğini göstermektedir.

Öte yandan, toplumsal cinsiyet konusunda eşitlik bilincine sahip ve kadının cinsiyeti sebebiyle karşılaştığı zorlukların farkında olan öğrenciler de bulunmaktadır. Bazı çizimlerde kadının kitaplar, başarı ve çeşitli mesleklerle ilişkilendirilmesi ve bazı çizimlerde yer alan yazılı ifadelerde kadının “yapmak isteyip yapamadıkları”, “kadın kalıplarına uydurulma baskısı”, “kendinden emin ve güçlü” ve “her şeyi başarabilir” ifadeleriyle tanımlanması bu bilincin göstergesi olarak yorumlanabilir. Ancak bu öğrencilerin sayısı oldukça sınırlıdır. Öte yandan, alanyazında kadının “çalışkan, özgür,

özgüvenli, yetenekli, güçlü, çok yönlü” gibi olumlu özelliklerle daha çok ilişkilendirildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Aslan, 2015; Günay ve Odabaşı Koç, 2021; Topuz ve Erkanlı, 2016).

Bu sonuçlar doğrultusunda, kadın ve erkeğin maddi, manevi, fiziksel ve duygusal özelliklerine ilişkin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olan ortaöğretim öğrencileri bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında öncelikle zihinlerinde yer alan bu kalıp yargıların giderilmesinin, öğrencilerin bireyleri cinsiyetlerinden bağımsız bir şekilde eşit birer “insan” olarak değerlendirmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, öğrencilerin, bireylerin sahip olduğu hak ve özgürlükler ile sorumluluklara yönelik bakış açısının eşitlikçi yönde değiştirilmesinin ancak bu şekilde mümkün olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada, bireylerin toplumsal anlayışları edinmeye başladığı ilk yapı olan ailenin bireylerin algı, tutum ve görüşleri üzerindeki etkileri ile programın amaçlarına ulaşılmasında toplumsal bir dirençle karşılaşılmasının önemi göz önünde bulundurularak programın paydaşlarından olan ortaöğretim öğrencilerinin velilerinin de toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşlerine yer verilmiştir. Velilerin bu konudaki görüşleri hak ve özgürlükler, sorumluluklar ve toplumsal cinsiyet rolleri etrafında toplanmıştır.

Çalışmada ilk olarak velilerin ele hak ve özgürlüklere konusundaki görüşleri ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçları, eğitim, ekonomi, aile ve sosyal alanlardaki hak ve özgürlükler konusunda toplumsal cinsiyet eşitsizlikleriyle karşılaşan veliler bulunduğunu göstermektedir. Örneğin, bir kadın veli aile yaşamındaki sorumlulukları tek başına üstlenmek zorunda kaldığı için çalışma hakkından mahrum kalmıştır. Bununla birlikte, bu velinin çalışma yaşamından ayrılması, eşinin belirli konularda kendisine danışmayı bırakmasına sebep olmuştur. Bu durum, kadının ekonomik özgürlüğünün olmamasının diğer yaşam alanlardaki hak ve özgürlüklerinin de kısıtlanmasına sebep olduğunu gözler önüne sermektedir. Kadının ev ve çocuk bakımıyla ilişkilendirilmesine sebep olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kendisinin iş ve sosyal yaşamda var olma hakkını sınırlandırdığını ifade eden başka kadın veliler de bulunmaktadır. Söz konusu veliler, bu kısıtlamaların ruh sağlıklarını olumsuz etkilediğini de ifade etmiştir. Koyun, Taşkın ve Terzioğlu (2011) da karşılaştığı toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri sebebiyle ruhsal sağlık

sorunları yaşıyan pek çok kadın olduğunu belirtmektedir. Kadının toplumsal cinsiyet kalıp yargıları sebebiyle kendi cinsiyetlerine atanan rolleri yerine getirebilmek adına ekonomi, sağlık ve sosyal alanlarda karşılaştığı bu problemler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin uygulamada hala tam anlamıyla sağlanamadığını açıkça göstermektedir.

Bununla birlikte, karar alım süreçlerinde çoğunlukla erkek velilerin baskın rol aldığı görülmüştür. Dahası, bazı kadın velilerin sosyal yaşamdaki varlığının bile eşinin izine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, velilerin yaşantılarında erkeğin kadın üzerindeki baskısının sürüyor olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bazı velilerin bu durumun olağan olduğunu ifade etmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin bazı velilerce ayrımcılık olarak görülmediğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, hem bu çalışmada hem de Acar-Erdol ve Gözütok (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bazı ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal eşitsizliklere temel oluşturan ayrımcı davranışlar konusunda farkındalığa sahip olmadığı görülmüştür. Bu durumun hem veliler hem de öğrencilerde gözlenmesi, bireylerin toplumda karşılaştıkları eşitsizliklerin farkında olabilmelerinde ailenin tutum ve davranışlarının önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmada ele alınan bir diğer tema sorumluluklardır. Çalışmanın sonuçları, velilerin aile ve iş yaşamındaki sorumluluklara ilişkin görüşlerinde cinsiyet temelli farklılaşmalar olduğunu göstermektedir. Öyle ki, bazı veliler aile içi sorumlulukların çoğunlukla kadın eş tarafından gerçekleştirildiğini ve böylesinin daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Ailenin ekonomik gereksinimleri ise veliler tarafından öncelikli olarak erkeğin sorumluluğunda olarak tanımlanmıştır. Aile yaşamındaki sorumlulukları eşiyile eşit olarak paylaştığını belirten yalnızca bir veli bulunmaktadır. Bireylerin aile ve iş yaşantılarında gerçekleştirdikleri etkinliklerin toplumsal cinsiyet bağlamında incelendiği diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Gök, 2013; Günay ve Bener, 2011; Ünüvar ve Tagay, 2015; Ünver ve Demirli, 2022) Bu doğrultuda, ortaöğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin aile ve iş yaşamlarının toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerine uygun biçimde sürdüğü söylenebilir. Ayrıca, velilerden birinin toplumdaki genel durumun eşitlikçi olmadığını ifade etmesinin de toplumda cinsiyet temelli eşitsizliklerin sürdüğü görüşünü desteklediği söylenebilir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri sebebiyle çeşitli olumsuzluklarla karşılaşanlar yalnızca kadınlar değildir. Öyle ki, kadın velilerden biri eşinin aile yaşantısında yalnızca ekonomik gereksinimleri karşılamayı kendi sorumluluğunda görmesi sebebiyle

çocuklarıyla yeterince vakit geçirmemesinin aile ilişkilerini olumsuz etkilediğini ve eşinin de bu durumdan sonradan pişmanlık duyduğunu belirtmiştir. Bu durum, çocuk bakımının öncelikli olarak kadına atfedilmesinin yalnızca kadının değil, erkeğin aile yaşamını da olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Çalışmada ele alınan bir başka tema toplumsal cinsiyet rolleridir. Çalışmanın sonuçları, bazı velilerin kadın ve erkeğe farklı tutum, davranış, giyim ve eğitim ile mesleki alanların uygun olduğuna ilişkin toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerini benimsediğini göstermektedir. Ayrıca, velilerin sahip olduğu toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, farklı cinsteki çocuklarından eğitim, ekonomi, aile ve sosyal alanlardaki beklentilerinin de farklılaşmasına sebep olmaktadır. Öyle ki, velilerin çoğunluğu cinsiyeti fark etmeksizin çocuklarının iyi bir eğitim almasını istediğini ifade etmiş olsa da bazı veliler kadın ve erkeğe farklı eğitim ve mesleki alanları uygun gördüklerini belirtmiştir. Benzer bir durum velilerin farklı cinsteki çocuklarının eğitim almasını desteklemelerindeki gerekçelerinde de gözlenmiştir. Velilerin erkek çocuklarının eğitim almasını istemelerindeki genel gerekçe erkek çocukların ilerleyen yaşantılarında ailelerinin ekonomik gereksinimlerini karşılayabilmeleridir. Kız çocuklarına gelindiğindeyse velilerin, kız çocuklarının okuma isteklerinin içlerinde ukde kalmasını engellemek, evlenip bir aile kurana kadar birikim yapabilmeleri ve ev ile çocuklarıyla ilgilenirken rahat bir yaşam sürebilmeleri olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, toplumda kadın ve erkeğe farklı eğitim ve meslek alanlarının uygun görüldüğünün ifade edildiği çalışmalar bulunmaktadır (Atli, 2017; Gander ve Gardiner, 2015; Marsh; Yıldırım, 2021). Bu durum, kadının eğitim hakkı ve ekonomik özgürlüğünün desteklenmesinin her zaman eşitliğin sağlandığı anlamına gelmeyeceğini göstermektedir. Öyle ki, kadının hangi eğitim ve mesleki alanlarda, ne kadar var olması gerektiği konusunda da toplumsal eşitsizlikler bulunmaktadır.

Bununla birlikte, bazı veliler kız çocuklarının giyim ve davranış seçimlerinin kadına uygun olmadığını düşünmektedir. Dahası, kadın velilerden biri bu görüşlerin yalnızca çekirdek aile içerisinde değil, geniş aile içerisinde de var olduğunu ve kendisi ile kızının bu durumdan olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Bu durum, toplumu oluşturan birimler olarak aileler içerisinde yaşanan toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürdürüldüğünü göstermektedir.

Bunlara benzer sonuçlara öğrenci görüşmelerinde yer alan ifadelerde de rastlanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu ailelerinin kendileri ve karşı cinsteki kardeşlerinden beklentilerinin farklılaştığını, ebeveynlerinin sorumluluk paylaşımını kadın işi ve erkek işi olarak ele aldığını ve aile yaşantılarında anneleriyle daha fazla paylaşımda bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlar, öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusundaki algı, tutum ve görüşlerinin ilk olarak ailede şekillenmeye başladığı görüşünü destekler niteliktedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin farkında ve bunlara karşı olan veliler bulunmakla birlikte, velilerin genel anlamda toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerini benimseyerek bunları sosyal yaşam uygulamaları içerisinde çocuklarına aktardıkları söylenebilir. Bu durum, toplumsal cinsiyet konusunda eğitim gereksinimi bulunan ortaöğretim öğrencilerinin yanı sıra bu konuda eğitim gereksinimi bulunan velilerin de var olduğunu göstermektedir. Bireylere eğitim aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırılması mümkün olsa da içerisinde bulundukları toplumda yaşamlarını bu bilinçle sürdürmeye devam etmelerinin sağlanabilmesinde ailelerinin de bu konudaki eğitim gereksinimlerinin karşılanması olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, velilerin çoğunlukla toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve rollerini benimsemiş durumda olmaları, çocuklarına yönelik gerçekleştirilecek toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programına direnç gösterebileceklerine işaret etmektedir. Bu sebeple, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik programların toplumun hassasiyetlerine uygun bir şekilde geliştirilmesinin programın işlerliğinin sağlanmasında oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesiyle bu konudaki toplumsal eşitsizliklerin sebep olduğu ayrımcılığın yarattığı risklerin eğitim yoluyla önlenmesi ve giderilmesine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın hedef kitlesinin ortaöğretim öğrencileri olarak belirlenmesinin sebebi, bireylerin kendi cinsiyetlerine toplum tarafından uygun görülen özellikleri de içselleştirmeye başladıkları ergenlik döneminin bu eğitim kademesine denk gelmesidir. Nitekim, bireyler bu dönemde kendilerine ait ilişkiler deneyimleyerek toplumsal yaşam içerisinde nasıl birer birey olmak istediklerini keşfetmeye başlamaktadır.

Bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılabilmesi planlı eğitim etkinlikleriyle olanaklı görünmektedir. Ancak bu eğitim etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi için bireylerin bu konuda gereksinim duydukları bilgi, beceri ve tutumların açık bir şekilde belirlenmesiyle geliştirilecek programların uygulanması gerekmektedir. Buna ek olarak, toplumsal cinsiyet eşitliğinin toplum tarafından direnç görmeye açık ve hassas bir konu olduğu göz önünde bulundurularak bu konuda geliştirilecek programların toplumun hassasiyetlerine duyarlı bir şekilde ele alınmasının programın amaçlarına ulaşılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu konuya yönelik gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin bireylere eşitlik bilinci kazandırmada başarılı olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Acar-Erdol, 2017; Acar-Erdol ve Gözütok, 2019; Aydemir, 2019; Esen, 2013; Özel, 2019; Seçgin, 2012; Şıvgın, 2015; Yeşil ve Balcı Karaboğa, 2021; Yolcu, 2021). Bu konuda örgün eğitimde MEB tarafından gerçekleştirilen ETCEP de bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmada etkili olmuş ancak proje amacına tam anlamıyla ulaşmadan sonlandırılmıştır. Projenin sonlandırılmasında, projenin gereken hassasiyet gösterilmeden toplumun hazır olmadığı bir biçimde sunulmasının önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. Ancak ülkemizde böyle bir projenin yaygınlaştırılarak sürdürülebilmesinin de örgün eğitim içerisinde daha etkili olacağı bir gerçektir. Bu sebeple, bu konuda geliştirilecek eğitim programlarının eğitim uzmanları, program geliştirme uzmanları, konu alanı uzmanları, sosyologlar, çocuk psikologları, MEB, öğrenciler ve veliler gibi programın paydaşlarının ilgili konulardaki bilgi, deneyim ve görüşleri çerçevesinde hazırlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda genel anlamda eşitlikçi algıya sahip olmaları yönüyle umut vadetmektedir. Ancak araştırmanın sonuçları alanyazında bulunan ilgili araştırmaların sonuçlarıyla birlikte incelendiğinde toplumda, eşitlik bilincine oldukça uzak bireylerin hala var olduğu açıkça görülmektedir. Bu bireylerin, temelde insan hakları olmak üzere kadın hakları çerçevesinde bireylerin eğitim, ekonomi, sağlık, aile ve sosyal alanlardaki hak ve özgürlükleri ile sorumluluklarına ilişkin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eğitim gereksinimleri bulunmaktadır. Bu eğitim gereksinimlerinin karşılanması, demokratik bir toplumda bireylerin yaşamını sağlıklı ve refah içerisinde sürdürmeleri için oldukça önemlidir.

5.3. Öneriler

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi amacıyla araştırmanın sonuçları temel alınarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin açık ve detaylı bir biçimde saptanabilmesi için tüm eğitim kademelerinde, çeşitli çalışma gruplarıyla ve farklı araştırma yöntemleriyle gereksinim belirleme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
- Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda gerçekleştirilecek eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi çalışmalarında bireylerin toplumsal cinsiyet konusundaki görüşleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen demografik özellikler incelenmelidir.
- Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda gerçekleştirilecek eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi çalışmalarında bireylerin bu konudaki deneyimlerini derinlemesine açıklayabilecek yöntem ve tekniklere başvurulmalıdır.
- Bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırılabilmesi için bu konuya yönelik programlar geliştirilmeli ve programların örgün eğitimin tüm kademelerinde sürekliliği sağlanmalıdır.
- Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik programlar toplum gereksinimleri göz önünde bulundurularak geliştirilmeli, programın uygulamada bu konuya ilişkin direnç oluşturmayacak yapıda olmasına özen gösterilmelidir.
- Bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmaya yönelik programlar, hedef kitlenin en yakın sosyal çevresi olan aile üyelerinin de bu konuda bilinçlenmesini sağlayacak programlarla desteklenerek bireylerin yaşamlarını bu bilinçle sürdürmesine olanak tanınmalıdır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için hedef kitlenin aile üyelerinin de dahil olduğu kapsamlı gereksinim belirleme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
- Bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmaya yönelik programların tüm eğitim süreçlerinde desteklenebilmesi için var olan programlar toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olacak şekilde iyileştirilmelidir.

- Eğitimin tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi sürekliliğin sağlanmasına bağlıdır. Bu sebeple, ilköğretim ve ortaöğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin dolaylı veya doğrudan vurgulanması gerekmektedir.
- Programların başarıya ulaşabilmesi için öğretim ortamında yer alan materyallerin de bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir. Ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri kadın ve erkeği ayrıştırıcı yazılı ve görsel öğelerden arındırılarak öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğini içselleştirebilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
- Öğrencilere eşitlik anlayışının doğrudan veya dolaylı olarak kazandırılabilmesi için programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazanması oldukça önemlidir. Öğretmenlere bu bilincin kazandırılabilmesi için öğretmen eğitimi programlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir hale getirilmesi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde toplumsal cinsiyet eşitliği konusuna yer verilmesi önerilmektedir.
- Bireylerin temel bilgi, beceri ve tutum ve davranışları kazandığı eğitim kademesinin ilköğretim olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin eşitlik bilinci kazanmaya başlamalarında sınıf öğretmenlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu sebeple, sınıf öğretmenliği programında öğretmenlerde eşitlik bilinci oluşturacak ve bunu aktarmada kullanılacak bilgi ve becerilere yer verilmesi önerilmektedir.
- Toplumun temel yapı taşı olan ailenin, bireylerin toplumsal anlayışlar geliştirmesindeki rolü göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bireylerin yaşamlarının başlangıcından itibaren eşitlik anlayışıyla yetişmelerinin sağlanabilmesi için toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda aile eğitim programlarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Bireylerin yaşamlarını toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışıyla sürdürebilmelerinde içerisinde bulundukları toplumsal yapının önemli bir yeri vardır. Bu sebeple, toplumsal cinsiyet eşitliğinin kitle iletişim araçlarıyla vurgulanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar-Erdol, T. (2017). *Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acar-Erdol, T. ve Gözütok, D. F. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi: (Bir Anadolu lisesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 39-65.
- Acar-Erdol, T. ve Gözütok, D. F. (2019). Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1497-1519.
- Adichie, C. N. (2019). *Feminist manifesto*. (Çev. B. Kovulmaz). İstanbul: Doğan Kitap.
- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ahioğlu-Lindberg, N. E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun. (2012). *Resmî Gazete*, 28239, 20 Mart 2021.
- Akar, T. ve Aksoy, B. A. (2018). Çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 31-36.
- Akbulut Uzun (2020). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpakwu, O. S. ve Bua, F. T. (2014). Gender equality in schools: implications for the curriculum, teaching and classroom interaction. *Journal of Education and Practice*, 5(32), 7-12.
- Alacapınar, F. G. (2019). Gereksinim analizinde kullanılan teknikler. V. Sönmez ve F. G. Alacapınar (Editörler), *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi içinde* (s. 37-55). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Alacapınar, F. G. (2019). Gereksinim saptama yaklaşımları. V. Sönmez ve F. G. Alacapınar (Editörler), *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi* içinde (s. 25-35). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alptekin, D. (2014). Çelişik duygularda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sorgusu: Üniversite gençlerinin cinsiyet algısına dair bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 203-211.
- Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 24(2), 9-22.
- Apple, M. W. (1980). The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labor process. *Interchange on Educational Policy*, 11(3), 5-22.
- Arar, K. (2014). Gender discourse in an Arab-Muslim high school in Israel: ethnographic case study. *Journal of Educational Change*, 15(3), 281-301.
- Armeni, V. (1999). *Student perceptions of gender equity in high school codeducational and single-sex physical education classes*. Master's Thesis. Montreal: McGill University Faculty of Graduate Studies and Research.
- Asan, T. H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 2(2), 66-70.
- Ashwin, C. (1984). Drawing, design and semiotics. *Design Issues*, 1(2), 42-52.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Atli, A. (2017). High school students' gender role perceptions regarding various professions. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 6-15.
- Aydemir, S. (2019). *Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2019). *Akademik etik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2021). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Aydın, M., Özen Bekar, E., Yılmaz Gören, Ş. ve Sungur, M. A. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 223-242.
- Aylaz, R., Güneş, G., Uzun, Ö., Ünal, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23(5), 183-189.
- Balser, D. (1987). *Sisterhood and solidarity: Feminism and labor in modern times*. Boston: South End Press.
- Barbazette, J. (2006) *Training needs assessment: Methods, tools and techniques*. San Francisco: Pfeiffer.
- Bartın, C. (2022). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batyra, A. (2017). *Türkiye’de cinsiyete dayalı başarı farkı*. (Çev: G. Henderson). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Başar, F. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Kadın sağlığına etkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3, 131-137.
- Baykal, S. (1991). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 66-75.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155–162.
- Berktaş, F. (2013). Femisit teoride açılımlar. Y. Ecevit ve N. Kalkiner (Editörler), *Toplumsal cinsiyet çalışmaları içinde* (s. 2-23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Berktaş, F. (2018). *Tarihin cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet: Bize yüklenen roller*. (Çev. K. Ay). İstanbul: KADAV Yayınları.

- Blackstone, A. (2003). Gender roles and society. J. R. Miller, R. M. Learner and L. B. Schiamberg (Eds), in *Human ecology: An encyclopedia of children, families, communities and environments* (p. 335-338). Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Bruner, J. S. (2021). *Eğitim süreci*. (Çev: M. E. Rüzgar). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bobbit, J. F. (1918). *The curriculum*. Cambridge MA: The Riverside.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson.
- Büyükalın Filiz, S., Kanlı, Y., Üstündağ, İ. ve Demircan, B. (2018). Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı: Ankara Hüseyin Gazi Anadolu İmam Hatip Lisesi örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 327-245.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem Akademi.
- Caswell, H. L. and Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book.
- Cangöz, İ. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet farkındalığı ve cinsiyetçi şiddetle ilgili görüşleri. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 19, 41-64.
- Clarke, V. ve Braun, V. (2012). Toplumsal cinsiyet. (Çev. G. Öztürk). *Eleştirel psikoloji* içinde (s. 306-328). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Creswell, W. J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, W. J. and Plano Clark, L. V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cochran, S. W. (1983) The Delphi method: Formulating and refining group judgements. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 111-117'den aktaran Alacapınar, F. G. (2019). Gereksinim analizinde kullanılan teknikler. V. Sönmez ve F. G. Alacapınar (Editörler), *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi* içinde (s. 37-55). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Convay, M., Damico, S B. and Damico, A. J. (1996). Democratic socialization in the schools. R. Farnen, H. Dekker, R. Meyenberg and D. B. German (Eds), in *Democracy, socialization and conflicting loyalties in east and west* (p. 421-440). London: Palgrave Macmillan.
- Çakır, S. (2007). Feminizm: Ataerkil iktidarın eleştirisi. B. Örs (Editör), *19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler içinde* (s. 415-475). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çoban, A. (2020). Program geliştirmenin tarihsel temelleri. B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 119-149). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çobanoğlu, F. (2018). Gender equality in turkish higher education. *International Journal of Higher Education*, 7(5), 97-113.
- Çolak, G. (2020). *Toplumdilbilimi: Toplumsal cinsiyet ve dil*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Çubukçu, H. (2007). İngilizce ders kitaplarında cinsiyetçilik. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(24), 25-32.
- deBeauvoir, S. (2019). *İkinci cinsiyet*. (Çev: G. Acar-Savra). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircioğlu, E. (2014). *10. ve 11. sınıf Tarih ders kitaplarında yer alan görseller ve metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili Tarih öğretmenlerinin görüşleri*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirhan, I. E. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim program ve ders kitabı inceleme (4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi). *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 49-82.
- De Muth, E. J. (2014). *Basic Statistics and pharmaceutical statistical applications*. Boca Raton: Taylor and Francis Group.

- 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, C. (2008). Yeni sosyal hareketler ekseninde feminizme bakış. *Sosyoloji Notları Dergisi*, 4, 29-35.
- Donovan, J. (1997). *Feminist teori*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Dökmen, Z. Y. (2016). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dunnett, W. C. (1980) Pairwise Multiple Comparisons in the Unequal Variance Case, *Journal of the American Statistical Association*, 75, 796-800.
- Edwards, A. L. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. Appleton: Century Crofts. doi: <https://doi.org/10.1037/14423-000>
- ERG. (2017). Eğitim Reformu Girişiminin Millî Eğitim Bakanlığı Taslak Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirmesi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/ergnin-meb-taslak-ogretim-programlari-inceleme-ve-degerlendirmesi/>
- Elçik, G. (2013). *Toplumsal cinsiyet çalışmaları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Elgün, A. ve Alemdar, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına yönelik bir araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3, 1054-1054.
- Engels, F. (2021). *Ailenin, özel mülkiyetin ve devletin kökeni*. (Çev: M. Tüzel). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- English, F. W. (2000). *Deciding what to teach and test: Developing, aligning and auditing the curriculum*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- English, F. W. and Kaufman, R. A. (1975). *Needs assessment: A focus for curriculum development*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Erişti, B. ve Polat, M. (2020). Program geliştirme sürecinin planlanması ve ön uygulama. B. Oral ve T. Yazar (Editörler). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde, s. 242-271. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Eryılmaz, S. (2020). Toplumsal cinsiyet rolü ve kadın sağlığı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 5-13.
- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Esen, E., Öztürk, B. ve Siyez, M. D. (2018). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 6(12), 144-173.
- Esen, E. Soylu, Y., Siyez, D. M., 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.
- Fer, S. (2020). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Firestone, S. (1993). *Cinselliğin diyalektiği*. (Çev. Y. Salman). İstanbul: Payel yayınevi.
- Fraenkel, R. J., Wallen, E. N. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Folke, O. ve Rickne, J. (2022). Sexual harrassment and gender inequality in the labor market. *The Quarterly Journal off Economics*, 137(4), 2163-2212.
- Gander, J. W. ve Gardiner, W. H. (2015). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev: A. Dönmez ve N. Çelen). B. Onur (Editör). Ankara: İmge kitabevi
- Ghaffari, M. (2021). *Assesing educational needs of student teachers about women's rights: Anadolu University Faculty of Education example*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (Çev: H. Özel ve C. Güzel). Ankara: Ayraç Kitabevi.
- Glesne, c. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 491-512.
- Gök, A. F. (2013). *Evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algılarının aile işlevlerine yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözütok, D. F., Toraman, Ç. ve Acar-Erdol, T. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1036-1048.
- Gupta, K. (1999). *A practical guide to needs assessment*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153, 157-171.
- Günay, E.ve Odabaşı Koç, Ö. (2021). Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin cinsiyet kalıp yargıları: metafor analizi ve resim çizme-yazma yöntemi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 55-74.
- Güneş, Ö. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımı (1990-2006). *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(2), 81-95.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M. (2016). Eğitimde program geliştirme. İ. Usta ve N. Karadağ (Editörler). Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde, s. 2-25. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Hartmann, H. (2006). *Marksizm'le feminizm'in mutsuz evliliği*. (Çev: G. Aygen). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Hewitt, W. T. (2018). *Eğitimde program geliştirme: Neyi neden öğretiyoruz*. S. Arslan (Çev. Editörü). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Hooks, B. (2016). *Feminizm herkes içindir*. İstanbul: BGST Yayınları.

- Husson, A. C. ve Mathieu, T. (2018). *Feminizm*. (Çev: T. Üyken). İstanbul: Karakarga Yayınları.
- İmamoğlu O. (1995). *Değişim sürecinde aile; evlilik ilişkileri bireysel gelişim ve demokratik değerler*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). T.C. *Resmî Gazete*, 10705, 12 Ocak 1961.
- Jha, S. S., Dasgupta, A., Paul, B., Ghosh, P., Biswas, A. (2020). Attitude and perception of gender equity among students and teachers of a rural school in West Bengal: A mixed-method approach. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 1-6.
- Johansson, U. (2003). Frame factors, structures and meaning making: Shifting foci of curriculum research in Sweden. Feminist curriculum research. Pinar, W. F. (Ed.), in *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 586-587.
- Kabaoğlu, Q. S. (2017). Toplumsal cinsiyet ve siyaset. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2).
- Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü. (2016). Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı 2016-2020. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2016-2020_Kad%C4%B1na%20Y%C3%B6nelik%20%C5%9Eiddetle%20M%C3%BCadele%20Ulusal%20Eylem%20Plan%C4%B1.pdf (Erişim: 07.10.2022)
- Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü. (2021). Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı 2021-2025. <https://www.aile.gov.tr/media/82082/kadina-yonelik-siddetle-mucadele-iv-ulusal-eylem-planı-2021-2025.pdf> (Erişim: 07.10.2022)
- Kafa, E. (2021). 2005 ve 2008 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının toplumsal cinsiyet bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 83-106.
- Karakuş, E., Mutlu, E.ve Coşkun, D. Y. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2, 31-54.
- Karasu, F., Göllünce, A., Güvenç, E. Ve Çelik, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(1), 21-27.

- Kandiyoti, D. (2019). *Cariyeler, bacılar, yurttaşlar*. (Çev. A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınç ve F. Özbay). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kantoğlu, A., Yurteri Çetin, N. ve Erdoğan, A. (2018) Ergenlerde toplumsal cinsiyet algılarının sosyodemografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Konuralp Medical Journal*, 10, 157-187.
- Kara, A. ve Akdağ, M. (2020). Program değerlendirme modelleri. B. Oral ve T. Yazar (Editörler). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde, s. 469-487. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemleri*. (37. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatepe, S. ve Arıbaş, N. N. (2015). İş hayatında kadın yöneticilere ilişkin cinsiyet ayrımcılığı: Türkiye için bir değerlendirme. *Yasama Dergisi*, 31, 7-23.
- Kearney, K. (2009). Participant-generated visual data: Drawing out emotions. in *Visual Data: Understanding and Applying Visual Data to Research in Education*, (51-58). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kenworthy, L. ve Malami, M. (1999). Gender inequality in political representation: A worldwide comparative analysis. *Social Forces*, 78(1), 235-268.
- Koçoğlu, E. (2020). Eğitim tarihine kavramsal bakış. M. Göçer ve E. Koçoğlu (Editörler), *Eğitim tarihi* içinde, s. 1-13. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kozlu, D. (2009). Modernizm sonrası postmodern hareket içinde kadının yeri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Hakemli Dergisi*, 2 (3), 1-15.
- Koyun, A., Taşkın, L. ve Terzioğlu, F. (2011). Yaşam dönemlerine göre kadın sağlığı ve ruhsal işlevler: Hemşirelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 67-69.
- Küçüktepe, C. (2019). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama – ihtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. H. Şeker (Ed.) *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar* içinde, s. 89-126. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Lahiri, A. ve Jha, S. S. (2022). Gender equity perceptions among school-going adolescents: A mixed-methods comparison among tribal and non-tribal rural areas of an eastern state in India. *Frontiers in Sociology*, 6, 1-11.
- Lee, S. ve Lee, K. D. (2018). What is the proper way to apply the multiple comparison test? *Korean Journal of Anesthesiology*, 71(5), 350-360.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. Oxfordshire: RoutledgeFalmer.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademi.
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013) *Resmî Gazete*, 28758, 7 Eylül 2013.
- MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. (2017). *Resmî Gazete*, 30090, 8 Haziran 2017.
- MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2019). *Resmî Gazete*, 30886, 12 Eylül 2019.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2016). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi projesi ile yeniden yazıyoruz. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/proje_oykusu-son.pdf (Erişim: 11.17.2022).
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı okul standartları kılavuzu. https://tical.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/26/15/971621/dosyalar/2017_12/12163245_Toplumsal_Cinsiyet_EYitliYine_DuyarlıY_Okul_StandartlarY_KYlavuzu.pdf (Erişim: 11.17.2022).
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları.

https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/12103838_kilavuz_kitap_12_08_2016.pdf (Erişim: 11.17.2022).

Meyer, H. D. and Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. D. H. Meyer and B. Rowan (Eds). in *The new intitutionalism* (p. 1-14). Albany: State University of New York Press.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks. CA; Sage Publications.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. *Resmî Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.

Norton, R. E. (1997). *DACUM Handbook*. Columbus: Ohio State University Center on Education and Training for Employment College of Education.

Oakley, A. (1981). *Sex, gender and society*. London: Temple Smith.

Okumuş, E. (2018). *Toplumsal cinsiyetin yeniden inşasında eğitimin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oliva, P.F. (2004). *Developing the curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev: A. Arı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Otaran, N., Güven, F., Gökmen, S., ve Hancı, A. (2008). *Yetişkin eğitimi kılavuzu*. Ankara: Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü.

Önder, R. Ö., Yalçın, S. A., Göktaş, B. (2013). Sağlık kurumları yöneticiliğı bölümü öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1-2-3), 55-78.

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 93-112.

Özbucak Albar, B. (2019). Kadınlara yönelik ayrımcılık. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 5(8), 274-286.

Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özel, Ş. F. (2019) *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik toplumsal cinsiyet eğitimi dersi öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkılıççı, G. ve Uzun, M. İ. (2022). Siyasal katılım kadınların siyasi temsiline toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 8(1), 77-93.
- UNESCO. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. Paris: UNESCO Publications.
- United Nations Inter-Parliamentary Union (2003). The convention on the elimination of all forms of discrimination against women and its optional protocol. http://archive.ipu.org/pdf/publications/cedaw_en.pdf (Erişim: 11.17.2022)
- United Nations General Assembly. (1948). Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (Erişim tarihi: 09.10.2022)
- United Nations. (1995). Beijing Declaration and Platform for Action. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf> (Erişim: 11.17.2022)
- Uluslararası Çalışma Örgütü (2008). Uluslararası standart meslek sınıflaması (ISCO-08). <https://biruni.tuik.gov.tr/DIESS/SiniflamaSurumDetayAction.do?surumId=5&turId=41&turAdi=%209.%20Meslek%20S%C4%B1n%C4%B1flamalar%C4%B1> (Erişim, 11.07.2021)
- Uyargil, C., Adal, Z., Atay, İ. D., Acar, A. C., Özçelik, A. O., Sadullah vd. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Ünüvar, P. ve Tagay, Ö. (2015). Çalışan evli kadınların toplumsal cinsiyet rolleri, yaşam, iş doyumu ve evlilik uyumlarının incelenmesi. *Kadın/Woman 2000*, 16(1), 21-44.
- Ünver, Ş. ve Demirli, C. (2022). Çalışan evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet bağlamında aile içi rol dağılımı: Bir nitel araştırma. *International Journal of Social Inquiry*, 15(1), 143-156.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pınar, G., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2008). Başkent üniversitesi öğrenci yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-57.
- Rose, S. O. (2018). *Toplumsal cinsiyet tarihçiliği nedir?* (Çev: F. B. Aydar). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Rothwell, W. J. & Kazansas, H. C. (1997). *Mastering the instructional design process, a systematic approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sadker, M. and Sadker, D. (1986). Sexism in the classroom: From grade school to graduate school. *The Phi Delta Kappan*, 67(7), 512-515.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sancar, S. (2018). Siyasal kararlara katılımda toplumsal cinsiyet eşitliği - Haritalama ve izleme çalışması geniş özet. <https://ceidizler.ceid.org.tr/dosya/Siyasi-Toplumsal-Cinsiyet-Esitligi.pdf>, (Erişim tarihi: 17.11.2022).
- Sayılan, F. (2014). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, 31, 17-23.
- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences*, 6(4), 2446-2458.
- Seçgin, F. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Scott, J. W. (2007). *Toplumsal cinsiyet: Faydalı bir tarihsel analiz*. (Çev: A. T. Kılıç). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2001). Program geliştirmede delphi, dacum ve meslek analizi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 241-250.

- Sen, G. ve Östlin, P. (2008). Gender inequity in health: why it exists and how we can change it. *Global Public Health*, 3, 1-12.
- Sırmabıyıklı, G. (2017). *MEB aile eğitimi programının eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı.
- Sis Çelik, A., Pasinlioğlu, T., Tan, G. ve Koyuncu, H. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Eşitliği Tutumlarının Belirlenmesi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 21 (3), 181-186.
- Spelman, V. E. (1988). *Inessential woman: Problems of exclusion in feminist thought*. Boston: Beacon Press'den aktaran Bora, A. (2010). *Kadınların sınıfı: ücretli ev emeği ve kadın öznelliğinin İnşası*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sönmez, V. (2019). Gereksinim saptama. V. Sönmez ve F. G. Alacapınar (Editörler), *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi içinde* (1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395-407.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamındaki öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şıvgın, N. (2015). *Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.
- Tang, K. (2008). *Gender equity and Cambodiann high school students in a large urban school district: perspectives from administrators, teachers and students*. Doctoral

- Thesis. California: University of Southern California Faculty of The Rossier School of Education.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Taş, G. (2016). Feminizm üzerine genel bir değerlendirme: Kavramsal analizi, tarihsel süreçleri ve dönüşümleri. *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 3 (5), 163-175.
- Taylor, P. J. And O'Driscoll, P. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8 (2), 29-50.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı.
- T.C. Anayasası. (1982). *Resmî Gazete*, 17844, 20 Ekim 1982.
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021). Kadına yönelik şiddetle mücadele IV. ulusal eylem planı 2021-2025. <https://www.aile.gov.tr/media/82082/kadina-yonelik-siddetle-mucadele-iv-ulusal-eylem-planı-2021-2025.pdf> (Erişim tarihi: 07.10.2022).
- T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü (2008). Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı 2008-2013. <https://www.bpwankara.org/cms-uploads/kadinin-statusu-gm-toplumsal-cinsiyet-esitligi-ulusal-eylem-planı.pdf> (Erişim tarihi: 07.10.2022).
- Tembon, M. M. ve Fort, L. (2013). *Girl's education in the 21st century: gender equality, empowerment, and economic growth*. Washington: The World Bank.
- Temizkan, K. S. (2016). *Türkiye eğitiminde toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsellik değişen paradigmalar: yeni yönler, boşluklar ve öneriler*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uyuşmazlık Analizi ve Çözümü.
- Tong, R. Ve Botts, F. T. (2021). *Feminist düşünce: Kapsamlı bir giriş*. (Çev: B. S. Aydaş). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Topuz, K. S. ve Erkanlı, H. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternatif Politika*, 8(2), 300-321.

- Turan, İ., Şimşek, Ü., Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- TÜİK. (2022). Toplumsal cinsiyet istatistikleri 2021. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/toplumsal_cinsiyet_istatistikleri_2021.pdf (Erişim tarihi: 13.08.2022).
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çev: R. Aslan ve M. E. Rüzgar). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Eroğlu, K. ve Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 14(2), 26-38.
- Vefikuluçay Yılmaz, D., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L., Eroğlu, K., (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.
- Wadsworth, J. B. (2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. (Çev: A. Kaşkaya ve M. Palancı). Z. Selçuk (Çev. Editörü). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- WEF. (2022). Global gender gap report. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf (Erişim tarihi: 05.08.2022).
- Wolfstonecraft, M. (2019). *Kadın haklarının gerekçelendirilmesi*. (Çev: D. Hakyemez). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Wienclaw, A. R. (2011). Gender differences: biology & culture. in *Gender roles & equality* (p. 15-23). California: Salem Press.
- Wienclaw, A. R. (2011). Gender roles: biology & culture. in *Gender roles & equality* (p. 33-40). California: Salem Press.

- Witkin, B. R. & Altschuld, J. W. (1995). *Planing and conducting needs assessments: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yağın Güder, S. ve Alabay, E. (2016). 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 91-111.
- Yeşil, A. ve Balcı Karaboğa, F. A. (2021). Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 51-78. doi: 10.14689/enad.28.3
- Yeşilyaprak, B. (2021). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2021). Ayrımcılık temelli dışlanma: Türkiye’de çalışma hayatında kadınlar. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 11(2), 321-346.
- Yılmaz, S. (2018). Toplumsal cinsiyet rollerinin günlük hayattaki yansımaları: Çorum/Alaca örneği. *İmgelem*, 2 (2), 59-79.
- Yılmaz, A., Bozkurt, Y. ve İzci, F. (2008). Kamu örgütlerinde çalışan kadın işgörenlerin çalışma yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 89-114.
- Yolcu, E. (2021). *Toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığının geliştirilmesi: İlkokul dördüncü sınıflarla yapılan bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). *Resmî Gazete*, 17506, 6 Kasım 1981.
- Zeybek, G. (2019). Meslek/iş analizi tekniği. V. Sönmez ve F. G. Alacapınar (Editörler), *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi içinde* (s. 85-98). Ankara: Anı Yayıncılık.

Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara’da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Zeyneloğlu, S. ve Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 409-420.

http-1: <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> (Erişim tarihi: 16.10.2022).

http-2: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> (Erişim tarihi: 07.09.2022).

http-3: <http://www.meb.gov.tr/bakan-avci-toplumsal-cinsiyet-esitsizligini-kaldirdik/haber/8762/t> (Erişim tarihi: 05.06.2022).

http-4: <https://kadincinayetlerininidurduracagiz.net/veriler/3040/kadin-cinayetlerini-durduracagiz-platformu-2022-yillik-veri-raporu> (05.01.2023).

http-5: <https://blogs.worldbank.org/opendata/new-world-bank-country-classifications-income-level-2021-2022> (Erişim tarihi: 10.07.2021)

EK-1. Öğrenci Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu form araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma konusuyla ilişkili olabileceği düşünülen demografik özellikleriniz hakkında bilgi edinilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen tüm bölümleri dikkatle doldurunuz. Forma isim yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim. İlaydanur KORKMAZ.

1. Cinsiyetiniz	Kadın	Erkek		
2. Eğitim Kademeniz	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
3. Okul Türünüz	Anadolu Lisesi Fen Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi Anadolu İmam Hatip Lisesi Spor Lisesi Güzel Sanatlar Lisesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi			
4. Ailenizin Yıllık Geliri				
5. Annenizin Eğitim Durumu	Eğitim Almamış Okul Öncesi İlkokul Ortaokul Ortaöğretim (Lise) Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora			
6. Babanızın Eğitim Durumu	Eğitim Almamış Okul Öncesi İlkokul Ortaokul Ortaöğretim (Lise) Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora			
7. Annenizin Mesleği				
8. Babanızın Mesleği				

EK-2. Veli Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli veliler,

Bu form araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma konusuyla ilişkili olabileceği düşünülen demografik özellikleriniz hakkında bilgi edinilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen tüm bölümleri dikkatle doldurunuz. Forma isim yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim. İlaydanur KORKMAZ.

1. Cinsiyetiniz	Kadın Erkek
2. Yaşınız	
3. Eğitim Durumunuz	Eğitim Almamış Okul Öncesi İlkokul Ortaokul Ortaöğretim (Lise) Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
4. Eşinizin Eğitim Durumu	Eğitim Almamış Okul Öncesi İlkokul Ortaokul Ortaöğretim (Lise) Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
5. Mesleğiniz	
6. Eşinizin Mesleği	
7. Çocuk Sayınız	
8. Çocuklarınızın Yaşı ve Cinsiyeti	
9. Aylık Geliriniz	

EK-3. Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçek Formu

TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek toplumsal cinsiyet konusundaki görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Lütfen tüm maddeleri dikkatlice okuyarak yanıtlayınız. Ölçek formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim. İlaydanur KORKMAZ.

Değerli öğrenciler, lütfen ölçek maddelerine katılma durumunuzu <u>kendi görüşleriniz</u> doğrultusunda yanıtlayınız. <u>Seçeneklerden sadece birini</u> işaretleyiniz.	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Evlilik, kadının çalışmasına engel olmaz.					
2. Kadın sadece ailesinin ekonomik sıkıntısı varsa çalışmalıdır.					
3. Çalışan kadın da çocuklarına yeterince zaman ayırabilir.					
4. Kadınlar anne olduktan sonra çalışmamalıdır.					
5. Kadınlar evlendikten sonra çalışmamalıdır.					
6. Çalışma hayatı kadının ev işlerini aksatmasına neden olmaz.					
7. Çalışan bir kadın hayattan daha çok zevk alır.					
8. Kocasını izin vermiyorsa kadın çalışmamalıdır.					
9. Kadınlar yönetici olabilir.					
10. Çalışan bir kadın kazandığı geliri eşine vermelidir.					
11. Çalışan bir kadın çocuklarına daha iyi anne olur.					
12. Erkekler de çamaşır, bulaşık gibi ev işlerini yapmalıdır.					
13. Kocasız kadın sahipsiz eve benzer.					
14. Bir ailenin gelirini erkekler sağlamalıdır.					
15. Kadınlar kendi başına ticarethane gibi yerler (kafe, market, emlakçı gibi) açmamalıdır.					
16. Kadınların birinci görevi ev işlerini üstlenmektir.					
17. Bir kadın kocasından fazla para kazanmamalıdır.					
18. Kız çocuklarına da erkek çocuklar kadar özgürlük verilmelidir.					
19. Bir kadın kendi haklarına sahip olabilmek için gerekirse kocasına karşı çıkabilmelidir.					
20. Ailedeki önemli kararları erkekler vermelidir.					

EK-4. Ölçek İzin Belgesi



20.10.2021 Çar 22:08



Merhaba hocam,
Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ve ters maddeleri içeren dosyayı maile ekliyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.



EK-5. Öğrenci Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Annenin senin için ne ifade ettiğinden bahseder misin?
 - Annenin ailenizde üstlendiği roller neler?
 - Annen günlük yaşantısını nasıl geçiriyor?
2. Babanın senin için ne ifade ettiğinden bahseder misin?
 - Babanın ailenizde üstlendiği roller neler?
 - Baban günlük yaşantısını nasıl geçiriyor?
3. Ailenin senden beklentilerinin neler olduğunu düşünüyorsun?
 - Ailenin eğitim alanında senden beklentileri nelerdir?
 - Ailenin aile içi yaşantınızda senden beklentileri nelerdir?
 - Ailenin gelecek yaşamına yönelik senden beklentileri nelerdir?
4. Ailenin kardeş(ler)inden beklentileri nelerdir?
 - Ailenin eğitim alanında kardeş(ler)inden beklentileri nelerdir?
 - Ailenin aile içi yaşantınızda kardeş(ler)inden beklentileri nelerdir?
 - Ailenin gelecek yaşam(lar)ına yönelik kardeş(ler)inden beklentileri nelerdir?
5. Ailenin senden ve kardeşlerinden beklentilerinin eşit olduğunu düşünüyor musun?
 - Bu beklentilerin neden farklılaştığını düşünüyorsun?
6. Gelecekte bir aile kurduğunu hayal edersen bu ailedeki rollerinin neler olacağını düşünüyorsun?
 - Aile içerisindeki hak ve özgürlüklerinin neler olacağını düşünüyorsun?
 - Aile içerisindeki sorumluluklarının neler olacağını düşünüyorsun?
7. Gelecekte hayatın hangi alanlarında yer almak istiyorsun?
 - Nasıl bir eğitim almış olacağını düşünüyorsun?
 - Çalışma yaşamında kendini nerede görüyorsun?
 - Sosyal yaşamının nasıl şekilleneceğini düşünüyorsun?

EK-6. Veli Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

VELİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Ailenizdeki rollerinizden ve görevlerinizden bahseder misiniz?
2. Eşinizin aile içerisindeki rolleri ve görevlerinden bahseder misiniz?
3. Bu rol ve görevlerin eşinizle aranızda eşit bir dağılıma sahip olduğunu düşünüyor musunuz?
 - Bu farklılaşmanın neden olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Ailenizde karar alım süreçlerinde kimlerin nasıl bir rol oynadığını nedeniyle birlikte açıklar mısınız?
5. Çocuklarınızın aile içerisindeki rolleri ve görevlerinden bahseder misiniz?
6. Bu rol ve görevlerin çocuklarınız arasında eşit bir dağılıma sahip olduğunu düşünüyor musunuz?
 - Bu farklılaşmanın neden olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Çocuklarınızdan beklentilerinizden söz eder misiniz?
 - Çocuklarınızdan eğitim alanındaki beklentileriniz nelerdir?
 - Çocuklarınızdan çalışma yaşamındaki beklentileriniz nelerdir?
 - Çocuklarınızdan aile yaşamındaki beklentileriniz nelerdir?
 - Çocuklarınızın nasıl bir sosyal yaşama sahip olacağını düşünüyorsunuz?
8. Hayatın şu anki durumunuzdan farklı olarak yer almak istediğiniz alanları var mı?
 - Yaşamınızın eğitim alanında farklılaşmasını istediğiniz durumlar var mı?
 - Yaşamınızın iş alanında farklılaşmasını istediğiniz durumlar var mı?
 - Yaşamınızın sağlık alanında farklılaşmasını istediğiniz durumlar var mı?
 - Yaşamınızın aile alanında farklılaşmasını istediğiniz durumlar var mı?
 - Yaşamınızın sosyal alanında farklılaşmasını istediğiniz durumlar var mı?

EK-7. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 14.01.2022	Protokol No: 250151	Tarih: 27.01.2022
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Meral GÜVEN
TEZ YAZARI:	İlaydanur KORKMAZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-8. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2022-313678

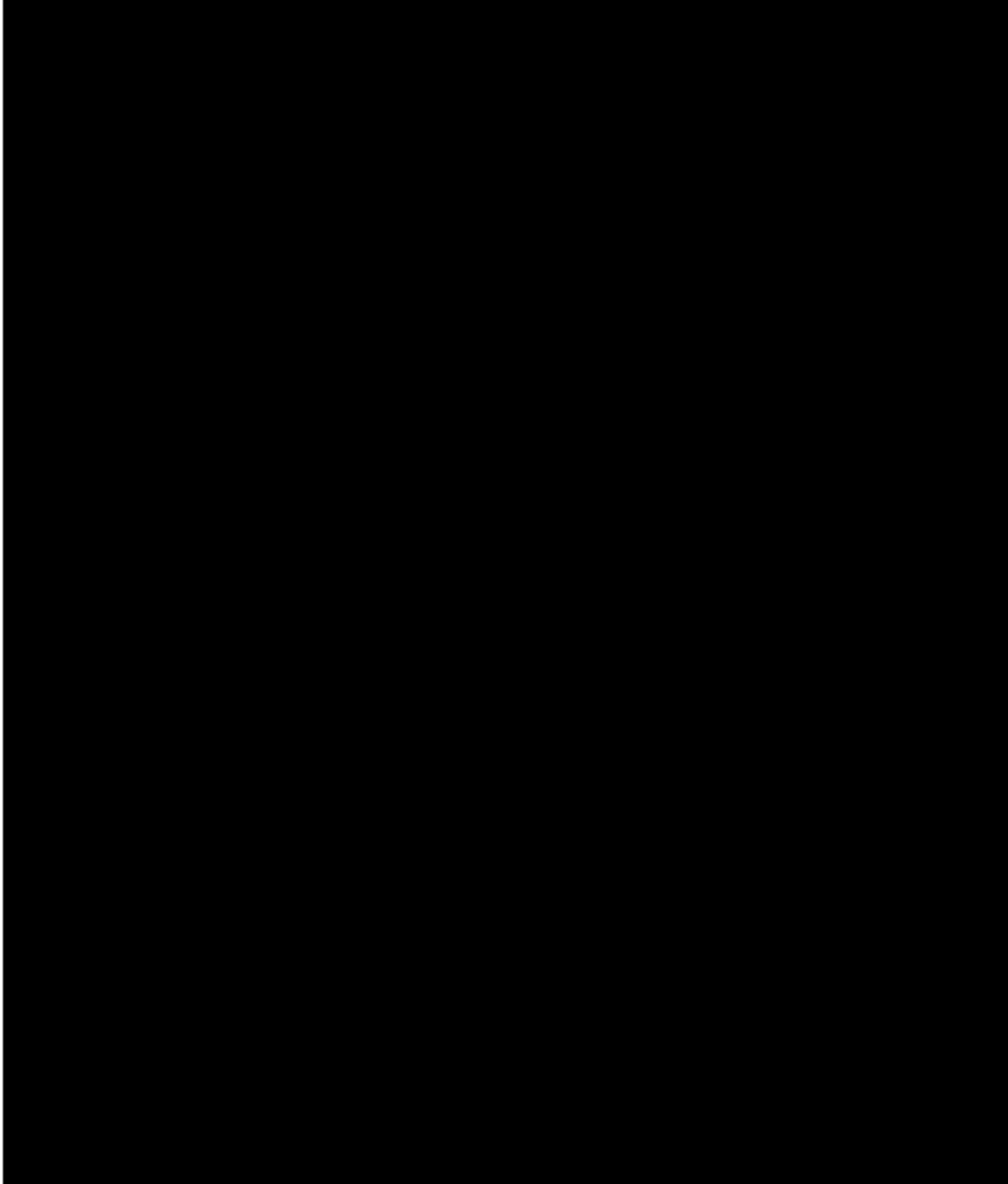


T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-49355968
Konu : Araştırma İzni (İlaydanur KORKMAZ)

11.05.2022



TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ ONAM FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu çalışma “Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Etik Kurul’u ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında İlaydanur KORKMAZ tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgilerin öğretim programlarının geliştirilmesinde araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına kaynak oluşturması umulmaktadır. Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenebilmesi için görüşleriniz çok değerlidir.

- Bu çalışmaya katılımda gönüllülük esastır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda görüşleriniz bir demografik bilgi formu ve bir ölçek formu aracılığıyla toplanacaktır. Demografik bilgi formu cinsiyet, yıllık gelir düzeyi ve eğitim ile çalışma durumunuzu belirlemeye yöneliktir.
- Çalışmada kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Dağıtılan formlara isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bilgiler vermek zorunda değilsiniz.
- Çalışma kapsamında elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.
- Sizlerden elde edilen bilgiler araştırmacının kişisel bilgisayarında şifreli dosyalama yöntemiyle korunacak ve çalışma bitiminde 3 yıl süreyle arşivlenip sonrasında imha edilecektir.
- Çalışmadan dilediğiniz zamanda ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

- Veri toplama sürecinde sizleri rahatsız edecek herhangi bir soru/talep bulunmamaktadır. Ancak süreçte herhangi bir sebepten rahatsız hissederseniz çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.
- İstemeniz durumunda sizden elde edilen verileri inceleme hakkına sahipsiniz.

Onam formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı İlaydanur KORKMAZ'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: İlaydanur Korkmaz

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılmayı ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ
KONUSUNDAKİ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİNE
YÖNELİK GÖRÜŞME ÖĞRENCİ ONAM FORMU**

Değerli öğrenciler,

Bu çalışma “Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Etik Kurul’u ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında İlaydanur KORKMAZ tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgilerin öğretim programlarının geliştirilmesinde araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına kaynak oluşturması umulmaktadır. Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenebilmesi için görüşleriniz çok değerlidir.

- Bu çalışmaya katılımda gönüllülük esastır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda görüşleriniz bir demografik bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilecek görüşmelerle toplanacaktır. Demografik bilgi formu cinsiyet, yıllık gelir düzeyi ve eğitim ile çalışma durumunuzu belirlemeye yöneliktir.
- Çalışmada kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Dağıtılan formlara isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bilgiler vermek zorunda değilsiniz.
- Çalışma kapsamında elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.
- Sizlerden elde edilen bilgiler araştırmacının kişisel bilgisayarında şifreli dosyalama yöntemiyle korunacak ve çalışma bitiminde 3 yıl süreyle arşivlenip sonrasında imha edilecektir.

- Çalışmadan dilediğiniz zamanda ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde sizleri rahatsız edecek herhangi bir soru/talep bulunmamaktadır. Ancak süreçte herhangi bir sebepten rahatsız hissederseniz çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.
- Çalışmanın inanırılığının sağlanması ve veri kaybı yaşanmaması amacıyla görüşmeler sırasında ses kaydı yapılacaktır. Alınan kayıtlar bilimsel amaçlar dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, isteğimize bağılı olarak veriler raporlaştırıldıktan sonra kayıtlar silinecektir. Ayrıca isteğiniz doğrultusunda kayıtların bir örneğı size teslim edilecektir.
- İstemeniz durumunda sizden elde edilen verileri inceleme hakkına sahipsiniz.

Onam formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı İlaydanur KORKMAZ'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: İlaydanur Korkmaz

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılmayı ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ
KONUSUNDAKİ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİNE
YÖNELİK RESİM ÇİZME TEKNİĞİ ÖĞRENCİ ONAM FORMU**

Değerli öğrenciler,

Bu çalışma “Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Etik Kurul’u ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında İlaydanur KORKMAZ tarafından yürütölmektedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgilerin öğretim programlarının geliştirilmesinde araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına kaynak oluşturması umulmaktadır. Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenebilmesi için görüşleriniz çok değerlidir.

- Bu çalışmaya katılımda gönüllölük esastır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda görüşleriniz bir A4 kâğıda kurşun kalemle çizeceğiniz resimlerden elde edilecektir.
- Çalışmada kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Dağıtılan kâğıtlara isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bilgiler vermek zorunda değilsiniz.
- Çalışma kapsamında elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.
- Sizlerden elde edilen bilgiler araştırmacının kişisel bilgisayarında şifreli dosyalama yöntemiyle korunacak ve çalışma bitiminde 3 yıl süreyle arşivlenip sonrasında imha edilecektir.
- Çalışmadan dilediğiniz zamanda ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

- Veri toplama sürecinde sizleri rahatsız edecek herhangi bir soru/talep bulunmamaktadır. Ancak süreçte herhangi bir sebepten rahatsız hissederseniz çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.
- İstemeniz durumunda sizden elde edilen verileri inceleme hakkına sahipsiniz.

Onam formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı İlaydanur KORKMAZ'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: İlaydanur Korkmaz

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılmayı ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ
KONUSUNDAKİ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİNE
YÖNELİK GÖRÜŞME VELİ ONAM FORMU**

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Bu çalışma “Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Etik Kurul’u ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında İlaydanur KORKMAZ tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgilerin öğretim programlarının geliştirilmesinde araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına kaynak oluşturması umulmaktadır. Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenebilmesi için görüşleriniz çok değerlidir.

- Bu çalışmaya katılımda gönüllülük esastır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda görüşleriniz bir demografik bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilecek görüşmelerle toplanacaktır. Demografik bilgi formu cinsiyet, yıllık gelir düzeyi ve eğitim ile çalışma durumunuzu belirlemeye yöneliktir.
- Çalışmada kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Dağıtılan formlara isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bilgiler vermek zorunda değilsiniz.
- Çalışma kapsamında elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.
- Sizlerden elde edilen bilgiler araştırmacının kişisel bilgisayarında şifreli dosyalama yöntemiyle korunacak ve çalışma bitiminde 3 yıl süreyle arşivlenip sonrasında imha edilecektir.

- Çalışmadan dilediğiniz zamanda ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde sizleri rahatsız edecek herhangi bir soru/talep bulunmamaktadır. Ancak süreçte herhangi bir sebepten rahatsız hissederseniz çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.
- Çalışmanın inanırılığının sağlanması ve veri kaybı yaşanmaması amacıyla görüşmeler sırasında ses kaydı yapılacaktır. Alınan kayıtlar bilimsel amaçlar dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, isteğimize bağlı olarak veriler raporlaştırıldıktan sonra kayıtlar silinecektir. Ayrıca isteğiniz doğrultusunda kayıtların bir örneği size teslim edilecektir.
- İstemeniz durumunda sizden elde edilen verileri inceleme hakkına sahipsiniz.

Onam formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı İlaydanur KORKMAZ'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: İlaydanur Korkmaz

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılmayı ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ ALGISI ÖLÇEĞİ

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Bu çalışma “Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Etik Kurul’u ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında İlaydanur KORKMAZ tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgilerin öğretim programlarının geliştirilmesinde araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına kaynak oluşturması umulmaktadır. Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenebilmesi için çocuklarınızın görüşleri çok değerlidir.

- Bu çalışmaya katılımda gönüllülük esastır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin görüşleri bir demografik bilgi formu ve ölçek formu aracılığıyla toplanacaktır. Demografik bilgi formu öğrencilerin cinsiyet, eğitim düzeyi, ailesinin yıllık gelir düzeyi ve ebeveynlerinin eğitim ile çalışma durumlarını belirlemeye yöneliktir.
- Çalışmada öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Öğrenciler dağıtılan formlara isimlerini yazmak ya da kimliklerini açığa çıkaracak bilgileri vermek zorunda değildir.
- Çalışma kapsamında elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.
- Öğrencilerden elde edilen bilgiler araştırmacının kişisel bilgisayarında şifreli dosyalama yöntemiyle korunacak ve çalışma bitiminde 3 yıl süreyle arşivlenip sonrasında imha edilecektir.

- Öğrenciler çalışmadan diledikleri zamanda ayrılma hakkına sahiptir. Çocuğunuzun çalışmadan ayrılması durumunda elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde öğrencileri rahatsız edecek herhangi bir soru/talep bulunmamaktadır. Ancak süreçte öğrencileri herhangi bir sebepten rahatsız hissettirecek bir durum olursa öğrenciler çalışmadan ayrılıp ölçeğı imha etme hakkına sahiptir.

İzin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı İlaydanur KORKMAZ'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: İlaydanur Korkmaz

Çocuğumun kendi onayı da alındıktan sonra bu çalışmaya katılmasını tamamen kendi rızamla kabul ediyorum. Çocuğumun çalışmadan dilediğı zamanda ayrılabilceğini bilerek verdiğı bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Ebeveynin Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ
KONUSUNDAKİ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİNE
YÖNELİK GÖRÜŞME VELİ İZİN FORMU**

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Bu çalışma “Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Etik Kurul’u ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında İlaydanur KORKMAZ tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgilerin öğretim programlarının geliştirilmesinde araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına kaynak oluşturması umulmaktadır. Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenebilmesi için çocuklarınızın görüşleri çok değerlidir.

- Bu çalışmaya katılımda gönüllülük esastır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin görüşleri demografik bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilecek görüşmelerle toplanacaktır. Demografik bilgi formu öğrencilerin cinsiyet, eğitim düzeyi, ailesinin yıllık gelir düzeyi ve ebeveynlerinin eğitim ile çalışma durumlarını belirlemeye yöneliktir.
- Çalışmada öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Öğrenciler dağıtılan formlara isimlerini yazmak ya da kimliklerini açığa çıkaracak bilgileri vermek zorunda değildir.
- Çalışma kapsamında elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.

- Öğrencilerden elde edilen bilgiler araştırmacının kişisel bilgisayarında şifreli dosyalama yöntemiyle korunacak ve çalışma bitiminde 3 yıl süreyle arşivlenip sonrasında imha edilecektir.
- Öğrenciler çalışmadan diledikleri zamanda ayrılma hakkına sahiptir. Çocuğunuzun çalışmadan ayrılması durumunda elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde öğrencileri rahatsız edecek herhangi bir soru/talep bulunmamaktadır. Ancak süreçte öğrencileri herhangi bir sebepten rahatsız hissettirecek bir durum olursa öğrenciler çalışmadan ayrılma hakkına sahiptir.
- Çalışmanın inanırlığının sağlanması ve veri kaybı yaşanmaması amacıyla görüşmeler sırasında ses kaydı yapılacaktır. Alınan kayıtlar bilimsel amaçlar dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, isteğinize bağlı olarak veriler raporlaştırıldıktan sonra kayıtlar silinecektir.

İzin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı İlaydanur KORKMAZ'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: İlaydanur Korkmaz

Çocuğumun kendi onayı da alındıktan sonra bu çalışmaya katılmasını tamamen kendi rızamla kabul ediyorum. Çocuğumun çalışmadan dilediği zamanda ayrılabilceğini bilerek verdiği bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Ebeveynin Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ
KONUSUNDAKİ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİNE
YÖNELİK RESİM ÇİZME TEKNİĞİ VELİ İZİN FORMU**

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Bu çalışma “Ortaöğretim Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Etik Kurul’u ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında İlaydanur KORKMAZ tarafından yürütölmektedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgilerin öğretim programlarının geliştirilmesinde araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına kaynak oluşturması umulmaktadır. Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenebilmesi için çocuklarınızın görüşleri çok değerlidir.

- Bu çalışmaya katılımda gönüllölük esastır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin görüşleri bir A4 kâğıda çizecekleri resimler aracılığıyla toplanacaktır.
- Çalışmada öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Öğrenciler dağıtılan formlara isimlerini yazmak ya da kimliklerini açığa çıkaracak bilgileri vermek zorunda değildir.
- Çalışma kapsamında elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.
- Öğrencilerden elde edilen bilgiler araştırmacının kişisel bilgisayarında şifreli dosyalama yöntemiyle korunacak ve çalışma bitiminde 3 yıl süreyle arşivlenip sonrasında imha edilecektir.

- Öğrenciler çalışmadan diledikleri zamanda ayrılma hakkına sahiptir. Çocuğunuzun çalışmadan ayrılması durumunda elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde öğrencileri rahatsız edecek herhangi bir soru/talep bulunmamaktadır. Ancak süreçte öğrencileri herhangi bir sebepten rahatsız hissettirecek bir durum olursa öğrenciler çalışmadan ayrılma hakkına sahiptir.

İzin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı İlaydanur KORKMAZ'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: İlaydanur Korkmaz

Çocuğumun kendi onayı da alındıktan sonra bu çalışmaya katılmasını tamamen kendi rızamla kabul ediyorum. Çocuğumun çalışmadan dilediği zamanda ayrılabilceğini bilerek verdiği bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

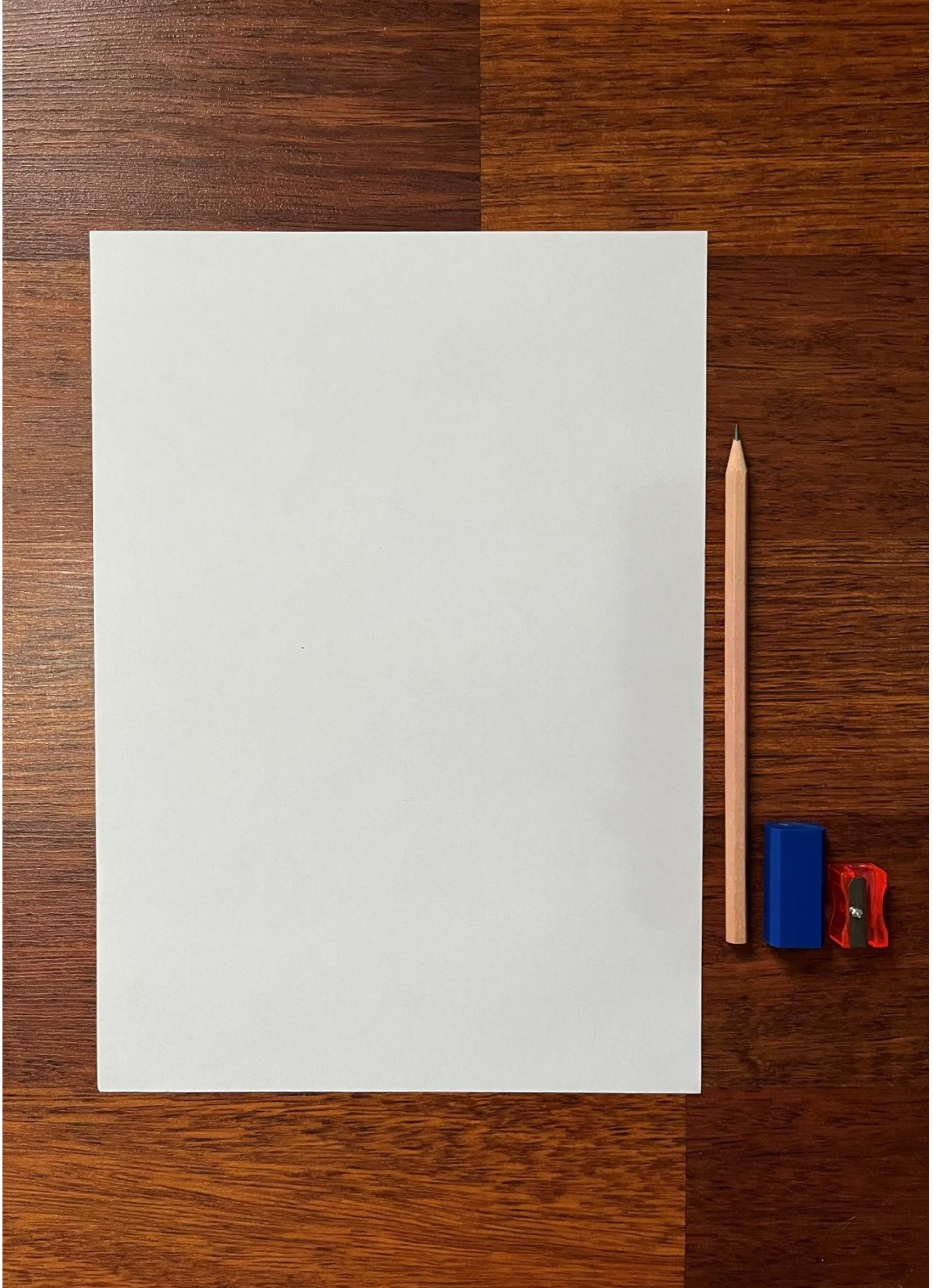
Ebeveynin Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-16. Veri Toplama Sürecinde Gerekli Materyaller

Veri toplama sürecinde gerekli materyaller A4 kâğıt, kurşun kalem, silgi ve kalemıraştan oluşmaktadır.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: İlaydanur KORKMAZ

E-posta:

Eğitim

2019 - 2023 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim

2018 - 2019 Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pedagojik Formasyon Eğitimi

2016 - 2017 Gent Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi, Erasmus+ değişim öğrencisi

2014 - 2018 Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dilbilimi

Yayınlar ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetler

Korkmaz, İ., Gökdağ Baltaoğlu, M. ve Güven, M. (2022) Yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında duygusal zekâya yönelik gerçekleştirilen etkinlikler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1066-1080. DOI: 10.53444/deubefd.1112552

Yabancı Dil

İngilizce

YDS Puanı: 96,25

Meslek

2020, İngilizce Öğretmeni, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı