

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN
ERKEK ÖĞRETMENE KARŞI YAKLAŞIMI**

Zeynep DEMİRCİ

NİSAN 2021

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN
ERKEK ÖĞRETMENE KARŞI YAKLAŞIMI**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Zeynep DEMİRCİ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DALINDA YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN
GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE GETİRİLMİŞTİR**

NİSAN 2021

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Unvan ve İsim
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.

Unvan ve İsim
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.

Unvan ve İsim
Yardımcı Tez Danışmanı

Unvan ve İsim
Tez Danışmanı

BU SAYFA YERİNE GÜNCEL İMZALI ONAY FORMU GELECEK.



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Zeynep DEMİRCİ

İmza :

ÖZ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN ERKEK ÖĞRETMENE KARŞI YAKLAŞIMI

Demirci, Zeynep

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğretim Üyesi Seda SARAÇ

Nisan 2021, 91 sayfa

Bu çalışmada, annelerin okul öncesi eğitim alanında çalışan erkek öğretmenlere olan yaklaşımları ve bu yaklaşımların nedenlerini incelemek amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitimde çocuğu olan 48 anne ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda Türkiye’de erkek okul öncesi öğretmenlere yönelik tutumun birtakım yargılar içerdiği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin çocuk bakımı, özeni ve şefkatle kurulacak iletişimde sorun yaşayacakları varsayımları üzerinde durulduğu görülmektedir. Her ne kadar erkek öğretmenlere karşı cinsiyet rolleri kaynaklı bir önyargı olsa da annelerin okul öncesi eğitimde erkek öğretmenlerin varlığını, çocuklara rol model olabilmeleri açısından destekledikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Erkek Öğretmen, Cinsiyet Roller, Toplumsal Cinsiyet Kimliği

ABSTRACT

APPROACH OF THE PARENTS OF CHILDREN ON PRE-SCHOOL EDUCATION AGAINST MALE TEACHERS

Demirci, Zeynep

Master's Thesis, Master's Program in Early Childhood Education

Supervisor Dr. Seda SARAÇ

April 2021, 91 pages

This study aims to examine mothers' attitudes towards male teachers in preschool education and the reasons for these approaches. Face-to-face interviews were conducted with 48 mothers who had children in pre-school education. As a result of these interviews, it appears to contain some judgments of mothers towards male pre-school teachers in Turkey. It is seen that the assumptions that male teachers will have problems in childcare, and compassionate communication are emphasized. Although gender roles are a prejudice against male teachers, it has been determined that mothers support their existence in preschool education apart from being a role model of male teachers.

Keywords: Preschool Education, Male Teacher, Gender Roles, Gender Identity



Annem Fatma DEMİRCİ' ye,
Özlemle

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu tezi hazırlamamda bilgi, tecrübe ve yönlendirmeleriyle bana destek olan değerli tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Seda SARAÇ' a teşekkürlerimi sunarım.

Bana çok güzel bir aile armağan eden anneme ve babama, hayatım boyunca desteklerini benden esirgemeyen, her koşulda yanımda olan aileme sonsuz teşekkürler. Bütün eğitim hayatımda beni yalnız bırakmayan abim Şahin DEMİRCİ' ye, üzerimde annem kadar emeği olan ablam Halime SAĞLAM' a, gurbette olmasına rağmen her zaman yanımda olduğunu hissettiren abim Mikail DEMİRCİ' ye, tezi hazırladığım süreçte bana güç veren ve motivasyon kaynağı olan kardeşim Hıdır İlyas DEMİRCİ' ye, neşesiyle bana moral veren kardeşim Mesut DEMİRCİ' ye ve her zaman yanımda olduğundan mutluluk duyduğum kardeşim Sibel DEMİRCİ' ye ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ayrıca bana motivasyon kaynağı olan arkadaşlarım Uzm. Psikolog Beyza SEVİM' e, Seher YILMAZ' a, Umut SÜRMELİ' ye, çalışma arkadaşlarım Sınıf Öğretmeni Suzan ÖZEL' e, Okul Öncesi Öğretmeni Aygül ŞENGÜL' e ve Fizyoterapist Engin KÜPDİLLİ' ye çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER	vi
Bölüm 1	1
Giriş.....	1
Bölüm 2: Alanyazın Taraması	6
2.1 Okul Öncesi Eğitim Kavramı	6
2.1.1 Okul öncesi eğitimin tarihi.....	11
2.1.2 Türkiye’de okul öncesi eğitim.	13
2.1.3 Okul öncesi eğitimde öğretmen.	15
2.2 Cinsiyet, Cinsiyetçilik ve Toplumsal Cinsiyet	21
2.2.1 Cinsiyet rollerine yaklaşımlar.	24
2.2.1.1 Geleneksel yaklaşım.	24
2.2.1.2 Eşitlikçi yaklaşım.	25
2.2.2 Cinsiyet rollerinin gelişimleri ile ilgili teoriler.	26
2.2.2.1 Psiko-Analitik kuram.	26
2.2.2.2 Sosyal Öğrenme kuramı.	28
2.2.2.3 Bilişsel gelişim kuramı.	30
2.2.3 Sosyal cinsiyet şema kuramı.	31
2.3 Okul Öncesi Eğitimde Erkek Öğretmen	32
2.3.1 Teoriler çerçevesinde erkek öğretmen.	38
Direnç Teorisi	38
Sosyal Öğrenme Teorisi	39
Sosyal Rol Teorisi	41
Bölüm 3: Yöntem.....	43
3.1 Araştırmanın Modeli.....	43
3.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi	44
3.3 Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları.....	45

3.4 Katılımcılar	47
Bölüm 4: Bulgular.....	48
4.1 “İdeal Okul Öncesi Öğretmeni Nasıl Olmalı?” Sorusunun Değerlendirilmesi	48
4.2 “Okullarda Erkek Okul Öncesi Öğretmeni Olmalı Mıdır? Neden?” Sorusunun Değerlendirilmesi	50
4.3 “Çocuğunuzun öğretmenin erkek olması sizin öğretmenle iletişiminizi etkiler mi?” Sorusunun Değerlendirilmesi	53
4.4 “Sizce erkek okul öncesi öğretmenin güçlü olduğu yanlar nelerdir?” Sorusunun Değerlendirilmesi	54
4.5 “Sizce Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Zayıf Olduğu Yanlar Nelerdir?” Sorusunun Değerlendirilmesi	56
4.6 Sizce Öğretmenin Erkek Olması Kız Çocuğunuzun Gelişimini Nasıl Etkiler?” Sorusunun Değerlendirilmesi	57
4.7 “Sizce öğretmenin erkek olması erkek çocuğunuzun gelişimini nasıl etkiler?” Sorusunun Değerlendirilmesi	59
4.8 “Keşke Çocuğunuzun Öğretmeni Erkek Olsaydı Dediğiniz Durum Oldu Mu?” Sorusunun Değerlendirilmesi	60
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	62
5.1. Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması.....	62
5.1.1 “İdeal Okul Öncesi Öğretmeni Nasıl Olmalı?” Sorusunun Tartışılması.	62
5.1.2 “Okullarda Erkek Okul Öncesi Öğretmeni Olmalı Mıdır? Neden?” Sorusunun Tartışılması.	63
5.1.3 “Çocuğunuzun Öğretmenin Erkek Olması Sizin Öğretmenle İletişiminizi Etkiler Mi?” Sorusunun Tartışılması.....	64
5.1.4 “Sizce Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Güçlü Olduğu Yanlar Nelerdir?” Sorusunun Tartışılması.	64
5.1.5 “Sizce Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Zayıf Olduğu Yanlar Nelerdir?” Sorusunun Tartışılması.	65
5.1.6 “Sizce Öğretmenin Erkek Olması Kız Çocuğunuzun Gelişimini Nasıl Etkiler?” Sorusunun Tartışılması.....	65

5.1.7 “Sizce Öğretmenin Erkek Olması Erkek Çocuğunun Gelişimini Nasıl Etkiler?” Sorusunun Tartışılması.....	66
5.1.8 “Keşke Çocuğumun Öğretmeni Erkek Olsaydı Dedğiniz Durum Oldu Mu?” Sorusunun Tartışılması.	66
5.2 Öneriler	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	83
A. GÖNÜLLÜ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU	84



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Kappa İstatistiği Kriterleri	46
Tablo 2 Yapılan Değerlendirmenin Kappa Uyum Analizi Sonuçları	46
Tablo 3 İdeal Okul Öncesi Öğretmenine Atfedilen Sıfatlar.....	49
Tablo 4 Okul Öncesi Eğitimde Erkek Öğretmen Olmalı mıdır? Cevap Dağılımı	50
Tablo 5 Olmalıdır Cevaplarının Nedenleri	51
Tablo 6 Olmamalıdır Cevaplarının Nedenleri.....	51
Tablo 7 Okul Öncesi Eğitimde Erkek Öğretmenin Varlığı Anne Öğretmen İlişkisini Etkiler mi? Cevap Dağılımı	53
Tablo 8 Çocuğunuzun öğretmenin erkek olması sizin öğretmenle iletişiminizi etkiler mi? Etkilerse nasıl etkiler? Sorusuna Verilen Cevaplar	55
Tablo 9 “Sizce erkek okul öncesi öğretmenin zayıf olduğu yanlar nelerdir?” Sorusuna Verilen Cevaplar	56
Tablo 10 Sizce öğretmenin erkek olması kız çocuğunun gelişimini nasıl etkiler?” cevaplarının dağılımı.....	58
Tablo 11 “Sizce öğretmenin erkek olması erkek çocuğunun gelişimini nasıl etkiler?” cevaplarının dağılımı.....	59
Tablo 12 “Keşke çocuğumun öğretmeni erkek olsaydı dediğiniz durum oldu mu?” cevaplarının dağılımı.....	60

Bölüm 1

Giriş

Cinsiyetlere ve her bir cinsiyete atfedilen roller toplumdan topluma farklılık gösterse de insanlık tarihi boyunca her toplumun kendilerine ait belli cinsiyet rolleri oluşmuştur. Küreselleşme ile değişen dünya ve içinde bulunulan toplumun bir sonucu olan cinsiyet kavramı sonucunda her bir cinsiyete uygun davranış, tutum ve hayat düzeni bireyler tarafından tartışılmaya başlanmış, her bir cinsiyete kadın ya da erkeğin gerek bedensel gerek duygusal özelliklerine dayanarak belli roller atfedilmiştir. Cinsiyet, biyolojik ve felsefi olarak araştırmacılar ve düşünürler tarafından ele alınmış ve toplumda karşılık geldiği kavramlar değerlendirilmeye çalışılmıştır (Direk, 2014). Cinsiyet kavramı ve karşılık olarak geldiği normların temelleri ilkel toplumlarda cinsiyete dayalı iş bölümü ile ortaya çıkmış, konuşulan dildeki kelime seçimleri, yaşanan coğrafya ve dinler ile şekillenmiştir. Teknolojinin gelişmesi ve dünyanın küreselleşmesi bu cinsiyet rollerinin günümüzdeki haline gelmesini sağlamıştır (Yeter, 2015).

Cinsiyet rollerinin toplumda oluşturduğu gruplandırma sonucunda maskülen (erkeksi) ve feminen (kadınsı) alt kimlikler ortaya çıkmıştır (Hedlin ve Åberg, 2013). Feminen ve maskülen kimliklerin oluşma süreci bireye doğduğu andan itibaren toplum ve aileleri tarafından öğretilir. Bu roller erkeklerin ve kadınların sosyo-kültürel rollerinin yanında, cinsiyetlerin biyolojik ve psikolojik farklılıklarından da etkilenmektedir. Dolayısıyla, cinsiyet rolleri ile feminen ve maskülen alt kimliklerinin tanımlarının temelini toplumun sosyo-kültürel durumu ile biyolojik ve psikolojik farklılıkların oluşturduğu söylenebilir (Dünya Sağlık Örgütü, 2013). Bu rollerin temelleri, tarımsal hayata geçiş ile başlamış olsa da, günümüzde de halen baskın bir şekilde kendini göstermektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin kendisini meslekler, gruplar veya topluluklar gibi farklı şekillerde dışa vurduğu söylenebilir (Hee, 2007). Ek olarak, bu sınıflandırma kültürleri ve sosyal yaşamı temelden etkilemektedir. Örnek olarak, çoğu toplum ile beraber Türk toplumunda da süslenmek ve gösterişli olmak, takı takmak, makyaj yapmak, duygusal ve kibar olmak, ağlamak, konuşkan olmak, dedikodu yapmak, çocukların temel bakımını üstlenmek kadınlara ait özellikler olarak görülürken; spor yapmak, saçları kısa

kestirmek, kas gücü gerektiren işlerde çalışmak, güçlü olmak, ailesine maddi desteği sağlamak erkeklere atfedilen özellikler olarak verilebilir (Çarpar ve Şavran, 2019).

Kadının ve erkeğin toplumdaki yerinin, davranışlarının ve kıyafetlerinin yanı sıra birçok iş dalı ve meslek de toplum tarafından cinsiyetlere göre kategorize edilmiştir. Günümüze kadar geçerliliğini normatif olarak sürdürmeyi başaran bu meslek rolleri, mesleklerin toplum nezdinde kadın veya erkek işi gibi kalıplar ile anılmaya başlanmasına ve cinsiyetler ile bağdaştırılmasına sebebiyet vermiştir (Maccoby, 1998). Diğer bir deyişle, kas gücü gerektiren, fiziki olarak zorlayıcı işler ve meslekler eril cinsiyete yüklenirken, fiziki güç gerektirmeyen, bakım odaklı işler dişi cinsiyete yüklenmiştir. Örneğin, mühendis denilince akla gelen cinsiyet erkek iken, hemşire deyince ilk akla gelen cinsiyet kadındır. Bu düşünceler ve inançlar, kişi toplum tarafından kendi cinsiyetine uygun görülmeyen bir meslek seçtiğinde kişinin önyargıya ve ayrımcılığa maruz kalmasına, bunun sonucunda da anksiyete, depresyon, pişmanlık gibi durumlara sebebiyet verebilir. Kadının toplumdaki en büyük rollerinden biri annelik olduğu ve anneliğin temelinde de öğretme ve büyüme kavramları yattığı için, eğitim alanı ve öğretmenlik kadınlar ile daha çok bağdaştırılan bir meslektir. Bu mesleğin kadınların evlilik ve aile hayatını kolaylaştırdığı da toplumsal cinsiyet rollerini besleyen inançlardan biridir. Bu cinsiyet rolleri çoğunlukla gerçeği yansıtmaz. Toplumsal cinsiyet rolleri sonucunda oluşabilecek önyargılara karşı gelemeyen bireylerin, gerçekten istemedikleri tercihlerde bulunabilecekleri ve bunun çeşitli psikopatolojilere yol açabileceği bilinmektedir (Connelly ve Heesacker, 2012).

Eğitim süreci doğumdan başlayarak, basit motor fonksiyonlarının kazanılmasının ardından çevrenin algılanıp çevre ile etkileşime geçilmesi ile devam eder. Sonrasında, okul öncesi eğitim programları ile planlı ve programlı eğitim başlamaktadır. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı olarak da adlandırılan bu dönem, çocukların temel eğitim öncesi aldıkları eğitimleri ifade etmektedir. Günümüzde okul öncesi eğitimde istihdamda cinsiyetlerin yeri incelendiğinde, işgücünde cinsiyet eşitsizliği belirgin bir şekilde görülmektedir (Çelik, 2008). Kültürel yapılar, toplum tarafından kabul edilen cinsiyet rolleri ve okul öncesi öğretmenliğinin bakıma dayalı ve çocuklara sürekli ilgi gösterilmesi gereken bir meslek olmasından dolayı, diğer öğretmenlik dalları ile karşılaştırıldığında da küresel çapta kadınların okul öncesi eğitim öğretmenliği alanında daha fazla yer aldığı görülmektedir. Toplum, kadınlara

yüklenen cinsiyet rollerinden biri olan annelik rolü nedeniyle kadın öğretmenlerin küçük çocuklar ile ilgilenmek için daha uygun olduğunu, erkeklerin ise doğaları gereği bu mesleğe uygun olmadığını düşünebilmektedir. Dolayısıyla, erkeklerin okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara bakma sorumluluğunu üstlenemeyeceği birçok toplumda sık karşılaşılan bir düşüncedir (Ho ve Lam, 2013). Kadınların küçük çocuklara eğitim vermek, ihtiyaçları ile ilgilenmek konusunda içgüdüsel olarak erkeklerden daha yetenekli olduklarına inanıldığı için, toplumun kadınların öğretmenlik için daha uygun olduklarına dair bir inanç ifade edilmektedir (Hedlin ve Aberg, 2013). Kadınlara yüklenen annelik rolü ve bu rolün kadının hayatında önemli bir rol oynaması bu inancın pekiştirilmesine neden olmuş olabilir.

Cinsiyet rolleri toplumlara göre farklılık gösterse de OECD (2016) verilerine göre Kanada, Almanya, Yeni Zelanda ve Birleşik Krallık da dâhil olmak üzere birçok gelişmiş ülkede, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan kadın sayısı erkeklerden fazladır. İlgili alanyazın incelendiğinde ise araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan erkeklerin yüzdesinin Türkiye, Norveç ve Danimarka gibi %5'i aşan istisna durumlar dışında, %1 ile %3 arasında değiştiğini ortaya koymaktadır ve benzer oranlar hemen hemen bütün Avrupa ülkelerinde görülmektedir (Peeters, Rohrmann ve Emilsen 2015). Başka bir değerlendirmeye göre ise Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi eğitim kurumlarında ve anaokullarında çalışan personelin sadece %3'ü erkek personellerden oluşmaktadır (MENTEACH 2015). Yeni Zelanda'da okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan erkeklerin oranı geçmişe göre yükselse de erkek istihdam oranı halen %2 civarındadır (Koch ve Farquhar 2015).

Okul öncesi eğitimde görülen bu kadın temelli işgücü katılımı, erkeklerin işgücüne katılımını sınırlandırmıştır. Bu durum hem öğrenciler hem de öğretmenler için olumsuz sonuçlar doğurabilir. Sealey (2010)'a göre sınırlı erkek öğretmen katılımının görüldüğü okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenciler sosyal gelişim süreçlerinde erkek rol model edinmemekte ve kişiler arası etkileşimlerde ilgili yeteneklerini olması gerektiği gibi geliştirememektedir. Bu durum bir döngü oluşturmakta; erkek okul öncesi eğitim öğretmeni ile etkileşime geçemeyen, rol model olarak onları alamayan çocuklar gelecekte kariyer seçiminde bu alanı düşünmemekte ve okul öncesi eğitim işgücüne katılımları sınırlı olmaktadır (Rice ve Goessling, 2005).

Okul öncesi eğitimin diğer ülke ve ülke guruplarına göre daha gelişmiş olarak kabul edildiği ülkelerde bile erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitim işgücüne katılım oranları %1 ile %5 arasında değişiklik göstermektedir (İnan vd., 2010; Sumsion, 2005). Erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitimi işgücüne olan bu sınırlı katılımları aileler bakımından ele alındığında ise gerçekleştirilen araştırmalar ve geri beslemeler sonucunda farklı bulgulara ulaşılmış, karışık görüşlerin hatta toplumun sosyo-kültürel özelliklerine göre cinsiyet bazlı değerlendirmelerin ön plana çıktığı görülmüştür. Türkiye gibi erkek egemen olarak nitelendirilen toplumlarda da erkeklerin okul öncesi işgücüne katılımlarının sınırlı olduğu ve annelerin sosyal, kültürel, dini, fizyolojik nedenler gibi farklı olgulardan dolayı kadın öğretmenlerin okul öncesi eğitim için daha uygun olabileceğini düşündüğü görülmektedir. Diğer yandan, bazı anneler ise konu okul öncesi eğitim öğretmeni olunca cinsiyetin kendileri için önemli bir olgu olmadığını belirtmektedirler. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim ve bu alanda yer alan erkekler hakkında daha modern ve esnek bir bakış açısını paylaşan kişilerin sayısı ise sınırlı olarak kalmaktadır (Cameron 2001).

Okul öncesi eğitim işgücüne erkeklerin katılımı sosyolojik açıdan ele alındığında, birçok toplumda, okul öncesi dönemde çalışan erkek öğretmenler hakkında ortak bir olumsuz algı, fikir ve yaklaşım bulunmaktadır (Erden, Ozgun ve Ciftci, 2011). Bu durum Türkiye özelinde incelendiğinde ise yapılan araştırmalar göstermiştir ki, çocukların anneleri erkek okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik olumsuz yaklaşım ve önyargıya sahiptir (Anlıak ve Beyazkürk 2008; Beyazkürk, 2006; İnan, Bayındır, Doğan-Temur ve Bartan, 2010). Bu önyargıların sonucu olarak, erkekler ilgili işgücüne katılımlarını, okul öncesi eğitim öğretmeni olmak isteseler dahi öğrencilerinin annelerinin önyargılarından dolayı bu isteklerini gerçekleştiremeyebilir ve bastırabilirler. Okul öncesi eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin ortaya çıkarttığı olumsuz sonuçların etkisini azaltmak ve üstesinden gelmek için otoriteler tarafından birtakım önlemler ve aksiyonlar alınmaya çalışılsa da istenilen sonuçlar alınamamış ve erkek öğretmenlerin katılımları sınırlı olarak kalmıştır (Sumsion, 2000). Erkeklerin okul öncesi eğitime gösterdikleri bu düşük katılımın nedenlerini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiş bir çalışmada bulgular, erkeklerin düşük maaş, statü, erkek öğretmenlere karşı önyargı, tecrit ve olumsuz takdir nedeniyle okul öncesi eğitim öğretmenliği mesleğinden kaçındığını ortaya koymaktadır (Erden, Ozgun ve Ciftci, 2011).

Erkek öğretmenlerin iş gücüne katılımlarındaki en önemli faktörün ise annelerin erkek öğretmenlere karşı bakış açısı olduğu görülmektedir. Toplum, erkek öğretmenlere karşı cinsiyet rollerinin dışında kültür ve dini inanç gibi birçok faktörden bariyerler ve yargılar oluşturmakta ve bunlara bağlı olarak farklı bakış açıları gelişmektedir. Pleshette-Murphy (2008), erkek okul öncesi öğretmenlerinin birtakım engellerle başa çıkmaları gerektiğini belirtmektedir; bunlardan biri annelerin erkek öğretmenlerin cinsel istismar ve taciz olayları nedeniyle küçük çocuklar için bir tehdit olması korkusudur. Bu bulguyu destekleyen bir şekilde, Petersen'e (2014) göre medya halka erkek öğretmen sahibi olmanın birçok anne için bir uyarı sinyali olabileceğini bildirmektedir. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, annelerin erkek okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilikleri konusunda şüpheye sahip olduğu söylenebilir ve bu şüpheler öğretmen değişikliği talebine kadar gidebilmektedir (Zhao ve Zeng, 2010). Anneler erkek okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun psikolojik, fizyolojik ve diğer ihtiyaçlarını kadın okul öncesi öğretmenlerine kıyasla daha yetersiz bir şekilde karşılayabileceğini düşünmekte ve bu durumun çocuklarına zarar verebileceğini ifade etmektedir. Ek olarak, Rentzou ve Ziganitidou (2009)'nun okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların anneleri ile yaptığı araştırmada, anneler çocuklarının erkek okul öncesi öğretmenleri olacağını öğrendiklerinde verdikleri ilk tepkilerin şüphe ve korku olduğunu belirtmişlerdir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin meslek seçimi üzerindeki etkisi ve erkeklerin, kadınlara uygun görülen okul öncesi eğitim öğretmenliği mesleğini seçmekten kaçınmasının nedenleri ve toplumun erkek öğretmenlere karşı olan önyargısı göz önünde bulundurularak, bu araştırmanın amacı toplumların mevcut sosyokültürel yapısı içerisinde cinsiyet rolleri ve cinsiyetlere yüklenen sorumlulukları göz önüne alarak annelerin Türkiye'deki erkek okul öncesi öğretmenlerine karşı takındıkları tutumları incelemektir. Bilgimiz dâhilinde, Türk toplumunun okul öncesi eğitim öğretmenlerine karşı tutumunu tüm bu değişkenleri kapsayan bir araştırma ile incelenmemiştir. Bu amaçla annelerin erkek okul öncesi öğretmenlerine karşı tutumlarında rol alan destekleyici, uzaklaştırıcı ve yansız tutumlarının neler olduğu, erkek okul öncesi öğretmenlere karşı takınılan tutumlarda hangi faktörlerin belirleyici olduğu keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiş ve bütün araştırma süresince bu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Bölüm 2

Alanyazın Taraması

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi eğitim kavramı, ortaya çıkışı, tanımı, tarihsel gelişimi detaylı bir şekilde incelenmiş ve çalışmanın bir sonraki bölümünde ise okul öncesi eğitimde erkek öğretmen ve erkek öğretmenin rolü incelenmiştir.

2.1 Okul Öncesi Eğitim Kavramı

Genel bir çerçeveden değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim bir çocuğun doğumu ile başlamakta ve temel eğitimin ilk aşaması olarak kabul edilen ilköğretime kadar devam etmektedir. Pratikler incelendiğinde genellikle 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi eğitim, çocukların temel eğitim öncesinde, sosyal, zihinsel, bilişsel, sosyal, duygusal, psikomotor, dil ve öz yeterlilik açısından becerilerin geliştirildiği dönemdir. Her bir çocuğun demografik özellikleri, gelişim düzeyleri ve farklılıklarının göz önüne alınarak, çocuklara sunulan, kişilik özelliklerinin, karakterin temellerinin atıldığı ve çocukların yeteneklerinin geliştirilip eğitim uzmanlarının ve annelerin etkin olduğu sistemli ve programlı bir eğitim sürecidir. Çocuğun gelişimine dair daha sonradan karşılaşılan problem ve zafiyetlerin genellikle okul öncesi dönemde yapılan hatalarla ilgisi üzerinde durulmaktadır (Turaşlı, 2007).

Gerek alanyazın gerekse pratik uygulamaları incelendiğinde birçok uygulama ve araştırma alanına göre daha yeni bir kavram olarak ele alınan okul öncesi eğitim kavramı, İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan insan odaklı düşünce akımları ve çocuğun toplumdaki öneminin dikkate alınması ile birlikte popüler bir araştırma konusu haline gelmiş ve üzerinde birçok farklı çerçeveden birçok farklı araştırma gerçekleştirilmiştir. Böylece, çocuk, çocuk gelişimi ve çocuk eğitimi, psikoloji, pedagoji, sosyoloji, felsefe, tıp ve eğitim bilimleri tarafından incelenen bir alan haline gelmiş ve önemi sıklıkla vurgulanmıştır (Toran, 2012).

Uygulama açısından ve incelenen tanımlar çerçevesinde doğum ile 6 yaşına kadar olan zamandaki eğitim aktivitelerini karşılayan okul öncesi eğitim birçok araştırmacı tarafından bireyin hayatının gelecekteki dönemleri için oldukça kritik ve

önemli olarak kabul edilmektedir. Bu durumun nedeninin ise bireyin kişiliğinin ve karakterinin temelini atılması ve bireyin yetenek ve farklılıklarının bireyin yararına kullanılabilecek şekilde ortaya çıkartılması ve geliştirilmesidir (Demoulin, 1999). Özetle, bu yıllarda çocuğun aldığı, kısıtlı bir şekilde aldığı veya alamadığı okul öncesi eğitim çocuğun hayatının ilerleyen dönemlerinde etkilerini göstermekte ve bireyin hayatının gelecek dönemlerini şekillendirebilmektedir (Oktay, 1999).

Haktanır (2015) tarafından gerçekleştirilen tanıma göre okul öncesi eğitim; bireyin hayatında 0-72 ay arasında sunulan, çocuğun potansiyelini ortaya çıkartmayı ve arttırmayı amaçlayan, çocuğun bilişsel, zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, kişisel, motor ve dil becerilerinin geliştirilmesini ve bunların çocuğun yararına ve gelecekte çocuğa fayda sağlayacak şekilde kullanılmasını hedefleyen, kişisel gelişimi destekleyen ilgili bir eğitim uzman veya uzmanları tarafından verilen ve anneler gibi birinci derece bakım verenlerin de belirli bir düzeyde dahil olduğu, otorite tarafından kontrol edilen planlı ve sistemli bir eğitim sürecidir.

Bu tanımların dışında halk arasındaki yaygın kullanıma göre okul öncesi eğitim incelendiğinde, genellikle çocuğun ilköğretime başlamadan önceki birkaç yıl içerisinde aldığı eğitime karşılık gelmektedir ve 3, 4 ve 5 yaşlarında çocukların aldığı düzenli ve planlı eğitimleri ifade etmektedir. Fakat alanyazın incelendiğinde çocuk öncesi eğitimin doğumdan itibaren, çocuğun bilişsel özelliklerinin aktif olması ile başladığı belirtilmektedir (Oktay, 1993).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitimi kavramı birçok ortak noktaya sahip olması bakımından erken çocukluk eğitimi adı ile de anılmaktadır, fakat bu iki kavram birçok ortak noktaya sahip olsa da temel dinamikler bakımından birbirinden ayrılmaktadır. Kapsamı bakımından 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi eğitimden farklı olarak erken çocukluk eğitimi 0-8 yaş arasını kapsamakta ve çocuk, aile ve eğitim bakımından hassas dinamiklere sahip olan bir süreci ifade etmektedir ve eğitim sürecini daha geniş bir çerçeveden ele almaktadır ve ülkeden ülkeye hitap edilen yaş grubuna göre kullanılmaktadır (Witt, 1997).

Belirtildiği üzere, 0-72 ay arasında çocuktan çocuğa değişen, bireysel özelliklere, farklılıklara ve gelişim seviyelerine uygun olarak verilen ve bir takım

zihinsel ve bedensel araçların gelişimini amaçlayan okul öncesi eğitimin bir diğer amacı da çocukları sosyal ortamlara ve ilköğretime hazırlamaktır¹. Bu eğitim ile birlikte çocuklar özellikle sosyal çevreleri ile sağlıklı bir etkileşim ve iletişim kurabilecek yetenek ve özellikleri kazanabilmekte, sosyalleşebilmekte ve potansiyellerinin farkına varabilmektedirler. Bundan dolayı hem okul öncesi eğitim hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük önem arz etmektedir.

Günümüzde, ülkelerin resmi makamları tarafından denetlenen, yürütülen ve regüle edilen okul öncesi eğitim Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanan 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Programı’na göre okul öncesi eğitim tanımı şu şekilde yapılmıştır:

Okul öncesi eğitim, doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, anne ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), çocukların okul öncesi dönemde edindiği özellikler, tecrübeler ve yeteneklerin tutumlarını oluşturduğu belirtmekte ve okul öncesi dönemde eğitim ile desteklenen bu gelişim sürecinde çocuğun ilköğretim eğitimine, çevresine ve potansiyeline olan tutumu olumlu yönde bir etkinlik gösterir ve bu durum, akademik başarı ve sağlıklı bir psikolojik gelişim ile sonuçlanır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Okul Öncesi Eğitim yönergesinde belirtilen bir diğer husus ise, 0-6 yaş arası eğitim ve öğretim açısından etkili ve olumlu bir şekilde değerlendiren çocukların potansiyellerini gerçekleştirmeye, sağlıklı akran ilişkileri gerçekleştirmeye ve olumlu tutumlar geliştirmeye yatkın olmaktadır. Bu dönemde yaşanan olumsuz deneyimler, eğitim ve öğretim eksikliği ise çocuğun yaşamanın ilerleyen dönemlerinde ortaya çıkabilecek psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Özetle, bir çocuğun

1 Millî Eğitim Bakanlığı, 2000, 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan sağlıklı gelişiminin sağlanması, olumlu tutumlar sergileyebilmesi, akademik başarı ve bireysel potansiyelinin gerçekleştirilebilmesi açısından okul öncesi eğitim önemli bir destekleyici unsur olarak öne çıkmaktadır.

Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimine ve sosyal adaptasyonuna olan katkılarının yanında bir diğer önemli katkısı da okul öncesi dönemde sunulan eğitimin toplumun farklı sosyo-ekonomik kesimlerinin aralarında farkların azaltılması ve eşitliğin sağlanması olmakta, böylece bütün çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanması sağlanmaktadır. Özetle, okul öncesi eğitim toplumda yer alan eğitim eşitsizliğinin önüne geçmekte önemli bir rol oynamakta ve dezavantajlı grupların sosyal adaptasyonu, eğitim faaliyetlerine katılımı açısından önemli bir rol oynamaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu durumun araştırmalar tarafından da desteklendiği ve kanıtlandığı görülmüş ve sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı aile fertleri olan çocukların okul öncesi eğitimden daha fazla yarar gördüğü görülmektedir (Cornelissen, Dustmann, Raute ve Schönberg, 2018).

Gürkan (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda okul öncesi eğitimin bir takım evrensel amaçları olduğu belirtilmiş ve bu amaçlar şu şekilde sıralanmıştır; okul öncesi eğitim çocuklarda olumlu benlik oluşturulmasını, çocuklarda paylaşma, yardımlaşma ve çevresine karşı saygı temelli ilişkilerin geliştirilmesini amaçlamakta ve çocuklara yetenek ve özelliklerin ortaya çıkmasında temel oluşturan, sanat, edebiyat, doğa ve müzik gibi alanlarda tecrübe kazandırmayı hedeflemektedir. Fiziksel açıdan ise okul öncesi eğitim çocukların motor becerilerini, büyük ve küçük kas gruplarının çalıştırılması ve geliştirilmesini desteklemekte ve amaçlamaktadır. Bir diğer amacında ise okul öncesi eğitim, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini hedeflemekte, dinleme, konuşma problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneği kazandırmayı amaçlamakta ve çocukların farklı ilgi ve deneyimleme alanlarındaki becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Son olarak da kapsayıcı bir amaç çerçevesinde okul öncesi eğitim, çocukların bir birey olarak topluma adaptasyonunu hedeflemekte ve bu çocukların topluma yarar sağlayacak bir fert olarak yetiştirilmesi ve eğitilmesini amaçlamaktadır.

Özellikle, çocukların bir birey olarak hayatlarının ilerleyen dönemlerindeki akademik başarılarını, tutumlarını ve ilişkilerini etkileyebilen ve davranışlarının ve düşünce setlerinin temelini oluşturan okul öncesi eğitim çocukların girişken, kolay

bir şekilde iletişime geçen, araştırmacı, sorgulayıcı ve topluma kolay bir şekilde uyum sağlayabilerek potansiyelini maksimum düzeye getirmeyi amaçlamaktadır (Polat, 2011).

Özetle, okul öncesi eğitim çocukların akademik, psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik adaptasyon ve gelişimlerini ve kolektif olarak ele alındığında toplum yararını amaçlamaktadır. Bu amaçlar çerçevesinde okul öncesi eğitimin çocuklara sağladığı yararlar ise Gürkan (2008) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Okul öncesi eğitim, çocukların bireyselliğini geliştirmekte ve bir birey olarak toplumdaki yerini sağlamlaştırmaktadır.
- Çocuğun hem özgüven hem de çevresindeki şahıs ve unsurlara olan güven duygusunun oluşmasını sağlamaktadır.
- Çocuğun mevcut sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve yeni sosyal becerilerin kazandırılması sağlanabilmektedir.
- Çocuk, okul öncesi eğitim ile ilköğretime hazırlanmaktadır.
- Çocuk, okul öncesi eğitim ile çevresi ile sağlıklı bir şekilde iletişim kurmayı öğrenmekte ve iletişim becerilerini geliştirebilmektedir.
- Öz benlik, kişilik, karakter ve tutum gibi psikolojik unsur ve özellikler geliştirilmektedir.
- Çocuğun akademik hayata uyum sağlaması ve akademik başarı sağlaması sağlanabilmektedir.
- Son olarak da çocuk topluma kolay bir şekilde adapte olabilecek, kendi kültürü ve farklı kültürler ile kolay ve sağlıklı bir şekilde etkileşim kurabilecektir.

Okul öncesi eğitimin planlı ve programlı olması, plan ve sistem çerçevesindeki bir temel üzerine kurulu olması sağladığı faydalara ek olarak çocukların eğitim ve öğretim süreçleri boyunca farklılıklarından kaynaklı gereksinim ve yaklaşımları karşılayabilmesine imkân vermekte ve okul öncesi eğitim boyunca çocuklara sunulan bu temel eğitim faaliyetlerinden yüksek fayda elde edilmesini sağlamaktadır (Zembat, 2005). Zaman içerisinde önemi birçok ülke tarafından da kabul edilen okul öncesi eğitim Türkiye’de de 2012 yılında ve sonrasında 2013 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen ve yayınlanan okul öncesi eğitim programı kuramsal çerçevesi ile çocukların farklılıklarının göz önünde bulundurulması ve bu farklılıklara göre eğitim ve öğretim süreçlerinin yürütülmesi hedeflenmiştir. Okul

öncesi eğitim çerçevesinde bahsedilen amaçlar ve faydalar genel anlamda çocukların bir birey olarak gelişimlerini sağlamakta, iletişim, etkileşim, kontrol ve değerlendirme gibi becerilerin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır (Adagideli ve Ader, 2014).

Bayraktar (2009), çocuk gelişiminde okulun öncesi eğitimin rolünü şu şekilde özetlemiştir; okul öncesi yıllarda akranlar, bakım verenler ve diğer yetişkinler ile tatmin edici ve olumlu çerçevede şekilde kurulan ilişkiler çocukların ilköğretim ve sonraki akademik yıllarında ve daha genel bir çerçevede hayatlarının diğer aşamalarındaki uyum yeteneklerini geliştirmektedir bu durumun sağlanamadığı veya tam tersinin sağlandığı çocukların hayatlarının ve eğitimlerinin ileri dönemlerinde sosyal uyumsuzluklar, problemlili ilişkiler, akademik başarısızlık ve psikolojik sorunlar görülebilmektedir (Turaşlı, 2011). Bir başka çalışmada ise Ladd (1990) okul öncesi eğitimde kurulan sağlıklı akran ilişkileri bakımından okul öncesi dönemin büyük önem arz ettiği ve bu dönemde sağlıklı ilişki kurabilen bireylerin iletişim becerileri yönünden okul öncesi eğitim almayan çocuklara oranla daha yetenekli olduğu ve hayatlarının ilerleyen dönemlerinde akademik açıdan daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim, çocuklarda doğumdan başlayıp 6 yaşına kadar devam eden süreçte tecrübe edilen, eğitim uzmanları, anneler ve bakım verenler tarafından verilen ve ilgili otoriteler tarafından denetlenen, planlanan ve uygulanan eğitim ve öğretim süreçlerini ifade etmektedir. Bu çerçeveden ele alınca okul öncesi eğitim, çocukları hayatlarının ilerleyen dönemleri için hazırlamakta, çocukların kendi yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varmalarını, beceri ve yeteneklerini geliştirmeyi ve onları ilköğretime hazırlamayı amaçlamaktadır.

2.1.1 Okul öncesi eğitimin tarihi. Okul öncesi eğitimin tarihini incelemek için ilk olarak eğitim kavramının doğuşu ve tarihsel gelişiminin ele alınması gerekmektedir. Eğitim kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde ise bu kavramın antik Yunan medeniyetlerinde ortaya çıktığı düşünülmekte ve bilgiye ve bilime ulaşmak amacıyla yeteneklerin ve becerilerin geliştirilmesini ifade eden faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Beyazkürk, 2006). Diğer bir varsayıma göre eğitim Yunanca bir kelime olan “*paideia*” etrafında oluşmakta ve bu kelimenin etimolojik kökeni incelendiğinde çocuk anlamına gelen “*pais*” ve rehberlik etme anlamına gelen

“agein” kelimelerinden oluştuğu görülmektedir. Bu açıdan ele alınıncı antik Yunan medeniyetlerinde eğitimin çocuklar odağında olduğu veya çocukluktan başlayarak yetenek ve becerileri geliştirme üzerine kurulu bir sistem ve süreç olduğu varsayılmaktadır (Steinberg, 1996). Tarihin her döneminde farklı amaç ve sunulduğu kesimler itibarıyla farklılaşan eğitim kavramı özellikle 19 yüzyıldan sonra başka bilim dallarının gelişmesi, sanayi devrimi ve teknolojik gelişmeler ile önem kazanmış, sistemli, planlı ve düzenli bir şekilde uygulanmaya başlamıştır (Oktay, 1991).

Okul öncesi kurumların tarihteki ilk bilinen ve kurumsallaşmış örneği 1800’lü yılların ilk yarısında Paris, Fransa’da açılan ve sığınma evi niteliğindeki “*sallesd’asile*” olduğu kabul edilmektedir. Sığınma evlerinin kuruluş ve faaliyet amacı özellikle Paris’teki işçi sınıfı ailelerin çalışırken çocuklarının bakım görmesi ve güvenliğini sağlamak iken zaman içerisinde çocuklarını bu bakım evlerine teslim eden işçi ailelerin iş verimlerinin artması ile bu sığınma evlerinin nitelikleri artmış dönemin sosyolojik yapısı içerisinde dezavantajlı grup olarak yer alan kadınlara istihdam sağlamış ve işçi sınıfının çocuklarının beslenme, güvenlik, sağlık, eğitim gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasına destek olmuştur (Başal, 2007).

Sığınma evleri olan *sallesd’asile*’in işçi sınıfının verimini arttırmaya ve çocuklarına çalışırken bakım sağlama gerekliliğinden yola çıkarak faaliyet vermeye başlaması verimi ve yararları sonucunda toplumun genelinde yaygınlaşmaya başlamış ve aynı zamanda toplumun sosyo-ekonomik açıdan üst tabakalarında bulunan kesimler ve burjuva sınıfı için özel bir hizmet olarak sunulmaya başlanmış ve ana amacı çocuklara temel eğitim sağlamak ve bilişsel, fiziksel, fizyolojik ve sosyal becerilerini geliştirebilecekleri imkanlar sunmak olmuştur. Zaman içerisinde farklı yaş grupları ve gençler içinde bir eğitim kurumu haline gelen sığınma evleri günümüz örgün öğretim sisteminin temellerini atmış ve çocukların ileri eğitim süreçlere hazırlanmasını hedeflemiştir (Oberhuemer, Schreyer ve Neuman, 2010). Bu eğitim sürecinde toplumun yaygın sosyolojik pratiklerinden yola çıkılmış ve çocuklara eğitim ve bakım verme konusunda kadınların daha yetkin olduğuna dayanarak çalışanlar, bakım verenler ve öğretmen niteliğindeki bakıcılar kadınlardan seçilmiş ve bu bireylerin alt veya orta sınıftan seçimi yapılmış ve faaliyetlerini anne rolünü üstlenerek gerçekleştirmeleri beklenmiştir (Pols, 2006).

2.1.2 Türkiye’de okul öncesi eğitim. Türkiye’de okul öncesi eğitimin asıl gelişimi ise 1980’li yıllarda olmuş ve bu dönemlerde okul öncesi eğitim temel bir eğitim dalı olarak kabul edilmeye başlanmış ve toplumda da bir karşılık bulmuştur. Bu dönemde okul öncesi eğitim alanlara ayrılmış, alanlara özel öğretmen yetiştirilmiş ve genel anlamda bir okul öncesi eğitim ile alakalı bir istihdam, kalite ve nitelik artışı sağlanmıştır. 1981 yılında gerçekleştirilen 10. Millî Eğitim Şurası ile de okul öncesi eğitimin önemi bir devlet politikası olarak vurgulanmış ve okul öncesi eğitime önem verilmesinin gerekliliği ortaya koyulmuştur. (Derman ve Başal, 2010).

Okul öncesi eğitim Türkiye’de 1992 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı denetim ve kontrolünde, Okul Öncesi Eğitim Hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ve Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı tarafından icra edilmiştir. 1992 yılında dönemin hükümeti tarafından kabul edilip, yürürlüğe konulan ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevlerini düzenleyen 3797 sayılı kanunla Milli Eğitim Merkez Teşkilatlanması bünyesinde oluşturulan Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile okul öncesi eğitim bir örgün eğitim dalı olarak tanınmış ve önemi bir kez daha vurgulanmıştır (Yaşar ve Aral, 2011).

Günümüzde okul öncesi eğitim hak sahibi otorite olan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmekte ve kontrol edilmektedir fakat her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığı otorite olarak görülse de okul öncesi eğitim alanında yapısal bir karışıklık bulunmakta ve bakanlık bünyesinde farklı genel müdürlükler tarafından faaliyetler icra edilmektedir. Ek olarak yapısal farklılıklara kurumların kapsam, görev ve sorumluluklarındaki farklılıklar da eklenmektedir, örnek olarak 3-6 yaş gruplarına okul öncesi eğitim alanında hizmet veren kurumların anaokulu, çocuk yuvası, gündüz bakım evi ve kreş gibi farklı şekillerde adlandırılması yapısal karışıklığın bir göstergesi olmaktadır. Bu durum aynı zamanda okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasını da sağlamış ve toplumda bir karşılık edinmesini sağlamıştır. Böylece kamu ve özel sektörün okul öncesi eğitime ilgisi artmış ve bu artış üniversitelerde çocuk gelişimi, çocuk eğitimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin açılmasını ve eğitim fakültelerinde okul öncesi eğitim derslerinin verilmesini sağlamıştır. Günümüz Türkiye’sinde okul öncesi eğitim faaliyetleri, yasalar, tüzükler ve yönetmelik hükümleri belirlenmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı onayı ile açılan ve denetlenen

anaokulları, anasınıfları, kreş, yuva, gündüz bakım evi, çocuk bakım evi ve yurtlar tarafından icra edilmektedir (Derman ve Başal, 2010).

Türkiye'nin okul öncesi eğitim istatistikleri incelendiğinde ise 1992-1993 yılları arasındaki okul öncesi eğitime kayıtlı öğrenci sayısı 134.650, öğretmen sayısı ise 8.855 olmuştur². 2000 yılına gelindiğinde ise okul öncesi eğitime kayıtlı öğrenci sayısı 532,450 ve alanda istihdam edilen öğrenci sayısı ise 14.330 olmuştur. 1999-2000 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi eğitimi veren kurumların dağılımı ve sayıları ise şu şekilde gerçekleşmiştir; 506 anaokulu, 7700 anasınıfı, 345 uygulama sınıfı, 925 tane Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı kurum faaliyet göstermekteydi. Bu kurumlardan 68 anaokulu, 533 anasınıfı ise doğrudan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet göstermekteydi³

2017 OECD eğitim raporu incelendiğinde, toplumun genel akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birinin okul öncesi eğitim olduğu vurgulanmıştır. Bu çerçevede Türkiye istatistikleri incelendiğinde okul öncesi eğitimin 0-6 yaş arasını kapsamına rağmen 2 yaş ve altı çocukların neredeyse hiçbirinin okul öncesi eğitime katılım sağlamadığı görülmektedir, bu oran OECD ülkeleri için incelendiğinde ise %40'lara kadar ulaştığı görülmektedir. Aynı şekilde Türkiye'de 3 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime katılımları %10 civarlarında seyrederken OECD ortalaması %80'lere ulaşmakta, 3-6 yaş ortalaması Türkiye için %32 iken OECD ortalaması %90'larda seyretmekte ve aradaki farkı gözler önüne sermektedir (Doğrul ve Akay, 2019).

Türkiye okul öncesi eğitimi 2018 verileri incelendiğinde ise, ilgili yılda okul öncesi eğitime kayıtlı bir 1.500.000'den fazla öğrencinin yer aldığı ve alanda istihdam edilen öğretmen sayısının ise 84.300 olduğu görülmektedir. İstihdam verisindeki şaşırtıcı husus ise istihdam edilen öğretmenlerin %5'ine denk gelen 4500 öğretmenin erkek olmasıdır. Bu durum pek çok araştırmacı tarafından cinsiyetçiliğin, cinsiyetler arası eşitsizliğin bir göstergesi olarak kabul edilmekte ve bu araştırmanın ana odaklarından biri oluşturmaktadır. Diğer bir taraftan 2018 verileri daha detaylı olarak incelendiğinde ilgili yılda 3-5 yaş arası çocukların okul öncesi eğitime katılım

2 Devlet Planlama Teşkilatı, 1993

3 Millî Eğitim Bakanlığı, 2000

oranı %41, 4-5 yaş arası çocukların katılım oranı %52 ve 5 yaşındaki çocukların katılım oranı ise %75'lere ulaştığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların toplam sayısı ise 29.300'e ulaşmıştır⁴

Sonuç olarak, Antik Yunan medeniyetlerinde ortaya çıktığı okul öncesi eğitim kavramı ilk kurumsal yapılaşmasını 1800'lü yıllar Fransa'sında göstermiş olmasına karşın 15. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda örneklerine rastlanmış ve bu kurumlar amaç bakımından din adamı yetiştirmek, aileleri çalışan çocuklara bakım vermek, barınma, güvenlik ve beslenme gibi temel ihtiyaçları karşılamak amacıyla faaliyet göstermiştir. Zaman içerisinde toplumların gelişmesi, nitelikli ve yetişmiş insan ihtiyacını gidermek ve çalışan ailelerin çocuklarının eğitim imkanlarından yararlanması ve örgün eğitimlere hazırlanmasını hedefleyen okul öncesi eğitim kurumları yaygınlaşmış, kurumsallaşmış ve otoriteler tarafından özel bir şekilde değerlendirilmeye ve ilgilenilmeye başlanmıştır. Gelişmiş ülkelerdeki okul öncesi eğitim istatistikleri incelendiğinde katılımın oldukça yüksek olduğu ve okul öncesi eğitimin çocukların ilerleyen yaşlardaki akademik başarıları için önemli bir etken olduğu varsayılmaktadır. Diğer bir taraftan okul öncesi eğitim kurumlarının, okul öncesi eğitime katılımın ve genel anlamda okul öncesi eğitime verilen önemin her geçen gün artması okul öncesi eğitimin toplumun geneli ve otoriteler tarafından benimsendiğinin ve gerekliliğinin kabul edildiğinin en önemli göstergesi olmuştur.

2.1.3 Okul öncesi eğitimde öğretmen. Modern eğitim süreçleri eğitim görenlerin topluma adaptasyonu ve toplumun faydalı bireyler olarak yetişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri edinmesi üzerine kuruludur. Bu mekanizma içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sistematik ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi büyük önem arz etmekte, birincil eğitim veren öğretmenlerin önemini vurgulamaktadır. Bu çerçevede öğretmenler, öğrencilerin öğrenme, bilgi ve beceri edinme düzeylerini en verimli ve etkili şekilde icra etmek ile yükümlü olmakta ve öğrenme süreçlerine hâkim olmak zorundadırlar (Ormrod, 2013).

Modern eğitim pratikleri ele alındığında özellikle 1980 sonrası dönem öne çıkmaktadır. 1980 ve sonrasında yaşanan küreselleşme, modernleşme ve teknolojik

atılımlar ile bilgiye erişim kolaylaşmış, ülkeler arasındaki fiziki sınırlar önemini kaybetmiş ve bireylerin günlük hayatlarındaki davranışlar, alışkanlıklar ve pratiklerde birçok değişiklik görülmüştür (Smylie ve Mayrowetz, 2009). 2000 yılı ve sonraki dönemde ise eğitim süreçleri ve eğitim süreçlerinde öğretmenler, kullanılan yöntemler sorgulanmaya başlanmış ve çağa ve teknolojiye uygun yöntemlerin arayışına girilmiştir (Senge, Cambren-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Buradan hareketle, öğretim süreçlerinde etkili bir öğretmenin tanımı şu şekilde yapılmaktadır; etkili bir öğretmen eğitim süreçlerinde açık ve net bir amaç çerçevesinde uygun araç, gereç ve kaynakları kullanan, eğitimin sunulduğu mekân içerisinde karşılıklı etkileşim içerisinde, araştırma ve tartışma ortamını destekleyen, eğitim çerçevesinde oluşturulan aktiviteleri icra eden öğretmen olarak ifade edilmektedir (Lui, 2012). Ek olarak, öğretmene atfedilen başka nitelikler ise, zamanı etkili kullanma, iyi bir planlama becerisine sahip olma, sabırlı olma, çok boyutlu düşünme, karşılıklı iletişime ve etkileşime yatkınlık olarak gösterilmektedir (Yordi, 1980).

Zaman içerisinde öğretmenliğin bir rol ve meslek olarak öneminin toplumlar tarafından anlaşılması ile otoriteler tarafından da öğretmenliğin alanı ve kapsamı üzerine değerlendirme ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Seferoğlu, 2004).

Öğrenme mekanizması içerisinde bireylerin neyi öğrendikleri o olguyu nasıl öğrendikleri ile ilişkili olmaktadır, bu durum öğretmenin öğrenme süreçleri içerisinde rolünü vurgulamakta ve otoriteler veya ilgili makamlar tarafından hazırlanan eğitim programlarının başarısının öğretmenlerin öğretme biçimleri ve başarıları ile orantılı olduğunu, genel anlamda öğretmenin rolünün öğrenme süreçlerindeki önemini vurgulamaktadır (Yordi, 1980). Dreeben (1968) tarafından ortaya atılan fakat günümüzde de üstünde görüş birliği bulunan bir varsayıma göre öğrenme olgusunda otoritelerin, alanyazının ve uygulayıcıların çoğunlukla öğrenme hizmetlerinde otoriteler tarafından sunulan resmi ve sistematik program ve planlar etrafında yoğunlaştığını fakat okul veya eğitim kurumunun dinamik ortamında öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim, ilişkiler ve olayların oluşturulan plan ve programların başarısı üzerinde daha etkili olduğudur. Bahsedilen bu etki öğrenme süreçlerinde “ne” sorusu ile birlikte “nasıl” sorusunun da dahil olması ile etkili ve araştırmacı bir düşünce tarzı ile ortaya çıkmaktadır (Abdulsalam, 2008).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin başarıları üstündeki rolü üzerine gerçekleştirilmiş birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Sabandar ve Nurhasanah (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 2013 PISA sonuçları incelenmiş ve aynı ülkede aynı programda bile farklılaşan öğrenci başarılarının öğretmenin etkililiğinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Bear (2009) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise öğretmenin davranışlarının öğrencileri doğrudan etkilediği, öğrencilerin akademik başarısının yanında, kişilik ve karakter özellikleri ve çevrelerine olan tutumları öğretmenin kişilik ve karakter özellikleri ile çevresine olan tutumundan etkilenmektedir. Bu durum özellikle okul öncesi eğitim açısından büyük önem arz etmekte ve okul öncesi eğitimin doğası gereği çocuklar için önemli bir gelişim çağı olan, karakter ve kişilik özelliklerinin oluşmaya başladığı, çocukların kendilerinin, potansiyellerinin ve yeteneklerinin farkına varmaya başladığı, iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirdiği dönemde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmekte ve öğretmenler büyük önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitimde öğretmen ve çocuk ilişkisi düşünüldüğünde, öğretmenler çocuklar ile birincil bakım veren anne ve babalar kadar veya yakın düzeyde zaman geçirmekte ve çocukların düşünce ve davranışlarının şekillenmesinde büyük bir yere sahip olmaktadır (Aydoğan, 2012). Okul öncesi eğitim düşünüldüğünde öğretmenler sadece kendi duygu ve düşünceleri çocuklara aktarmak ile kalmamakta toplumun duygu, düşünce, kültür ve normlarını da yansıtmakta ve toplumsal rollerin ve normların oluşmasında aktif rol oynamaktadırlar (Yalkın, 2012).

Belirtildiği üzere öğretmenler sadece akademik başarının sağlanması ve artırılmasında rol oynamamakta, özellikle okul öncesi eğitimde çocukların bilişsel gelişimlerinin sağlanmasında da rol oynamaktadırlar. Örnek olarak genel anlamda çocuğun bilişsel gelişimini sağlamak, bilişsel aktivitelere çocukların ilgisinin artırılması, çocukların motive edilmesi, sağlıklı geri bildirimler ile süreçlerin işleyişinin sağlanması bu roller arasında yer almaktadır (Williams, 2010). Diğer bir taraftan çocuklar ve kültür arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların yetişkinler ile olan iletişimleri sayesinde içinde yaşadıkları kültürü tecrübe ettiği ve birinci kaynaktan öğrendiği sonrasında ise zaman içerisinde daha karmaşık bir hale gelen kültüre uyum sağladıkları görülmektedir (Ormrod, 2013). Bu açıdan okul öncesi eğitimde öğretmenin rolü ele alındığında, kültürün öğrenilmesi, çocukların kültür ile

tanışması ve uyum sağlaması öğretmen sayesinde olmakta ve okul kültürü toplumsal kültür ve çocuk arasındaki etkileşimi çok büyük oranda etkilemektedir (Dickerson, 2007).

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi eğitimden faydalanan çocuklar ile okul öncesi eğitim öğretmenleri arasındaki ilişkinin çocuğun mevcut ve gelecekteki hayatındaki akademik başarı, sosyal beceriler, duygusal gelişimi ve tutumları üzerinde oldukça etkili olduğu ve bu unsurları şekillendirdiğini öne süren araştırmalara rastlanılmaktadır (Williams, 2010).

Genel olarak ele alındığında, öğretmen ve okul öncesi eğitim alan çocuk arasındaki ilişkiler, ırk, dil, sosyo-ekonomik durum, iletişim becerileri ve çocukların akademik kabiliyetlerinden etkilenmekte ve öğretmenin ana sorumluluklarından biri de bu unsurlardan oluşan farklılıkların ortadan kaldırılması ve eğitim sürecinin dengeli ve eşit bir şekilde icra edilmesini sağlamaktır (Englehart, 2009).

Koçak ve Pirpir (2012), iyi bir okul öncesi öğretmenin dengeli bir eğitim ve öğretim faaliyeti icra etmesi için şu özelliklere sahip olması gerektiğini savunmaktadır:

- Çocuklara sevgi duyması,
- Çocukları toplumun bir bireyi olarak kabul etmesi,
- Eğitim faaliyetlerini çocuklar arasında eşitlik ilkesi icra etmesi,
- Sadece öğretici olmaması aynı zamanda, eğitici, araştırmaya teşvik edici ve merak edici şekilde davranması,
- Çocukların kendilerini ifade etmesini ve özgüvenlerinin artmasını teşvik edici bir eğitim ortamı sağlaması,
- Son olarak da çocuklara sorumluluk duygusunu aşılmasının bir okul öncesi öğretmenin temel özellikleri olması gerektiği savunulmuştur.

Gülay ve Akman'a (2009) göre çocuklarda başarılı ve sağlıklı bir şekilde sosyalleşmenin anahtarının çocuklarda cinsiyet kimliğinin kazanılması, sosyal, dilsel, bilişsel ve fiziksel yeterliliğin kazandırılması, yeterli iletişim becerilerinin kazandırılması ve özgüven, sorumluluk, özsaygı gibi olguların kazandırılmasından geçtiği belirtilmektedir. Özellikle yazılı olmayan kural, olgu ve normların çocuklara öğretilmesinde okul öncesi eğitim öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmekte ve öğretmenler bir nevi toplum mühendisi görevi görmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde öğretmenin rolü ve etkililiği incelendiğinde ise dünyadaki pratik ve uygulamalara benzer uygulamalar görülmekte ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte ve kontrol edilmektedir. 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2590 Sayılı Tebliğler Dergisinde eğitime bütüncül bir çerçeveden yaklaşılarak, Türk Milli Eğitimi’nin amaç, görev ve sorumlulukları yeniden tanımlanmış ve eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması, öğrenci ve öğretmenin statüsünün tekrar tanımlanması, eğitim mekanlarının, programlarının, araç ve gereçlerinin güncellenmesini kapsayan bir eğitim reformu olmuştur. Eğitim reformu niteliğindeki bu Tebliğ ile öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri, alt yeterlilikleri, performans göstergeleri ve ana hatları belirlenmiştir, bu çerçevede öğretmen mesleği için 6 ana yeterlilik göstergesi, 31 alt yeterlilik göstergesi ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Özellikle 6 ana yeterlilik göstergesi ele alındığında bu göstergeler; mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi-gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olarak değerlendirilmektedir. Bu göstergelerin belirlenmesinin bir diğer amacı ise öğretmen adaylarının mesleği seçmeden önce sahip olması gereken niteliklerin belirlenmesi ve adaylara rehberlik edecek bir kaynak sunulmasıdır. ⁵

Millî Eğitim Bakanlığı (2008) tarafından hazırlanan ve yayınlanan eğitim raporunda öğretmenler için gösterge ve alan belirlenmesinin nedenleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“...geliştirilen öğretim programlarının öğrenme-öğretme ortamına yansımadaki en temel unsur, yaratıcı, entelektüel merak sahibi, araştırmacı, yenilikçi, iş birliği yapabilen, öz güven sahibi öğrenciler yetiştirme yeterliklerine sahip, öğrenmeyi öğreten öğretmenlerdir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda; öğretmenlik mesleğinin bir “ihtisas mesleği” olduğu, öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyondan oluştuğu ve bu alanlara ait niteliklerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından saptanacağı hükme bağlanmıştır”

Bu yeterlilik ve göstergeler Türkiye’de ilk olarak 2004 yılında yayınlanmaya başlanmış ve öğretmen adayları için rehber niteliğinde bir kaynak olarak yer almıştır. Okul öncesi eğitim ile ilgili alan yeterlilikleri ve göstergeler ise ilk kez 2008 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış ve yürürlüğe girmiştir.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitim faaliyetlerinde yer alan öğretmenlerin özel alan yeterliliklerine sahip olmasının çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimin bütünsel anlamda kalitesi üzerinde oldukça etkili olduğu öne sürülmektedir ve artan öğretmen kalitesinin eğitim kalitesi olarak geri döneceği varsayılmaktadır (Saracho ve Spodek, 2007). Anlıak ve Şahin (2008) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise, öğretmenin niteliği vurgulanmış ve akademik başarı ve yeterlilik ile olumlu olarak değerlendirilen kişilik özellikleri, tutumlar ve değerler bir araya geldiğinde etkili bir eğitim hizmeti sunulduğunu belirtmektedir.

Özetle, günümüzde eğitim faaliyetlerinin sağlıklı ve başarılı bir şekilde icra edilebilmesine öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir ve mevcut modern eğitim faaliyetleri ele alındığında eğitim ortamında birincil sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin rolü, sorumlulukları ve beklenen becerileri sürekli değişmekte ve önemini de her geçen gün arttırmaktadır. Özellikle 1980 ve 2000 sonrası dünyada yaşanan teknolojik dönüşüm eğitim süreçlerini de etkilemiş ve öğrenme süreçlerinde teknolojinin öne çıkarak öğretmenin etkinliğinin azaldığı fakat bu teknolojilerin doğru kullanımı kapsamında sorumluluğunun arttığı bir döneme girilmiştir (Gökçe, 2003). Bu yeni çerçevede öğretmen artık bilginin tek kaynağı, bilgiyi aktaran rolünden öğrenmeyi yönlendiren, öğrenme süreçlerinde rehberlik eden ve öğrenme yollarını öğreten rolüne bürünmüştür. Böylece öğretmen günümüzde; eğitim hizmeti sunduğu öğrenciler ile sürekli bir iletişim ve etkileşim içerisinde, otorite tarafından belirlenmiş eğitim programını uygulayan ve akademik başarı amacıyla eğitim ortamında istenilen davranışların icrası, denetim, kontrolünü ve değerlendirmesini yapan birey konumundadır (Bircan, 2003). Bu görev ve sorumluluklar çerçevesinde, toplumun temeli olan bireylerin yetiştirilmesinde, şekillendirilmesinde hayatlarının ilerleyen bölümlerinde kullanacakları yetenek ve becerilerin kazandırılmasında rol oynayacak öğretmenlerin etkili iletişim ve sosyal becerilerine sahip olması, akademik olarak yeterli olması zorunlu nitelikler olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 1999).

Okul öncesi eğitim ele alındığında ise, okul öncesi eğitim, eğitim görenlerin doğası gereği daha hassas bir yapıya sahip olmakta, öğretmen seçimi, öğretmen niteliği, yetkinliği ve yeterliliği büyük önem arz etmektedir (Gürkan, 2007). Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun etkileşim içerisinde bulunduğu öğretmen, anne ve baba kadar kişiliklerin ve tutumların geliştirilmesinde etkili olmakta ve akademik gelişimin yanında çocuğun psikolojik, bilişsel ve duygusal gelişimini de yönlendirebilmektedir (Kandır, 2005).

Küresel çevre ve Türkiye düşünüldüğünde 0-6 yaş aralığındaki çocuklar her geçen gün artan oranda okul öncesi eğitime katılım göstermekte bu katılım genellikle çocukların evleri ve yakın çevreleri dışında kurumsal bir yapı ve farklı bir sosyal çevre ile ilk tanışmaları olmaktadır ve bu tanışma çerçevesinde oluşturulan ilişki ve etkileşim ağı çerçevesinde çocukların akademik başarıları, değerleri ve inançları şekillenmektedir. Bu çerçeveden ele alınınca okul öncesi eğitimde kalitenin ve başarının sağlanmasında öğretmenlere çok büyük sorumluluk düşmektedir (Taba v.d., 1999).

Sonuç olarak, eğitim faaliyetlerinin ve özellikle okul öncesi eğitimin odağında öğretmenler bulunmakta ve görev ve sorumluluklar itibarıyla öğretmenler eğitim görenlerin akademik başarılarında aktif rol oynadıkları gibi, eğitim görenlerin, psikolojik, sosyolojik, fizyolojik gelişmelerinde, iletişim ve bilişsel becerilerinin gelişmesinde ve kültür, değer ve inançların oluşturulmasında aktif rol oynamaktadırlar. Bu açıdan ele alınca öğretmen toplum nezdinde büyük önem arz etmekte ve özellikle okul öncesi eğitimde çocuklarla anne ve babadan sonra en çok zaman geçiren birey olmasından dolayı çocukların tutum, davranış ve akademik başarıları açısından benzersiz yere sahip olmaktadır.

2.2 Cinsiyet, Cinsiyetçilik ve Toplumsal Cinsiyet

Kavram olarak cinsiyet, bireylerin fizyolojik veya biyolojik olarak ayrımını ifade eden ve eşey olarak erkek veya kadın olduğunu ifade eden kavramdır. Diğer bir taraftan biyolojik yönlerinin yanında cinsiyet kavramı sosyolojik bir olgu olarak da öne çıkmakta ve toplumsal hayatın dinamikleri içerisinde kadın ve erkeği ayıran bir olgu olmaktadır (İnanç ve Üstünöz, 1998). Özellikle dünya genelinde İkinci Dünya Savaşı sonrası görülen hümanist akımlar ile birlikte daha sık bir şekilde

kullanılmaya, araştırma ve tartışma konusu olan cinsiyet kavramı biyolojik boyutlarının ötesinde birçok farklı boyutta ele alınmaya başlanmış ve toplumsal cinsiyet kavramı olarak öne çıkmaya başlamıştır. (Turan, Öztürk, Kaya ve Atabek, 2011). Toplumsal cinsiyet kavramının en önemli göstergesi ise cinsiyet kavramının evrensellik gösteren, kültürden kültüre, toplumdan topluma benzer kavramları ifade etmesine rağmen toplumlar ve kültürler arasında farklı şekillerde değerlendirilip ele alınması olmuştur (Terzioğlu ve Taşkın, 2008).

Toplumsal cinsiyet kavramı ise biyolojik anlamda cinsiyet kavramından farklı olup erkek ve kadının toplum nezdinde kabul edilmiş, özellikleri, rolleri ve sorumlulukları olarak tanımlanmakta ve biyolojik cinsiyeti göz ardı etmektedir (Davidson, 1979). Temelinde toplumsal cinsiyet kavramı biyolojik cinsiyet ve biyolojik cinsiyet temelli varsayımları kabul etmemekte, toplum tarafından, dışsal bir faktör olarak dayatılan fikir ve düşünceleri kabul etmektedir (Gould, 1981).

Biyolojik çerçeveden ele alındığında cinsiyet kadın ve erkek olarak yapılan sınıflandırma çerçevesinde erkek ve kadınlar arasındaki genetik, anatomik ve fizyolojik farklılıkları ele almaktadır, kalıtsal, doğuştan gelen bir özellik olan cinsiyet rol olarak ele alındığında ise sosyolojik ve psikolojik bir unsur olan kimlik halini almakta ve bireyin kendi davranışlarını içinde bulunduğu cinsiyet rolüne göre yansıtmasını ifade etmektedir (Baron ve Byrne, 2000). Toplumsal cinsiyet kavramının en önemli unsurlarından biri kültür olmakta ve bireylerin biyolojik farklılıklarını bir kimlik unsuruna dönüştürmesi içinde bulundukları kültürden oldukça güçlü bir şekilde etkilenmekte ve sosyo-kültürel kimlik ile cinsiyet kimliğinin birleşmesi ile toplumsal cinsiyet rolleri oluşmaktadır. Bunun sonucunda bir toplumda kadınlık, erkeklik, kadınsılık, erkeksilik, cinsiyet algıları, cinsiyet olguları, stereotipler ve son olarak da cinsiyet kimlikleri ve bu kimliklerin oluşumu ve bireyler tarafından edinilmesi toplumsal cinsiyeti oluşturmaktadır (Türküne, 1995).

Toplumsal cinsiyet, toplumun cinsiyetlere dair değer ve yargıları, toplumun genel kültürü ve toplumun cinsiyet kültürünün kadın ve erkek bireylerin kimlikleri üzerinde oluşturduğu sosyolojik değerleri ifade etmekte ve toplumda yer alan kadın ve erkek bireyler arasındaki psikolojik, fizyolojik, toplumsal ve kültürel farklılıkları belirginleştirmektedir. Bu farklılıklar erkek egemen toplumlarda kadınlara ilişkin negatif yargıları, kadın egemen toplumlarda ise erkeklere ilişkin olumsuz yargıları

ortaya çıkartmakta ve cinsiyetlere sosyo-ekonomik, politik ve kültürel olarak farklı değerler biçerek cinsiyetçilik kavramının ortaya çıkmasına yol açmaktadır. (Giddens, 2000).

Cinsiyetçilik kavramı incelendiğinde ise cinsiyetçilik, en basit hali ile erkeklik veya kadınlık olarak ifade edilmekte ve birbirine zıt kutuplu bir yapıyı temsil etmektedir. Günümüzde bu kutuplu yapı üzerinde fizyolojik atıfların yapıldığı erkek, psikolojik atıfların yapıldığı kadın üzerinde hakimiyet ve üstünlük sağlamış olarak sayılmakta ve toplumsal hayat içerisinde kadından daha üst bir konumda yer almaktadır (Berktaş, 2004).

Toplumsal cinsiyet kavramı çerçevesinde değerlendirilen kadınlık ve erkeklik kavramları biyolojik açıdan ele alındığında, kültürün bir göstergesi veya toplumsal ilişkilerin bir kaynağı veya göstergesi olarak anlamsız bir kavram olarak öne çıksa da birçok varsayım, teori ve kuram çerçevesinde toplumsal, sosyolojik ve psikolojik unsurların arasında güçlü bir ilişki olduğu göz ardı edilememektedir (Connell, 1998). Günümüzün gelişmiş, çağdaş ülkeleri de incelendiğinde her ne kadar biyolojik bir faktörün toplumun temel yapıları üzerindeki etkileri birçok bilim dalı tarafından anlamsız olarak ele değerlendirilse de pratikte biyolojik farklılıklar toplumların kültürleri ile örtüşmekte, toplumların kültürlerini değiştirmekte ve toplumun birçok temel yapısını etkilemektedir. Günümüzde dinamik bir kavram olarak nitelendirilen, çağın pratikleri, varsayımları ve alışkanlıklarından etkilenen bir kavram olarak nitelendirilen toplumsal cinsiyet, insanlık tarihi incelendiğinde benzer davranışlar ve örnekler göstermekte ve geçmişten günümüze genellikle topluluklardaki erkeklerin güç, otorite güven, cesaret, bağımsızlık ile ilişkilendirildiği kadınların ise anaç, bakım veren, duygusallık, kararsızlık, sevgi gibi kavramlar ile nitelendirildiği görülmektedir (Güldü ve Ersoy, 2009).

Özellikle 20. yüzyılda ortaya çıkan insan odaklı ve hümanist düşünce akımları sonrasında ise feminizm ile birlikte toplumsal cinsiyet etrafında ortaya çıkan cinsiyetçilik ve kadına karşı edinilen olumsuz tutumlar bir nebze olsun hafiflemiş olsa da hala devam etmektedir (Campbell, Glenn ve Senn, 1997). Bu çerçevede yakın geçmişte ortaya çıkan *Yeni Cinsiyetçilik* ve *Modern Cinsiyetçilik* gibi akımlar kadının her ne kadar haklarını arttırmış ve cinsiyetçilik açısından imaj ve algısını olumluya çevirmiş olsa da hala toplumsal cinsiyet baskısı altında olduğunu değerlendirmektedir. Diğer bir taraftan alanyazın ve günlük hayat incelendiğinde

cinsiyetçiliğin ve cinsiyete yönelik tutumların sadece kadınlar üzerindeki olumsuz algılara yol açmadığı aynı zamanda erkeklerinde kadınlara atfedilen alanlarda var olmalarının erkeklere yönelik olumsuz algılar ile sonuçlandığını ortaya koymaktadır (Glick ve Fiske, 1996).

2.2.1 Cinsiyet rollerine yaklaşımlar. Cinsiyet rolleri zaman içerisinde birçok araştırmacı tarafından araştırılmış ve üzerine birçok yaklaşım ve teori ortaya konulmuştur. Temel olarak iki grup altında değerlendirilen bu yaklaşımlar geleneksel ve eşitlikçi yaklaşımlar olmaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere cinsiyet kimlikleri bakımından kadın ve erkek arasındaki temel biyolojik farklılıklar insanlık tarihi boyunca cinsiyet rollerine atfedilmiş ve bu atıflar çerçevesinde cinsiyetlerden toplumun sosyokültürel özellikleri etrafında beklentiler oluşturulmuştur. Örnek olarak geçmiş yüzyıllarda kadınların anaç, doğurgan ve bakım veren özellikleri cinsiyet kimlikleri ile ilişkilendirilip erkeklerin ise korumacı, gücü ve otoriteyi ön plana çıkaran ve geçim sağlayıcı olmaları cinsiyet kimlikleri ile ilişkilendirilmiş ve bir takım toplumsal beklentilerin oluşmasına neden olmuştur. Günümüze gelindiğinde ise teknoloji ile birlikte yaşanan dönüşüm insan hayatını kolaylaştırmış ve geçmişte yaşanan birçok pratiğin ve davranışın fayda temelli dönüşümünü sağlamıştır. Sonuç olarak, bu dönüşüm cinsiyet rollerinin de dönüşümüne ve yeniden yorumlanmasına neden olmuştur (Güneş, 2010).

2.2.1.1 Geleneksel yaklaşım. Geleneksel yaklaşım temellerini insan yaşamından ve insan yaşamının dengesinden almaktadır. İnsan yaşamındaki denge düşünülünce cinsiyet rolleri ile cinsiyet rollerinin bireylerin kimlikleri ile özdeşleşmesi geleneksel yaklaşımı oluşturmakta, diğer bir deyiş ile bir toplumun cinsiyetler üzerine atfettiği kalıplaşmış yargılar bir denge unsuru olarak görülmekte ve bu yargılar var olduğu sürece insan yaşamında bir dengeden söz edilebilmektedir. Geleneksel Yaklaşımda, toplumdaki denge ise oluşturulan bu değer yargılarının ve cinsiyet kimliklerinin kabulü ile ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak cinsel kimliğini kabul eden bireyin cinsiyet rolleri bakımından karşı cinsin rollerini benimsemesi toplum tarafından bir dengesizlik unsuru olarak kabul edilmekte ve psikolojik, sosyolojik bir sorun olarak kabul edilmektedir. Toplumsal işleyiş incelendiğinde ise bireylerin biyolojik cinsiyetleri ile toplumsal cinsiyet rolleri arasında gösterdikleri

uyumsuzluklar toplum tarafından bir reddedilme unsuru olarak değerlendirilmiş ve bu bireylerin topluma uyum bakımından sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Bu çerçeveden ele alınca geleneksel yaklaşıma göre bireylerin toplum tarafından kabul edilmesinin önemli unsurlarından biri biyolojik cinsiyetlerine uygun olan cinsiyet rollerini benimsemeleri ve bu doğrultuda yaşamlarını şekillendirmeleridir. Cinsiyet rollerinin gelişimi ele alındığında ise bu roller cinsiyet kimliklerinin kazanılmasından sonra toplumun benimsediği kültür ve sosyo-ekonomik şartlar çerçevesinde oluşmakta ve fizyolojik olarak da çocukların cinsiyetlerinin bilincine vardığı 3-4 yaşlarından itibaren başlamakta ve sonrasında da cinsiyet rolleri gelişmektedir (Ünlü, 2012).

Geleneksel yaklaşıma göre, toplumun kadın ve erkek cinsiyet rollerinden bekledikleri roller, o toplumun kültürüne ve benimsediği değer yargılarına dayanmaktadır. Toplumsal işleyişte oluşturulan ve kabul edilen bu yargılar çerçevesinde kadın ve erkeğe atfedilen ve beklenen davranışlar kesin sınırlarla belirlenmiştir. Örnek olarak erkek egemen toplumlarda bir kadın, anne, ev hanımı gibi rolleri üstlenirken erkek ise güç ve otorite ile koruyucu, ailenin geçimini sağlayan gibi rolleri üstlenmektedir. Bu tarz toplumlarda yetişen çocuklar rol model olarak anne ve babalarını alacaklarından kültürün transferi esasında bu rol ve davranışları benimsemekte ve hayatlarının ilerleyen dönemlerinde sergilemektedirler (Bayhan ve Artan, 2007).

2.2.1.2 Eşitlikçi yaklaşım. Eşitlikçi yaklaşım, günümüzün modern yaşamı, yaşam şekilleri ve pratikleri düşünüldüğünde daha fazla kabul görmekte ve alanyazın tarafından da ele alınmaktadır. Temelleri incelendiğinde geleneksel yaklaşımda olduğu gibi cinsiyet rollerine yaklaşım eşitlikçi yaklaşımda da örtüşse de bu yaklaşım bir nevi geleneksel yaklaşımın günümüze uyarlanması olarak değerlendirilmekte ve birtakım farklılıkları bünyesinde barındırmaktadır. Temel olarak eşitlikçi yaklaşımı benimseyen çevreler bireylerin biyolojik cinsiyetleri doğrultusunda görülen anatomik ve fiziksel özellikler açısından aynı görüştedirler, örnek olarak bu yaklaşımda da kadına doğurganlık, bebeğe bakım gibi roller atfedilmekte fakat bu atıfların eşitlik çerçevesinde yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durumun en net göstergesi, bu yaklaşımda bireylere toplum tarafından atfedilen kalıplara itiraz edilmekte ve bir bireyin psikolojik sağlığı gözetilerek o bireyin biyolojik cinsiyeti dışında karşıt

cinsiyete ilişkin özellikleri ve cinsiyet rollerini kendi ile özdeşleştirebilmesi ve benimsemesini uygun olarak karşılamaktadır. Eşitlikçi yaklaşımda cinsiyetler arasındaki farklılıkların göz ardı edilerek, her iki cinsiyetin de sınırlandırmalar olmaksızın, karşı cinse ait özellikler ile esnek bir şekilde ve kendi istekleri ile benimseyebileceklerini savunmaktadır (Sargın ve Top, 2003).

2.2.2 Cinsiyet rollerinin gelişimleri ile ilgili teoriler. Daha önce de belirtildiği üzere bireylerde cinsiyet rollerinin gelişimi çocukluk döneminde başlamakta ve cinsiyet rollerinin kazanılması sadece anatomik ve fizyolojik özellikler çerçevesinde gerçekleşmemekte aynı zamanda, psikolojik unsurlar olan çevre ile etkileşim, kültür ve sosyolojik boyutlar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Psikoloji alanyazınında cinsiyetleri ayrıştırma süreci olarak belirtilmekte ve bu süreçte cinsiyet rolleri ve özellikleri, cinsiyetlere uygun tutum, davranış ve yetenekler, öz benlik, kişilik ve karakter kavramları cinsiyet rollerinin gelişiminde etkili olmaktadır (Eser, 2008).

Alanyazın incelendiğinde cinsiyet rollerinin gelişimi ile alakalı ilgili dört temel kuram yer almaktadır bunlar; Psiko-analitik Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Bilişsel Kuram ve Sosyal Cinsiyet Şema Kuramı olmaktadır.

2.2.2.1 Psiko-Analitik kuram. Freud tarafından geliştirilen ve temelleri atılan psiko-analitik kuramda bireylerin psiko-seksüel gelişim dönemlerinde cinsel olarak fallik dönemlerde ortaya çıkan ödipal çatışma sonucunda cinsiyet rollerinin benimsenmesini ifade etmektedir. Cinsel olarak psikolojik gelişmenin başladığı dönem 4-6 yaş arası olmakta ve bu yaş gruplarındaki çocuklar, cinsel olarak aktif olmamalarına ve cinsel ilişki unsurlarını bilmemelerine rağmen bu hususları idrak edebilecek kapasitede olmaktadırlar. Freud'a göre bu durum şu şekilde açıklanmıştır; çocuklarda aileleri ile etkileşim ve iletişim sırasında karşı cinsteki anne karşı duyulan seksüel ilgi bir kaygı kaynağı olmakta diğer bir taraftan aynı cinsteki anne duyulan güven ve özdeşleşme çocukta bir kaygı giderici unsur olmaktadır (Tuzcuoğlu, 2004).

Bu kuramda yer alan özdeşleşme ve kaygı davranışları şu şekilde açıklanmıştır; erkek çocuklar karşı cinsiyette olan annelerine duydukları içgüdüsel seksüel ilgiden dolayı babalarını rakip olarak algılamaktadır ve bu davranışlarının babaları nezdinde olumsuz algılanacağını düşünerek bir kaygı yaşamaktadırlar ek

olarak, çocuk bu davranışlarını bastırması ile birlikte babasının davranışlarını benimsemekte ve temel özünde babası ile özdeşleşmektedir. Kaygı ve özdeşleşme davranışlarının kız çocuklarında görülmesi ile erkek çocuklardan daha farklı olmakta ve şu şekilde gerçekleşmektedir; kız çocukları gelişimleri süresince erkek üreme organının kendilerinde ve annelerinde olmadıklarını keşfetmeleri ile birlikte annelerine kızmakta ve erkek çocuklarına, karşı cinse özenme ve imrenme içine girmektedirler. Bu özenme ve imrenme kadın cinsiyetini küçümsemeye karşı cinste olan babaya ise yakınlık hissi ortaya çıkartır, bu durum annenin üzüleceğini düşünme ile kaygı ortaya çıkartır ve annenin üzülmelerini engellemek için babadan uzaklaşıp anneye yakınlık kuran kız çocuğu anne ile özdeşleşir ve kaygıyı azaltır. Freud'un psiko-analitik kuramının kız çocuklarının gelişiminde belirttiği bir diğer husus ise kız çocuklarının kendi cinsel organlarını kabul etmeleri ile birlikte psikolojik açıdan erkekleri kendilerine üstün olarak kabul etmekte olduklarını ve bir yenilgi hissi yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu yenilgi hissi de toplumdaki cinsiyet rolleri arasındaki farklılığın temel nedeni olarak öne çıkmaktadır (Göçgeldi, Tüzün, Türker ve Şimsek, 2007).

Psiko-analitik kuram çerçevesinde gelişim sürecindeki bir çocuk kendi cinsiyetindeki annenin veya bakım vereni ile ve cinsiyet kimliği kazanarak cinsiyet rollerini benimsemektedir. Gelişim sürecindeki çocuklar cinsiyetler arası farklılıktan oluşan (ödüpal) karmaşayı anne ile olan etkileşimi ve iletişimi ile çözemezse cinsiyet kimliğinin oluşmasında ve cinsiyet rollerinin benimsenmesinde sorunlar ile karşılaşabilmektedir. Özetle, bu kuram, çocukların cinsiyet ve cinsiyet kimliklerinin gelişimleri sürecinde karşı cinsiyetteki annelere duydukları ilgiden dolayı kendi cinsiyetindeki anneleri ile özdeşleşmekte ve bu doğrultuda bir cinsel kimlik oluşturmaktadırlar. Bu özdeşleşme davranışları erkek ve kız çocuklarında farklı şekillerde ortaya çıkmakta, kız çocuklarında anneye duyulan sevgi ve anneyi üzmeme amacıyla olduğu görülürken erkek çocuklarında ise güç odaklı bir şekilde gerçekleşmektedir (Alkan, 1992).

Psiko-analitik kuramın Freud'dan sonra bir diğer önemli araştırmacı ise Erikson olmuştur, Erikson'a göre bir çocuğun cinsiyet rollerinin ve cinsel kimliğinin oluşmasında sadece anne ve baba etkili olmamakta aynı zamanda çevre ile etkileşimleri, deneyimler ve çocuğun kendi cinsiyetini benimsemesi ile olduğu savunulmaktadır. Erikson'a göre cinsiyet rollerini ve cinsel kimliğin oluşumunun

süreci ilk olarak aile içerisinde başlamakta sonrasında çevresel deneyimler ile çocuğun cinsel kimliği benimsemesi şeklinde gerçekleşmektedir (Tok, 2001).

Sonuç olarak psiko-analitik kuram çocuklarda cinsel kimliğin gelişiminin ve cinsiyet rollerinin benimsenmesinin 4-6 yaş aralığında oluştuğunu savunmakta ve bu sürecin çocuk ile arasındaki etkileşimden ve ilişkilerden kaynaklanan psikolojik bir süreç olduğunu savunmaktadır.

2.2.2.2 Sosyal Öğrenme kuramı. Mischel'in öncüsü bu kurama göre cinsiyet rollerinin oluşumunda sosyal davranışlar ana unsur olmaktadır ve davranışların temelini oluşturmaktadır. Bu kurama göre bir birey sosyal çevresinde gözlemlediği davranışları cinsiyet temelli olarak farklılıklarına göre ayırmakta ve değerlendirmektedir. Daha sonrasında değerlendirme ile öğrenilen, bu davranışlar bireyin daha önceleri tecrübe ettiği ve farklı durumlar ile özdeşleştirdiği olgular çerçevesinde genellemekte ve davranış olarak ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, cinsiyet rolleri olarak kabul edilen erkeklik ve kadınlık öğrenme ve deneyimleme yolu ile ortaya çıkmakta ve aktarılmaktadır (Baykal, 2016).

Öğrenme yolu ile cinsiyet rollerinin oluştuğunu savunan sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar, duyu organları ile algıladıkları çevrelerindeki olayları hafızalarına kaydetmekte ve gerektiğinde başka olay ve olgular ile nitelendirerek bilişsel bir süreç çerçevesinde işlemektedirler. Bu öğrenme süreçleri çerçevesinde çocuklar kendileri için uygun gördükleri cinsiyet rollerini benimsemekte ve davranışlarını bu rollere göre şekillendirmektedir. Bu süreç sonucunda ise maskülenlik ve feminenlik davranışları ortaya çıkmaktadır. Özetle, çocuk cinsiyet rolleri açısından anne ve babayı birincil faktör olarak gözlemlerken rol model olarak çevresini almakta ve çevresindeki davranışlar cinsiyet rol kalıpları için birer örnek oluşturmakta ve çocuğun ve dolayısıyla toplumun cinsiyet kültürünü şekillendirmektedir (Ünlü, 2012).

Helgeson (2012) tarafından toplumsal cinsiyet üzerinde gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarına göre cinsiyet kimliğinin ve cinsiyet rollerinin oluşumunda çevresel faktörleri sınırlandırmak ve çocuğun kendine rol model olarak kimi alıp kimi almayacağını yönetmek mümkün olmamaktadır. Çocuklar çevrede yer alan herhangi bir bireyin davranışını kendine örnek olarak alabilmekte, sonrasında bu davranışı taklit ederek çevrelerinden gördükleri tepkilere göre davranışını

içselleştirebilmekte veya yok sayabilmektedirler. Özetle, gözlem yolu ile gerçekleşen öğrenme davranışlarında tekrar sergilenen davranışa gösterilen tepkiler olumlu ise davranış içselleştirebilmektedir.

Bandura (1986), tarafından sosyal öğrenme üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada ise kız ve erkek çocuklarının genel davranışları incelenmiş ve araştırma sonucunda, cinsiyet rolleri bakımından kadınsılık ve erkeksiliğin biyolojik cinsiyet ile uyumlu olarak değil de bilişsel süreçlere paralel olarak psikolojik ve düşünce temelli unsurlardan ortaya çıktığına varılmıştır. Ek olarak araştırma sonucunda çocukların cinsiyet rollerini edinirken örnek aldığı çevre sadece bireylerden oluşmamakta, medya araçları, sözlü ve yazılı basın, kitaplar, televizyon programları gibi birçok farklı unsurdan oluşmaktadır

Diğer bir taraftan alanyazın incelendiğinde sosyal öğrenme kuramına bazı eleştirilerin getirildiği ve sosyal öğrenme kuramının bazı problemlerinin ortaya çıkarıldığı görülmektedir. Bu eleştiriler incelendiğinde, genel olarak çevrede yer alan rol modellerinin ısrarla taklit edilmesi, annenin taklit edilmesi farklı bir öğrenme kuramı olan ödül ve ceza teorileri ile örtüşmemekte ve sosyal öğrenme kuramının günlük hayatta uygulanmasını zor bir hale getirmektedir. Örnek olarak, sosyal öğrenme kuramında çocuklar genellikle annelerinden ve kendi çevrelerindeki rol modellerden kendi cinsiyetinde olanları taklit etmektedirler, fakat gerçek hayat gözetilerek gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda çocukların genellikle cinsiyet farkı gözetmeksizin çevrelerinde yer alan baskın karakterleri taklit ettiği ve onları rol model aldığı görülmüştür (Ünlü, 2012).

Ek olarak, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalara göre cinsiyet arasında taklit ve rol edinme davranışlarında farklılıkların gözlemlendiğine ulaşılmıştır. Çalışmalar, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha sıklıkla her iki cinsiyetten anneleri ve çevrelerindeki bireyleri taklit ettikleri ve rol model olarak aldığını ortaya koymuştur ve öğrenme süreçlerinde ödül-ceza mekanizmalarının süreçlerde rol oynaması durumunda bile istenmeyen davranışların sergilendiği görülebilmektedir. Örnek olarak kuram çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmalarda erkek çocukların ödül veya cezanın olduğu durumlarda bile kız çocuklarının seçtiği oyuncakları seçmesi veya kız çocuklarının ödül veya ceza olmasına rağmen saldırgan davranışlar sergilemesi bu durumun bir göstergesi olmaktadır (Altuntaş ve Altınova, 2015).

Sonuç olarak, sosyal öğrenme kuramına göre cinsiyet rollerinin oluşumu ve cinsiyet kimliği, öğrenme süreçleri çerçevesinde gerçekleşmekte ve çocuklar öncelikle anneleri sonrasında da çevrelerindeki bireyler, basın ve yayın organları ve medya araçlarında etkileşim halinde oldukları veya gözlemledikleri bireyleri örnek almakta öğrendikleri davranışları içselleştirerek cinsiyet kimliklerini ve cinsiyet rollerini oluşturmaktadırlar.

2.2.2.3 Bilişsel gelişim kuramı. Kohlberg tarafından geliştirilen bilişsel gelişim kuramına göre cinsiyet rollerinin oluşması ve gelişimi, bireyin toplumsal çevresini cinsiyet rolleri bakımından bilişsel bir şekilde değerlendirmesine bağlı olarak açıklamaktadır ve bu kuram cinsel kimliğin oluşmasının çocuklarda 3-7 yaş aralığında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Kurama göre cinsiyet rollerinin farklı şekillerde ortaya çıkmasının nedenleri; beden ile ilgili fizyolojik ve anatomik kavramların farklı olması, fiziksel ve toplumsal çevre ilgili kavramların farklılaşması ve genel anlamda bireyler arası ilişki ve etkileşimlerin farklılaşmasından dolayı olduğunu belirtmektedir (Bayhan, 2007).

Bu kuram çerçevesinde yapılan değerlendirmelerde çocukların bilişsel ve zihinsel yapıları oldukça aktif olarak varsayılmakta ve çocuklar karşılaştıkları, deneyimledikleri kavramları belirli bilişsel kategorilere göre örgütlemektedirler. Diğer bir taraftan çocuklar cinsiyet rollerini oluştururken kendi bedeni ile çevresel unsurlar olarak değerlendirilen dışsal faktörleri de değerlendirmekte ve değerlendirmeler sonucunda cinsiyet rollerini oluşturmaktadır. Bilişsel gelişim kuramında çocuklarda cinsel kimliğin oluşması üç aşamalı bir süreç çerçevesinde açıklanmıştır, ilk aşama cinsel kimlik olmakta ve bu aşamada çocuk cinsiyetini biyolojik olarak değerlendirmekte ve kabullenmektedir, ikinci aşama ise cinsiyet dengesi olmakta ve bu aşamada çocuk büyüdüğünde kadın veya erkek olacağını anlamlandırır. Üçüncü ve son aşama ise cinsel tutarlılık olmakta ve bu aşamada çocuk ileride tecrübe edeceği deneyimler, psikolojik durumlar, güdülenmeler gibi durumlara bağlı olarak cinsiyetinin değişmeyeceğini kabul etmektedir (Ünlü, 2012).

Sonuç olarak, çocukların cinsiyetlere dair zihinsel ve bilişsel gelişimi iki yaşında başlar ve sonrasında çocuklar cinsiyet farklılıkları kız ve erkek gibi ayrımları öğrenir, üç yaşında ise kendi cinsiyetinin farkına varmaya başlar ve karşı cinsiyeti net bir şekilde ayırt etmeye başlar. 5-6 yaşlarında ise çocuklarda cinsiyet rolleri ve

cinsiyet kimliğine dair ilk oluşumlar gözlemlenmekte ve çocukların sergiledikleri davranışlar bu cinsiyet rollerine göre farklılaşmaya başlar (Eser, 2008).

2.2.3 Sosyal cinsiyet şema kuramı. Mevcut teorilere alternatif olarak geliştirilen sosyal cinsiyet şema kuramı, psikoloji ve pedagoji bilimlerinden şiddetli bir şekilden beslenmiş ve mevcut teorilere alternatif bir yaklaşım geliştirmiştir. Diğer bir taraftan bu kuram sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim kuramlarının bir sentezi olmaktadır. Bu çerçeveden ele alınınca, sosyal cinsiyet şema kuramı; toplum tarafından belirlenmiş kadınlık ve erkeklik özellikleri çevresinde oluşmuş olan rolleri şema halinde incelemektedir ve bu şemaya toplumun kültürel yapısını dahil etmektedir (Güneş, 2010).

Cinsiyet şema teorisine göre cinsel farklılıkların belirli bazı durumlarda benlik kavramının şematik yapılar içerisinde oluşması ve gelişmesi incelenmektedir. Bu şematik yapılar içerisinde çocuklar toplumun cinsiyet şemalarını öğrenmekte, benimsemekte ve bu doğrultuda davranışlarını sergilemektedir. Bu teori çerçevesinde çocuklar toplumda yer alan dominant cinsel kimlik şemasını öğrenirken kendilerine en uygun şemayı benimsemekte ve bu doğrultuda davranışlar sergilemektedirler. Örneğin, ataerkil toplumlarda sıklıkla görülen zayıf kadın güçlü erkek algıları şemalara ayrılarak bireyler tarafından çeşitli boyutlarda değerlendirilmekte ve öğrenilmektedir (Aktaş, 2011).

Bu kuram okul öncesi eğitim boyutunda incelendiğinde ise çocukların genellikle kendilerine belirli açılardan uygun olarak algıladığı yetişkinleri taklit ettikleri ve davranışlarını benimsediği görülmektedir. Diğer bir taraftan sosyal çevre davranışlar üzerinde belirleyici bir rol oynamakta ve takdir edilen davranışlar devam edilip içselleştirilmekte ve beğenilmeyen olumsuz olarak algılanan davranışlar ise kaybolmaktadır. Özetle çocuklar bu şematik seçicilik davranışlarına kendi benliğine, kimliğine ve cinsiyetine uygun şekillerde benimsemekte ve seçim yapmaktadır. Bundan dolayı iki cinsiyet, tercih ve seçim konularında farklı oldukları kadar bilişsel şemalar açısından da birçok farklılık göstermektedir (Yörükoğlu, 2000).

Bu kurama göre çocukların bilişsel işlemlere başlaması ile birlikte toplum tarafından belirlenmiş kadınsılık ve erkeksilik rollerini zihinsel olarak değerlendirmeye ve içselleştirmeye hazır olduğu varsayılmaktadır. Bu duruma göre çocuklar bilişsel işlemlere başlayınca cinsiyet rollerini ayırtmaya ve

değerlendirmeye ve şemaların belirlenmesi gerçekleşmektedir. Cinsiyet ile ilgili diğer kuramlar cinsel kimlik üzerinden çocuklarda cinsiyetçilik kavramlarının oluşmasını değerlendirirken sosyal cinsiyet şeması teorisinde çocukların hali hazırda cinsiyetler arasındaki farklılıkların bilincinde olduğunu ve halihazırda çocukların cinsiyetlere dair temelleri oluşturduğunu, belirli cinsiyet rollerini benimsediğini ve bu durumu kolay kolay değiştiremeyeceğini savunmaktadır (Sargın, 2003).

Özetle, cinsiyet rolleri kız ve erkek olarak her iki cinsiyet açısından da çocukların kişilik özellikleri, karakterleri, tutum ve davranışlarını şekillendirmekte ve etki gücüne sahip olan önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Çocuklarda özellikle, 5 ve 6 yaşlarında gözle görülür bir hale gelen ve davranışlara yansıyan cinsiyet rolleri, cinsiyet kimliğinin oluşmasında, kültürün oluşmasında ve davranışların sergilenmesinde rol oynamaktadır (Ceylan ve Çetin, 2015).

2.3 Okul Öncesi Eğitimde Erkek Öğretmen

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın ana odağı olan okul öncesi eğitimde erkek öğretmen olma durumu, erkek öğrenme algısı ve güncel yaklaşımlar detaylı bir şekilde incelenecek ve ortaya koyulacaktır. Bu amaçla alanyazın geniş bir çerçeveden incelenmiş ve bütün boyutları ile değerlendirilmiştir.

Günümüz modern dünyası göz önünde bulundurulduğunda cinsiyetlerin bazı mesleklerde ağırlıklarının farklılık gösterdiği görülmektedir, genel bir çerçeveden ele alındığında mühendislik, askerlik, pilotluk, şoförlük ve kas gücü gerektiren işler erkeklerin tercih ettiği meslekler olurken, hemşirelik, öğretmenlik, kozmetik ve bakım ile alakalı meslekler genellikle kadınların tercih ettiği meslekler olarak öne çıkmaktadır. Geçmişten gelen köklere, kültür boyutları ve cinsiyet rollerine bağlı olarak şekillenen bu meslek tercihleri günümüzde geçmişe oranla daha birleşik bir tercih şeması göstermekte ve tercihleri etkileyen farklılıkların etkisi her geçen gün azalmaktadır (Anliak ve Beyazkürk, 2008). Özellikle araştırma odağını da oluşturan okul öncesi öğretmenliği düşünülünce çok baskın bir şekilde kadın ağırlığı görülen bu meslek dalında erkek öğretmenler de istihdam edilmekte ve bu istihdam durumu cinsiyet rollerinden, toplumun cinsiyet kimliğinden ve kültürel boyutlarından etkilenmektedir. Türkiye için okul öncesi eğitimde istihdam istatistikleri incelendiğinde 2014 verilerine göre okul öncesi eğitim alanlarında 59940 kadın

öğretmen istihdam edilirken erkek öğretmen sayısı ise toplam öğretmen sayısının %6'sına denk gelen 3395 kişi olmaktadır⁶. Küresel boyutta ele alındığında Türkiye'nin %6'lık erkek okul öncesi öğretmen oranı birçok ülkenin erkek öğretmen oranından yüksek olmaktadır, örnek olarak Avrupa Birliğindeki ülkelerin çoğunda erkek okul öncesi öğretmen oranı %1'in altında ve genel anlamda Avrupa ele alındığında erkek çocukluk eğitimi veya okul öncesi eğitimde çalışan öğretmenlerin ortalama %95'inin kadın olduğu belirtilmektedir (Oberhuemer, Schreyer ve Neuman, 2010). Bu oran Yeni Zelanda için %2,5, Amerika için (2,3) ve Japonya'da ise %9 olarak seyretmektedir. Bilinen en yüksek erkek öğretmen istihdam oranı ise Norveç'te görülen %9'lik oran olmaktadır (Morrison, 2008).

Geçmiş yüzyıllar değerlendirildiğinde günümüzde kadınların işgücüne katılımı sürekli artmakta ve bu iş gücüne katılım kadınların mesleki anlamda sorumluluklarını da arttırmaktadır. Artan bu sorumluluklar mesleki anlamda destek ihtiyacı doğurmuş ve bu destek ihtiyacı ile birlikte, değişen cinsiyet algıları, cinsiyet rolleri ve kültürel boyutlar toplumdaki algı ve tutumların değişimine de neden olmuştur. Böylece kadınların iş gücüne katılmasıyla toplumsal düzeyde gerek aile içerisinde gerek toplumda gerekse mesleki düzeyde rol ve sorumluluklarda değişiklikler gözlemlenmiştir. Böylece toplumsal roller, cinsiyet kimlikleri, toplumda kadın ve erkekte beklenenler değişmiş ve iç içe girişken bir yapı ortaya çıkmıştır (Oktay, 2000).

Genel anlamda Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerin durumu incelendiğinde, yıllara göre gözle görülür ve çoğu ülkenin artış oranlarının üzerinde bir artış kaydedilmektedir. Eğitim reformlarının yoğun olarak gerçekleşmeye başladığı 1998-1999 yıllarında sadece 67 erkek okul öncesi eğitim öğretmeni istihdam edilirken bu oran 2009'da 1644'e 2014'te ise 3395'e ulaşmıştır (Sak, 2012). Sayı olarak az olarak değerlendirilebilecek bu artış 50 katı aşkın bir artışa denk gelmekte 20 yıllık bir zaman zarfı düşünüldüğünde hatırı sayılır bir artışa denk gelmektedir. Günümüz genel durumu düşünüldüğünde bazı ülkeler okul öncesi eğitimde erkek öğretmen istihdamını arttırmak için politikalar gütmekte ve çalışmalar yapmaktadır (Peeters, 2007).

Erkek öğretmen olgusunun bir diğer değerlendirme ölçütü ise çocuk gelişimi boyutu olmaktadır. Geçmişten günümüze çocuk gelişiminde anne ve baba olmazsa olmaz bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde çocuk gelişiminde anne ve babanın rolünün önemine göre birçok çalışma görülmekte ve cinsiyet rolleri kapsamında değerlendirilen çalışmaların da gösterdiği üzere çocuk gelişiminde yaygın görüş olan annenin baskınlığı kadar babanın varlığının ve etkinliğinin de önemli olduğu belirtilmektedir (McBride, Rane ve Bae, 2001).

Çocuk gelişiminde anne kadar babanın da gerekliliğinin araştırmalar tarafından ortaya koyulduktan sonra günümüzün sosyal yaşantısında da bu şekilde bir görüş ortaya çıkmış değişen algı ve tutumların davranışlara yansımaları zaman içerisinde gözlemlenmiştir. Gerçekleştirilen araştırmalar çerçevesinde, zaman içerisinde babaların çocukların temel ihtiyaçlarına ayırdığı zamanın arttığı, çocuklar ile daha fazla zaman geçirdiği ve ilgilendiği görülmektedir (Lamb, 2001). Babaların çocukları ile geçirdiği zamanın artması çocukların gelişiminde de kendini göstermekte, ortaya çıkan karşılıklı etkileşim ve iletişim ortamı çocuğun gelişiminde rol model olarak alacağı kişi sayısı arttırmakta, tutum, karakter ve davranışların şekillenmesini sağlamakta ve çocuğun bu unsurları geliştirme süreçlerindeki kaynağını arttırmaktadır (Berkman vd., 2000).

Çocuk gelişimi alanyazını incelendiğinde birçok araştırmanın çocukların bebeklik döneminden itibaren anneleri ile kurdukları ilişkinin psikolojik ve fizyolojik gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Diğer bir taraftan 2000 yılı ve sonrasındaki alanyazın incelendiğinde ise babaların çocukların gelişimindeki artan rolü ve bebekler ile babalar arasında kurulan ilişkiler üzerine gerçekleştirilen araştırmaların sayısında artış görülmüştür ve baba ile bebek arasında kurulan bağın anne ile bebek arasında kurulan bağa benzer özellikler gösterdiği görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Winnicott (1964) tarafından ortaya koyulan görüşlere göre babalar, bebeğin gelişim sürecinde anne ile bebek arasında kurulan bağda destekleyici rol oynayarak annenin bebek bakımındaki çabalarını arttırabilmektedirler. Diğer bir taraftan bebeğin gelişim sürecine babanın destek olması anne üzerindeki yükü azaltmakta ve aile ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlamaktadır.

Çocuk gelişimi bakımından babanın süreçlere dahil olması ele alındığında, çocuklar çalışmanın önceki kuram ve teoriler çerçevesinde de belirtildiği üzere

annelerinden ve yakın çevrelerinden hayatı ve cinsiyet rollerini öğrenmektedirler (Cunningham, 1998). Çocuk gelişimi süreçleri gözetildiğinde, anneler çocukların gelişiminde bakım ve koruma bakımından babalardan daha fazla rol almakta ve bundan dolayı bakım verme anneler için bir meslek halinde toplumsal olarak yer edinmiş durumda olmaktadır. Mesleki açıdan değerlendirildiğinde ise çocukların gelişim süreçlerinde, eğitim ve öğretim süreçlerinde anneler ve kadın öğretmenlerden bakım görmesi toplumsal temel bakımından kadının bir takım mesleki rollerini oluşturmakta rol model olarak alınabilecek kaynakları sınırlandırmaktadır. Bundan dolayı aile içi ilişkiler dışında özellikle okul öncesi eğitim süreçlerinde erkek öğretmenlerin varlığı çocukların gelişimleri, toplumsal dinamikler ve cinsiyet eşitliği bakımından büyük önem arz etmekte ve toplumsal kalıpların değişmesinde rol oynayabilecektir (Cunningham, 1998).

Farquhar (2012) tarafından gerçekleştirilen erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitim alanında yer almasının olumlu ve olumsuz sonuçlarının araştırıldığı bir araştırmada, öğretmenler ve öğretim üyelerinden oluşan katılımcıların çoğunun okul öncesi eğitimde erkek öğretmenlerin bulunmasının yararlı olacağını belirttiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitimde erkek öğretmenlerin varlığı, sadece çocukların gelişimi açısından birtakım faydalar sağlamayacak aynı zamanda toplumsal bazda cinsiyet eşitliği gibi kavramlarda eşitlikçi durumlara aracılık edebilecektir.

Çalışmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği üzere geçmiş dönemlere göre günümüz birçok pratik, uygulama ve alanyazın bakımından değişikliğe uğramış ve özellikle 1980'li yıllar sonrası yaşanan küreselleşme ve teknolojik gelişmeler sayesinde insan hayatı pratik ve uygulamalar bakımından büyük değişiklikler göstermiş ve bu değişimler toplumlardaki kalıplaşmış kadınsılık ve erkeksilik olgularının da değişimini tetiklemiştir. Dünya'daki bu durum Türkiye için de değerlendirildiğinde, cinsiyet rollerinde değişiklik gözlemlenmiş özellikle Türkiye'nin tecrübe ettiği ekonomik dönüşüm toplumun genelinde işgücü, istihdam alışkanlıklarını değiştirmiş ve hem kadınların hem de erkeklerin daha önce çalışmadığı veya çalışmayı tercih etmediği mesleklerde istihdam edilmesi ile sonuçlanmıştır. Diğer bir taraftan yaşanan bu dönüşüm haklar anlamında da kendini göstermiş ve kadın ve erkek arasındaki farklılıklar hak eşitliği ve bu yöndeki düzenlemeler ile pekişmiştir. Özetle günümüzde pek çok meslek örneğinde olduğu

gibi cinsiyet algısı değişmeye başlamış ve bu değişimi teşvik edici pek çok uygulamaya rastlanılmaya başlanmıştır (Oktay, 2000).

Erkeklerin okul öncesi eğitimdeki rolü ve yeri incelendiğinde hali hazırda çok sınırlı bir şekilde istihdam edilen erkekler, okul öncesi eğitimde baskın meslek algısının kadınsılık üzerine inşa edildiğinin kanıtı konumundadır. Bu çerçeveden okul öncesi eğitimin durum değerlendirmesi yapıldığında, değişen algılar ve tutumlar okul öncesi öğretmenlik alanında yer alan erkek sayısında olduğu kadar okul öncesi öğretmen yetiştiren programlara kaydolan erkek sayısında da artış ile sonuçlanmaktadır. Diğer bir taraftan gerek toplumsal gerekse yönetsel düzeyde çocuk gelişimi ve okul öncesi çocukların bakımı ve gelişiminde baskın cinsiyetin kadınlardan eşit veya eşite yakın bir dağılım çerçevesinde oluşmasının istenmesi istenen bir duruma dönüşmekte fakat bu durum toplumun kültürel yapısı, cinsiyet rolleri ve cinsiyet kimliğindeki değişiklikleri gerektirdiğinden zorlayıcı bir husus olarak öne çıkmaktadır (McBride ve Rane, 1997).

Özetle, kadın cinsiyet baskın mesleklerde erkeklerin, erkek baskın cinsiyetlerde ise kadınların çalışabileceği ve özellikle çocuk bakımı ve okul öncesi eğitimde erkeklerin etkin rol oynayabileceği görüşünün toplumda yaygınlaşması için mevcut cinsiyet rollerinin aşılması gerekmekte ve toplumun genelinde bu çerçevede bir bilinç oluşmalıdır. Diğer bir taraftan okul öncesi eğitimde bayan baskın meslek algısına ek olarak, erkek cinsiyet nezdinde başka ret faktörleri bulunmaktadır bu faktörler; kültürel ve inanç temelli olgulardan oluşmaktadır. Örnek olarak çocuk bakımının, genellikle kadın cinsiyetine atfedilen bir özellik olması, bazı inançlarda erkeklerin çocuklara bakmasının uygun karşılanmaması ve mesleğin ekonomik kazancının erkek için az görülmesi, cinsel istismar önyargı ve kaygıları, okul öncesi öğretmenliğinin erkek için düşük bir statü göstergesi olarak değerlendirilebilmesi, meslekte yalnızlık, sosyal dışlanma bazı ret faktörleri olarak değerlendirilmektedir (Sumsion, 2005).

Diğer bir taraftan alanyazında yer alan bazı araştırmalarda okul öncesi eğitim alanında çalışan erkek bireylerin, cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet kimliği nedeniyle bazı dezavantajlar yaşamasına karşın öğretmenlik durumlarının birtakım avantajları sağladığı da görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda erkeklerin istihdam bakımından az sayıda olması, mesleki açıdan daha hızlı yükselme, daha

yüksek gelire sahip olma ve genel anlamda kadınlara oranla daha önemli ve değerli mesleki bir yere sahip olma olarak belirtilmiştir (Cameron, 2001).

Toplumda yer alan cinsiyet kimliği temelli ön yargılara rağmen erkek öğretmenlerin zaman içerisinde okul öncesi eğitim tercihinin yaygınlaşması hem toplumsal hem de belirli avantajlar sağlamaktadır. Öncelikle meslekte erkek öğretmenlerin yaygınlaşması toplam eğitim kalitesini arttıracak nitelikte bir rekabet ortamı sağlayacak ve bu rekabet artışı ve kalite artışı eğitim ortamının genel çerçevesinin iyileştirilmesini sağlayacaktır. Diğer bir taraftan erkek öğretmenler, eğitim faaliyetlerine kadın öğretmenlerden farklı bir bakış açısı getirebilir, etkinliklerde, oyunlarda ve faaliyetlerde kadın öğretmenlerden farklı roller alabilir, ek olarak erkek öğretmenlerin eğitim ortamında meydana gelen çatışma ve anlaşmazlık durumlarını daha etkili bir şekilde çözdüğü belirtilmektedir. (Fagan, 1996).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde erkek öğretmenlerin sadece anne tarafından bakım gören ailelerin çocukları için önemli ve etkili bir rol model olabilme özelliği olmasıdır. Günümüzün sosyal yapıları düşünüldüğünde, boşanmalar, ebeveynlerden birinin ölmesi veya annelerin çalışma şekillerinden dolayı çocukları ile vakit geçiremedikleri durumlarda öğretmenler bu boşlukları doldurabilmekte ve özellikle erkek çocuk babanın olmadığı veya çocuk ile geçirdiği vaktin azaldığı durumlarda rol model olarak erkek öğretmen öne çıkmaktadır (Cameron, 2001).

Alanyazında yer alan farklı araştırmalara göre ise tek anneli aile yapısı içerisinde yetişen, dezavantajlı gruplarda yer alan, risk gruplarına veya düşük gelirli sosyal statüye sahip olan ailelerin çocukları erkek okul öncesi öğretmenler ile rol model olması açısından sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Cooney ve Bittner, 2001). McBride ve Rane(1997) ve gerçekleştirdiği araştırmalarda özellikle boşanmış ve anneleri ile kalan çocukların erkek rol model ihtiyacı duyduğu ve bu rol model ihtiyaçlarını en kolay bir şekilde okul öncesi erkek öğretmenleri ile giderebildiği ifade etmektedirler.

Diğer bir taraftan, günümüzde annelerin dezavantajlı olduğu birçok meslek dalına katılımları artarken erkeklerin de çocuk bakımı ve gelişimine olan katkılarının arttığı görülmekte ve erkeklerin çocuk bakımı ve gelişimine olan katılımlarının kurslar, eğitimler ve programlar ile desteklenmektedir. Özetle, okul öncesi eğitimde

zaman içerisinde daha fazla erkeğin rol alması ve erkeklerin bu alanı tercih etmesi, toplumda yer alan okul öncesi eğitim öğretmenliğini kadın baskın bir meslek grubundan çıkartabilecek ve toplumun bu konudaki ön yargı ve tutumlarını da değiştirebilecektir. Ayrıca, cinsiyet bakımından dengeli bir eğitim ortamı çocukların gelişimleri, yetenek ve beceri kazanımı ve özellikle cinsiyet kimliklerinin oluşumunda ve cinsiyet rollerinin kazanılmasında daha etkili ve sağlıklı bir ortam oluşabilecek toplumsal, kültürel olguların etkileri en aza indirilebilecektir (Fagan, 1996).

2.3.1 Teoriler çerçevesinde erkek öğretmen. Erkek öğretmenlerin meslekte yer almalarına karşı oluşturulan algıların alanyazın incelendiğinde birtakım teoriler çerçevesinde değerlendirildiği görülmektedir, bu teoriler Sosyal Rol Teorisi, Sosyal Öğrenme Teorisi ve Direnç Teorisi olmaktadır ve çalışmanın bu bölümünde bu teoriler detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Direnç Teorisi

Direnç, okul ve daha geniş toplum arasındaki ilişkiyi analiz etmek için önemli bir teorik yapı olarak öne çıkmaktadır. Lincoln (1992) direnç kavramını, kadınlara atfedilen sosyal rollerin, davranışların ve duyguların reddi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca genel anlamda direnç, cinsiyete bakılmaksızın, bireylerin öznelliğine dayanan bir benliğin tanımı için mücadeleleri ifade etmektedir.

Direnç çalışmaları, baskın kültürün alt gruplar tarafından sorgulandığı sosyal alanları belirlemeye çalışmaktadır (Giroux, 1983). Apple (1986), sınıf, cinsiyet ve ırk hakimiyetinin yeniden yorumlanmasında ve dönüşümünde okulun rolü hakkında gerçekleştirilen araştırmaların önemli dirençlerin varlığına yönlendirdiğini açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre bu dirençlerin gerçekte ne gibi etkileri olabileceğini görebilmek için öncelikle dinamik süreç ve cinsiyet arasındaki çelişkileri ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Direnç teorisi bağlamında Jennings (1998) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya göre katılımcı erkek öğretmenlerin dirençlerini tanımlamaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularının Lincoln'ün (1992) direnç teorisi için gerçekleştirdiği "kalıp yargılara meydan okuma ve kişinin deneyimlerinin sosyal tanımlarını reddetmesi" tanımıyla uyumluluk gösterdiği görülmüştür. Katılımcılar öğretmenliğe başlamadan önce annelerin onayını almak üzere onlarla buluşmaya

zorlanmalarına rağmen mesleklerine devam etmiş ve sadece meslek seçimleriyle bile bir direniş eylemi göstermişlerdir. Dahası araştırmada katılımcı olan erkek öğretmenlerden biri cinsiyetin hiçbir şeyi yapmaya engel olmayacağını belirterek bir başka dirençli davranış örneği sergilemiştir. Erkek öğretmenlerin bu dirençli davranışları, erkeklerin de küçük çocuklarla çalışmalarına bağlılıklarıyla toplum üzerinde olumlu ve derin bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Jennings, 1998).

Sosyal Öğrenme Teorisi

Sosyal öğrenme teorisi, 1930'da ClarkHull'un öğrenme teorisini psiko-analiz ile ilişkilendirmesi üzerine doğmuştur (Miller, 1983). Bu kuram üzerinde araştırma yapanların yol gösterici inancı kişiliğin öğrenilmiş olmasıdır. Bu nedenle ilerleyen yıllarda sosyal öğrenme teorisinde taklit içeren teorik değişiklikler yapılmıştır.

Bazı araştırmacılar taklidi en güçlü sosyalleşme yolu olarak kabul etmiştir (Dollard ve Miller, 1941). Bandura ve Walters (1963) ise dolaylı pekiştirme modeli ile yeni davranışların taklit yoluyla edinilebileceğini açıklamıştır. Bu teoriye göre öğretmenin takdirini alan çalışkan bir sınıf arkadaşını gören bir çocuk bu davranışı denemeyi öğrenmektedir. Modern sosyal öğrenme teorisyenleri öğrenmeyi iki şekilde genişletmiştir (Miller, 1983). Birincisi çocukların sosyalleşmesinin dış dünyalarındaki insanlara yönelik davranışların şekillenmesini içermesidir. İkincisi ise gözlemsel öğrenmenin öneminin görülmesidir. Buna göre kişiler sadece diğer çocukları ve yetişkinleri izleyerek yeni beceriler geliştirerek eski davranışlarını değiştirebilmektedir (Brewer ve Wann, 1998).

Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisinin teorik temelleri insanın öğrenme ve güdülenmesinde gözlemsel öğrenme ve sosyal modelleme için önemlidir. Bandura, bireyin alt işlevlerinin gözlemsel öğrenmeye rehberlik ettiğini ileri sürmüştür. Bu süreçler dikkat, akılda tutma, davranış üretimi ve güdülenmeyi içermektedir.

Bandura'ya göre davranışın taklit edilmesi için ilk başta dikkatimizi çekmesi gerekmektedir. Günlük hayatımızda gözlemlediğimiz davranışların çoğu dikkate değer olmadığı için bir davranışın onu taklit eden kişileri etkileyip etkilemediği çok önemlidir.

İkinci olarak taklit edilecek davranışın, daha sonra gözlemci tarafından gerçekleştirilmek üzere bir belleğinin oluşturulması gerekmektedir. Davranış

görüldükten kısa süre sonra yeniden üretilse bile başvurulması gereken bir bellek olmalıdır. Bu nedenle bu süreç davranışın taklit edilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Davranışın üretim evresi yeni öğrenilen davranışı gerçekleştirme yeteneğidir. Davranışın taklit edilmesi, kişinin yanıtları geçici olarak düzenleme yeteneğine dayanmaktadır. Modellenen desenler buna göre düzenlenmelidir (Bandura, 1977).

Son olarak güdülenme süreci kişinin davranışı gerçekleştirme isteği olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte davranış uygulandıktan sonra ödül ve cezalar gözlemci tarafından değerlendirilecektir. Eğer ödüller daha fazla gözlenirse davranışın taklit edilmesi daha kolay olacaktır. Gözlemci ödülünden çok ceza gözlemlese bu davranışı taklit etmeyecektir.

Çocukların başkalarıyla nasıl etkileşime gireceklerini yöneten temel beceri ve değerleri edinebilmesi için bunları öğreten ve gösteren uygun modellere sahip olmaları gerekmektedir. Anneleri dışında çocuklarla en yakın temasta bulunan kişiler onlara rol model olarak hizmet eden öğretmenlerdir (Porter, 2008). Porter'a göre (2008) temel becerileri öğretebilmek için çocuklara orantılı sayıda yetkin kadın ve erkek öğretmen sağlamak gerekmektedir. Erkek öğretmenlerin rol model olarak etkisi kızlar ve erkekler arasında değişmektedir. Kız çocukları için pozitif bir erkek modeli ileride erkeklerde sağlıklı karakter özelliklerini tanımlarına yardımcı olabilmektedir.

Yapılan bir araştırma erkek çocuklarının okul ortamına girildiğinde sosyal ve akademik hazırlıkta kız çocukları kadar hazır olmadıklarını göstermiştir (Dee, 2006). Bu nedenle erkek çocuklarının zorba olmaları ve iletişim becerilerinden yoksun olmaları daha olası görülmektedir. Erkek öğretmenler, erken yaşta bu riskleri azaltmak, çocuklara dengeli bir eğitim sunmak ve öğretimin erkeksi bir etkinlik olabileceğini göstermek için pozitif büyümeye elverişli bir ortam yaratabilmektedir (Porter, 2008).

Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı, insan davranışının bilişsel, davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasında sürekli etkileşim açısından bir açıklamasını içermektedir. Buna göre hem insanlar hem de çevreleri birbirinin karşılıklı belirleyicileridir. Özetle sosyal öğrenme kuramı bağlamında, erkek öğretmenleri olan erkek çocukların daha erkeksi davranış kavramları geliştirebileceği öngörülmektedir. Ayrıca bu çocukların akademik davranışı erkeksi olarak

algılamaları ve bu tür davranışlarda bulunma olasılıkları daha yüksek görülmektedir. Erkek öğretmenlerin çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin en çok okul öncesi ve anaokulu düzeylerindeki küçük çocuklarda görüleceği düşünülmektedir.

Sosyal Rol Teorisi

Sosyal rol teorisi, sosyal davranışlardaki benzerlikler ve farklılıkların nedenlerini anlamak amaçlanarak geliştirilmiştir (Eagly, Wood ve Diekman, 2000). Sonrasında ise bu teori kişilerin cinsiyetlerini kadınların ve erkeklerin toplumdaki rol performanslarını gözlemlemesi ve sosyal davranış ve kişilikteki cinsiyet farklılıklarının bilimsel olarak belgelenmesi şeklinde geliştirilmiştir (Olson, Roese ve Zanna, 1996). Sosyal rol teorisine göre sosyal davranış ve kişiliği konu alan psikoloji çalışmalarında gözlemlenen kadın ve erkek davranışlarındaki farkların sebeplerinin kadın ve erkeklerin sosyal rollerdeki kontrast dağılımı olduğu ifade edilmiştir (Eagly, 1997). Bu durumu sosyal yapı açısından inceleyen Eagly, Wood ve Diekman (2000), sosyal organizasyonun bu özelliklerinin özellikle iş gücü ve toplumsal cinsiyet hiyerarşisi açısından cinsiyetçi davranışın kökenlerini oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan birçok çalışmada ise sosyal cinsiyet rollerinin öğretmenlik mesleğinde öğrenciler, anneler, meslek adayları ve benzeri gruplar açısından erkek ve kadınlara bakış açısı, karşılaşılan koşullar ve ortaya çıkan sonuçlar anlamında belirleyici bir değişken olabileceği görülmüştür.

Erkek öğretmenler işe alım ve tanıtımda ön planda tutulması gibi ayrıcalıklara ulaşım konusunda daha fazla erişimi olsa da (Williams, 1992) ilkökul öğretmenliğini tercih etmelerinin, kadınlarla ve çocuklarla çalışma isteklerinin nedenleri konularında kendilerine şüpheyle yaklaşılabilir (Sumsion, 2000).

Yeni Zelanda'da yaşayan erkek öğretmenlerle yapılan çalışmada (Cushman,2005) erkek öğretmenlerin çalıştıkları yerde en disiplinli ve en güçlü kişiler olarak görülmelerinden dolayı iş bölümünde ağır el işleri, davranış yönetimi gibi görevlerin kendilerine verilmesinin yalnızca kendileri değil öğrenciler açısından da problem yarattığı tespit edilmiştir. Öğretmenleri üzerinden devamlı olarak toplumsal cinsiyet rollerine dayalı bilgi özümsemek durumunda kalan çocuklar için yine öğretmenleri tarafından cinsiyetçiliğin olmadığı bir dünya sezinlemeleri ve bu dünyanın içinde olmaları konusunda desteklenmelerinin rol karmaşası yaşamalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Meslekteki diğer insanlar tarafından stereotipik disiplin sağlayan kişi rolünün verilmesi Amerika, İngiltere ve Yeni Zelanda gibi

lkelerde yapılan birçok çalışmada (Cushman, 2005) erkek öğretmenler tarafından yaşanılan zorluklardan biri olarak belirtilmiştir.

Erkek ğretmenlerin, erkek çocuklar için onları masklinite ile tanıştırmak gibi durumlar açısından rol model olacağı düşünülmektedir (MacNaughton ve Newman, 2001). Aynı zamanda tek eşli ailelerin veya anneleri uzun saatler çalışan ailelerin çocukları için erkek öğretmenlerin varlığının evdeki erkek rol model eksikliğini telafi etmek konusunda yardımcı olacağı saptanmıştır (Jensen, 1996). Bunların yanında Skelton ve Francis (2006) ise, okul öncesi ocuk eğitimi alanında öğretmenlik yapan erkekler, eşi çalıştığı için ev işlerini yapan babalar, liderlik pozisyonlarında çalışan kadınlar veya duygularını göstermek konusunda daha zgr olan erkekler daha fazla oldukça cinsiyet rolleri ve ilişkiler açısından daha fazla karmaşa olacakken g değişkenleri eşliğindeki cinsiyetçi eylemlerin belirgin sınırlarının etkilenmeyeceğini belirtmektedir.

Davidson ve Nelson (2011), kız öğrencilerin kadın öğretmenleri rol model olarak alma imkanları olduğunun fakat erkek öğrencilerin rol model almak konusunda problem yaşayabileceğinin altını çizmiştir. Friedman (2010) ise çocukların büyürken ve kişilikleri gelişirken hem kadın hem erkek rol modellere sahip olmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Erkek ocukların okula yabancılaşması, akılda tutma oranlarının düşük olması ve düşük akademik başarının kısmen de olsa erkek rol model eksikliğine dayandırılmaktadır (Mills, Haase ve Charlton, 2008). Aynı zamanda bakım verenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olmasının çocukların toplumsal erkek ve kadın rolleriyle ilgili stereotipik varsayımlarda bulunmalarına sebep olabildiği görülmektedir (Johnson, 2008). Yaygınlaşan kadınların sorumlu olduğu tek anneli aileler ve ilkokul dönemlerinde kadın imgesinin baskınlığı çocukların maskliniteyi şiddet ve agresyon içeren yaygın medya aracılığıyla öğrenmelerine sebep olabilmektedir. (Piburn, Nelson ve Carlson, 2011).

Bölüm 3

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın metodolojisi, amaç, kapsam, yöntem ve sınırlamalar değerlendirilecektir, araştırmanın genel çerçevesi ve modeli oluşturulduktan sonra araştırmanın bulgularının değerlendirilmesi geçilecektir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırma teknikleri üzerine kurulmuştur, amacı okul öncesi eğitimde annelerin erkek öğretmen algısını keşfetmek ve değerlendirmek olan bu çalışmada bulgu bakımından derine inebilmek, kalıplardan çıkabilmek ve annelerin görüşlerini doğrudan değerlendirebilmek amacıyla nitel analiz yöntemleri tercih edilmiştir.

Nitel araştırmalar, araştırmacının ele aldığı ve değerlendirdiği değişkenlerin nedenselliklerinin ortaya çıkartılması bakımından keşfedici amaçla gerçekleştirilen araştırmalara oranla daha fazla yardımcı olmaktadır (Büyüköztürk, 2005).

Nitel araştırmalar, amaç bakımından araştırılan olgunun anlamının nasıl ve ne şekilde inşa edildiği ile ilgilenmekte ve bireylerin bu olgulara yükledikleri anlamları ele alır. Nitel araştırma yöntemleri incelendiğinde ise, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler, odak grup çalışmaları, katılımlı gözlem ve veri inceleme tekniklerinden yararlanılmaktadır. Bu teknikler ile bireysel bazda yapılan değerlendirmelerin ışığında araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların düşünceleri, deneyimleri ve değerlendirmeleri herhangi bir müdahale olmadan gözlenebilmektedir (Koca, 2017).

Sosyal bilimler araştırma alanyazını incelendiğinde pek çok araştırmacının, sosyal bilimler alanının doğa bilimleri alanlarından farklı yapıya sahip olmasından dolayı gerçekleştirilecek araştırmaların da farklı yöntemler üzerine kurulması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu durumun başlıca nedeninin ise duygu ve düşüncelerin aktif olduğu sosyal bilimler alanının somut ve ölçülebilir unsurlar içeren doğa ve fen bilimleri alanından yapısal olarak farklılaşması olmaktadır. Sosyal gerçeklik kavramına dayanan sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen araştırmalarda

bireyden bireye, olgudan olguya değişen çalışmalarda bu sosyal gerçekliğin ortaya koyulması nicel ve istatistiksel araştırmalar ile mümkün olmamakta keşfedici çalışmaların nitel analiz yöntemleri ile yapılmasını daha uygun kılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde nitel araştırmaların incelenecek konulara müdahalede bulunmadan, belirlenmiş amaç çerçevesinde katılımcıların duyguları, düşünceleri ve içinde bulundukları ortamı anlamlandırmaya çalışmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005).

3.2 Araştırmanın Amacı ve nemi

Bu alışma okul öncesi eğitim gören çocukların annelerinin erkek okul öncesi öğretmenlere karşı tutum ve yaklaşımlarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere araştırma amacını gerçekleştirmek için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Okul ncesi eğitim alanyazınında belirtildiği üzere günümüzde okul öncesi eğitim alanında çalışan kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlere oranla oldukça yüksek olmakta ve bu durumun birçok farklı nedenden kaynaklandığı görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda mesleki dağılımda görülen bu cinsiyet farklılığının başlıca nedenlerinin toplumun kültürel yapısı, toplumsal yargı ve tutumlar, cinsiyet rollerindeki farklılıklar, toplumun cinsiyet kimliği, sosyo-kültürel statüler, ekonomik unsurlardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç olarak cinsiyete uygun kabul edilen mesleklere sahip olmayan kişilerin toplumsal yargılar nedeniyle zorlandıkları bilinmektedir. Çalışma ortamında kadınlar kadar erkekler de seçtikleri bu nitelikteki meslekler nedeniyle sorunlar yaşayabilmektedir. Erkek okul öncesi ğretmenliği de bu mesleklerden biridir. Bu çalışmanın amacı, annelerin okul öncesi eğitiminde erkek öğretmenleri nasıl algıladığını anlamaktır. Bu bağlamda erkek okul öncesi ğretmenliğinin ne ölçüde kabul edildiği veya hangi noktalarda soruna neden olduğu incelenenecektir. Ayrıca toplumun ve annelerin erkek okul öncesi öğretmenlerine karşı bakışı, önyargılarının nedenleri, erkek okul öncesi ğretmeni olan okula annelerin çocuklarını göndermeme nedenleri, erkek okul öncesi ğretmenlerinin kadın öğretmenler kadar iyi olmadığının düşünülme nedenleri ve erkek okul öncesi ğretmenlerinin yaşadıkları zorlukları araştırmak amaçlanmıştır. Bu alışma, çocukları erkek okul öncesi

öğretmenleri tarafından eğitilen annelerin deneyimlerinden elde edilen bilgilerle erkek öğretmenlerin işten ayrılması, işe alınması ve elde tutulması ile ilgili yeniden yapılandırma çalışmalarına olanak sağlayabilir.

3.3 Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Belirtildiği üzere nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olan mülakat tekniği kullanılmıştır. Mülakat tekniği bir araştırmacının önceden belirlenmiş bir konuda belirlediği örneklem çerçevesinde katılımcı birey ile gerçekleştirdiği yüz yüze görüşmeyi ifade etmektedir Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda bu araştırmacı mülakat tekniğini kullanarak ortaya çıkarmak istediği sonuçları ve araştırmak istediği olgulara yönelik sorular sormaktadır. Mülakatta temel amaç bireylerin belli bir konudaki deneyimlerini tespit etmektir. Mülakat ile araştırmacı bu deneyimleri kendi araştırmasına göre uyarlamakta ve sonuç çıkarmaktadır. Diğer bir ifadeyle mülakat ile araştırmacı, mülakata katılan kişinin yerine kendisini koyarak olaylara bakmaya çalışmaktadır (Patton, 1987).

Verilerin toplanması amacıyla araştırma amaçları çerçevesinde hazırlanan sorulardan oluşturulan mülakat forumları kullanılmıştır. Mülakat için sorular hazırlanırken Gülçiçek (2017) tarafından gerçekleştirilen “Investigation of Parents’ Perceptions of Male Early Childhood Teachers” isimli çalışmadan esinlenilmiş ve bu araştırmanın soruları özgün olarak oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında annelere yöneltilen sorular ekte sunulmuştur. Çalışma kapsamında oluşturulan formda çocukların cinsiyeti, yaşı, annenin eğitim durumu sorulmuştur. Görüşmeler 2020 yılının Mart ayı başında yüz yüze başlamış, pandemi dolayısıyla yüz yüze görüşmeler sonlandırılmıştır. Çevrim içi anket çalışması aracılığıyla veri toplama işlemi 2020 yılının Nisan ayı sonunda tamamlanmıştır.

Araştırmada sorular iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve her soruya ait kappa uyum istatistiği hesaplanmıştır. Kappa istatistiğinin yorumlanmasında Landis ve Koch’un kriterleri kullanılabilir (Bal, 2020: s.266). Kappa testi iki veya daha fazla uzman arasındaki uyumun güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir. “Cohen’in kappa katsayısı” sadece iki uzman arasındaki uyumu değerlendirir, uyumun ölçülmesi esastır. Bu çalışma dahilinde 22 yıllık bir eğitimci ve 12 yıl

deneyimli bir uzman psikologtan destek alınmıştır. Araştırma sorularına verilen cevaplar başlıklar altında yapılandırılmıştır. Uzmanlardan verilen cevapları uygun gördükleri başlıklar altına yazmaları istenmiştir. Daha sonra Kappa istatistiği ile yorumlama yapılmıştır.

Tablo 1
Kappa İstatistiği Kriterleri

κ	Yorum
<0	Hiç uyuşma yok
0,0 – 0,20	Önemsiz uyuşma
0,21 – 0,40	Orta derecede uyuşma
0,41 – 0,60	Uyuşma var
0,61 – 0,80	Önemli derecede uyuşma
0,81 – 1,00	Neredeyse mükemmel uyuşma

Buna göre uzmanlar arasında güçlü bir uyumun olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları Tablo 2’ de özetlenmiştir.

Tablo 2
Yapılan Değerlendirmenin Kappa Uyum Analizi Sonuçları

Değerlendirme Yapan Uzman Sayısı	Sorular	Kappa İstatistiği (κ)	P
2	Sizce ideal okul öncesi öğretmeni nasıl olmalıdır?	,479	,000
2	Sizce okullarda erkek okul öncesi öğretmeni olmalı mıdır?	,714	,000
2	Neden?	,664	,000
2	Çocuğunuzun öğretmenin erkek olması sizin öğretmenle iletişiminizi etkiler mi? Etkilerse nasıl etkiler?	,770	,000
2	Sizce erkek okul öncesi öğretmenin güçlü olduğu yanlar nelerdir?	,850	,000
2	Sizce erkek okul öncesi öğretmenin zayıf olduğu yanlar nelerdir?	,692	,000
2	Sizce öğretmenin erkek olması kız çocuğunun gelişimini nasıl etkiler?	,686	,000
2	Sizce öğretmenin erkek olması erkek çocuğunun gelişimini nasıl etkiler?	,927	,000
2	Keşke çocuğumun öğretmeni erkek olsaydı dediğiniz durum oldu mu?	,724	,000

Katılımcı annelerin çocuklarının cinsiyeti %40 kız (n=19), %60 erkek (n=29), katılımcı annelerin %93'ü evli (n=44,64) %3'ü bekar (n=1.44) ve katılımcı annelerin %31'i (n=14,88) ilköğretim, %41'i lise (n=19.68), %28'i (n=13.44) üniversite mezunudur.

3.4 Katılımcılar

Araştırmanın evreni Türkiye'de çocuğu okul öncesi eğitimde okuyan bütün anneler olmaktadır fakat araştırmanın kapsamı ve modeli gereği kullanılan nitel analiz ve mülakat tekniği nedeniyle katılımcı seçimi dar bir çerçeveden oluşturulmuş ve katılımcılar İstanbul'un Zeytinburnu ilçesinden seçilen 48 anneden oluşmaktadır. Araştırma örneklemi belirlenirken İstanbul Zeytinburnu ilçesinden Haluk Ündeğer İlkokulunda ve Mavi Umut Okul Öncesi Eğitim Kurumunda eğitim gören çocukların farklı sosyo-demografik koşullara sahip anneleri ile iletişime geçilmiş ve bu anneler aracılığıyla çevrelerindeki diğer okul öncesi eğitim çağında çocuğu bulunan annelere ulaşılmıştır. Pandemi sebebiyle okulda iletişim kurulamayan anneler de yüz yüze görüşülenler vasıtasıyla diğer annelere ulaşım sağlanmıştır. Kartopu terimi küçükten başlayıp yuvarlandıkça büyüyen bir kitleyi tanımlamaktadır. (Neuman, 2007; Corbetta, 2003). Araştırma kapsamında evreni temsil etmesi için okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan anneler kartopu örneklem türüyle oluşturulmuştur. Pandemide okulların kapalı olması sebebiyle bu örneklem türü tercih edilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma hipotezleri ve amacı çerçevesinde gerçekleştirilen nitel analizlerin sonuçları değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular soru bazlı olarak değerlendirilmiş ve her bir sorunun cevabı temel kavramlar bakımından değerlendirilmiştir.

Bu bölüme daha önceki bölümde belirtilen araştırma sorularına verilen her bir cevap içerikleri, anlamları ve anlatmak istedikleri bakımından incelenmiştir. Katılımcılar rastgele numaralandırılmıştır.

4.1 “İdeal Okul Öncesi Öğretmeni Nasıl Olmalı?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Araştırma mülakatının ilk sorusu “Sizce ideal okul öncesi öğretmeni nasıl olmalıdır?” olmuştur ve katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar alanyazın çerçevesinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Mülakatın ilk sorusu değerlendirildiğinde annelerin öğretmenler için en çok belirttiği sıfatlar ve sayıları aşağıda yer alan Tablo 1’de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre 48 cevaptan 37’sinde sevecen sıfatı, 34 cevapta sabırlı sıfatı, 30 cevapta eğitimli sıfatı, 8 cevapta merhametli sıfatı, 7 cevapta disiplinli sıfatı ve 18 cevapta ise şefkatli sıfatı geçmektedir. Anneler tarafından ideal okul öncesi öğretmenin bir özelliği olarak bu sıfatlar gösterilmektedir. Bulgular değerlendirildiğinde özellikle sevecen ve sabırlı sıfatları öne çıkmaktadır, bunun en önemli nedeninin eğitimin kapsamının okul öncesi eğitim olması düşünülebilmektedir. Görüldüğü üzere bu sıfatlar bir öğretmenin en temel özelliklerinden biri olan yetkinlik ve liyakat anlamına gelen eğitimli sıfatından önce gelmekte ve çocukların yaşı itibarıyla gösterilen eğitim faaliyetlerinde öne çıkmaktadır.

Tablo 3

İdeal Okul Öncesi Öğretmenine Atfedilen Sıfatlar

Sıfatlar	Frekans	Yüzde
Sevecen	27	32,0
Sabırlı	24	28,0
Eğitimli	11	13,0
Merhametli	8	9,0
Disiplinli	7	8,0
Şevkat	6	7,0
Toplam	83	100,0

Aşağıda birinci soru ile alakalı olarak katılımcıların verdiği cevaplara yer verilmiştir:

[...]Çocukları seven kendini geliştiren güler yüzlü olmalı(1).

[...] Mesleki yeterliliği tam zamana ayak uyduran çocukları seven biri(2).

[...] Çocukları sevmeli, alanında kendini geliştirmiş olmalı, sabırlı olmalı(4).

[...] Sevecen heyecanlı çocuğun seviyesine inebilen çocuk psikolojisinden anlayabilen biri olmalı (31).

[...] Çocuk sevgisi olan, saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerleri çocuklara aşılayabilecek özveride olmalıdır. Çocuklar sevildiklerini hissettiklerinde daha mutlu, başarılı ve özgüvenli oluyorlar (8).

[...]Güler yüzlü sevecen eğlenceli disiplinli 4 senelik okul öncesi eğitimi almış çocuklara oyunla birlikte eğitim verebilecek(7).

[...] Bence ideal okul öncesi öğretmeni tutumlu çocuğu dikkatle takip eden bir eksikliği var mı diye kontrol eden çocukla iletişimi güçlü olan ve mutlu olan (32)

[...] İlgili ve sabırlı çocukların dilinden anlayan hem çocuk ruhlu hem de disiplin sağlayan” (51)

[...]Sıcak kanlı, merhametli, bilinçli, sabırlı (45).

[...] Çocukları gerçekten sevip anlaşması şefkatli (20).

[...]Çocukları iletişim çok iyi derecede olmalı. Güler yüzlü, sevimli (33).

[...]Sevgi, şefkat dolu ve sabırlı (42).

4. 2 “Okullarda Erkek Okul Öncesi Öğretmeni Olmalı Mıdır? Neden?”

Sorusunun Değerlendirilmesi

Araştırmanın iki numaralı sorusu “Sizce okullarda erkek okul öncesi öğretmeni olmalı mıdır? Neden?” olmaktadır ve bu doğrudan araştırma konusu ile alakalı olarak toplumsal anlamda erkek öğretmen olgusunu ele almaktadır. Bulgular incelendiğinde okullarda erkek okul öncesi öğretmeni olmalı mıdır sorusunun cevabına verilen cevaplar olmalıdır, olmamalıdır ve fark etmez adı altında 3 grupta toplanmıştır. Bu cevaplardan katılımcıların %62’sine denk gelen 30 anne okul öncesi eğitimde erkek öğretmen için olmalıdır, %27’sine denk gelen 13 anne olmamalıdır ve son olarak da örneklemin %11’ine denk gelen 5 anne fark etmez şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitimde Erkek Öğretmen Olmalı mıdır? Cevap Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Olmalıdır	30	62,0
Olmamalıdır	13	27,0
Fark etmez	5	11,0
Toplam	48	100,0

Sorunun ikinci bölümü olan “Neden?” sorusunun cevapları incelendiğinde baskın bir görüş bulunmamakta, birçok farklı nedenin anneler tarafından belirtildiği görülmektedir. Bu nedenler olmalıdır şeklinde görüş bildiren anneler için; cinsiyet ayrımının ortadan kalkması, erkek öğretmenin rol model olabilecek olması, erkek

öğretmenin babacan tavır sergilemesinin çocuklar için yararlı olabileceğinin düşünülmesi ve çocukların ilköğretime alışması bakımından erkek öğretmenin okul öncesi eğitimde varlığının faydalı olabileceği konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu cevaplardan en çok dile getirileni ise cinsiyet ayrımının ortadan kalkması ve erkek öğretmenlerin çocukların sosyal hayatlarında da iletişim ve etkileşim içinde olacakları erkek cinsiyeti açısından rol model ihtiyaçlarının giderilmesi olmuştur.

Tablo 5

Olmalıdır Cevaplarının Nedenleri

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet Ayrımının Ortadan Kalkması	14	29,0
Erkek Öğretmenin Rol Model Olabilmesi	10	20,0
Erkek Öğretmenin Babacan Tavır Sergileyebilmesi	6	13,0
Erkek Öğretmenin Çocuğu Hayata Daha İyi Hazırlayabilmesi	5	10,0
Diğer	13	27,0
Toplam	48	100,0

Olmamalıdır şeklinde negatif görüş bildiren annelerin cevapları incelendiğinde cinsiyet ve diğer özelliklere bağlı farklılaşma dikkat çekmiştir. Özellikle kız çocuk sahibi annelerin erkek öğretmenlerin varlığını istemedikleri görülmüştür buna ek olarak, çocuk istismarı endişeleri, erkek öğretmenlerin daha sert ve sabırsız olarak değerlendirilmesi, erkek öğretmenin okul öncesi eğitim için performans bakımından iyi olmayacağının düşünülmesi öne çıkmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki tablo incelenebilir, “fark etmez” cevabı verenler ise neden belirtmemişlerdir.

Tablo 6

Olmamalıdır Cevaplarının Nedenleri

	Frekans	Yüzde
Erkek cinsiyetinin genel olarak uygun olmayacağı	11	22,0
Çocuk istismarı endişeleri	7	14,0
Erkek öğretmenlerin sert ve sabırsız olabilmeleri	5	10,0
Erkek öğretmenin daha düşük performansa sahip olabileceği	5	10,0

Aşağıda soruya verilen cevaplardan bazıları sergilenmektedir, ilk 6 cevap olmalıdır, 7. 8, 9 ve 10. Cevaplar olmamalıdır ve son olarak da 11. ve 12. cevaplar fark etmez olarak verilen cevaplar olmuştur

[...] *Olmalıdır, bir meslek belli bir cinsiyetin tekelinde olmaz, olmamalı.”*
(26)

[...] *Olmalıdır. Ben oğlumdan tecrübe ettiklerime göre erkek öğretmen daha etkili olduğunu düşünüyorum.”*

[...] *Evet olmalıdır çünkü bir tek bayan öğretmen olduğunu öğretmemeliyiz erkeklerde öğretmenlik yapar öğretmeliyiz* (32)

[...] *Olabilir tabii... Erkek öğretmenlerin de faydalı olduğuna inanıyorum* (41)

[...] *Tabii de olmalı. Nasıl ki bir kadın öğretmen anaç yaklaşıyorsa bir erkek öğretmen de babacan yaklaşabilir* (29)

[...] *Hiç görmedim duymadım ama iyi olur hatta her sınıfta hem bay hem bayan eğitmen olmalı* (15)

[...] *Hayır olmamalı kız çocuğu yeri gelecek tuvalet konusunda belki yardıma ihtiyaç duyacak veya üstü ıslanacak bir erkek öğretmenin değiştirmesini istemem* (20)

[...] *Olmamalı bence çünkü okul öncesi çocuklarının her şeyi alma öğrenme bilinçlenme dönemi bir erkek öğretmende eksikliğini yasayabilirler* (49)

[...] *Bence olmamalı çünkü bayan öğretmenlerin anne şefkati sevgisi sahiplenmesi daha ağır basar* (59)

[...] *Hayır kadınlar erkeklere göre daha sabırlı olur ve çocuklara anne şefkatiyle yaklaşırlar* (53)

[...] *Kararsızım aslında olması gereken gibi olduğu sürece sorumluluklarını düzgün yerine getirebiliyorsa olabilir tek tereddüttüm çocukların çok küçük olması istismar olaylarının çok yaygın olması düşündürür beni onun haricinde erkek yâda bayan olması fark etmez önemli olan yaptığı işin kalitesidir* (60)

[...] *Fark etmez* (13)

Sonuç olarak verilen cevaplar incelendiğinde annelerin erkek öğretmenlere karşı tutumunun pozitif olduğu, okul öncesi eğitimde erkek öğretmenlerin yer alabileceğini ve yer almalarının gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Verilen

cevapların nedenleri incelendiğinde annelerin erkek öğretmenlerin en az kadın öğretmenler kadar iyi performans hatta daha iyi performans gösterebileceklerini, iyi bir rol model olabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Olumsuz yaklaşımları yansıtan cevaplar incelendiğinde ise cinsiyet rollerinin ve toplumsal cinsiyet algılarının ön plana çıktığı ve buna ek olarak okul öncesi eğitimin bakım ağırlıklı olmasından dolayı erkeklerin bu meslekte anaç özellikleri ile öne çıkan kadınlar kadar iyi olmayacakları düşünülmektedir.

4.3 “Çocuğunuzun öğretmenin erkek olması sizin öğretmenle iletişiminizi etkiler mi?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Araştırma mülakatının üçüncü sorusu “Çocuğunuzun öğretmenin erkek olması sizin öğretmenle iletişiminizi etkiler mi? Etkilerse nasıl etkiler?” olmuştur. Bu soru ile anne öğretmen arasındaki iletişimin sağlığına ilişkin beklentilerin ve ön yargıların değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde örneklemin %83’üne denk gelen 40 annenin okul öncesi öğretmenin erkek olması durumunda öğretmen ile olan iletişimlerinin etkilenmeyeceğini belirtirken, örneklemin %17’sine denk gelen 8 anne ise öğretmenin erkek olması durumunda öğretmen ile olan ilişkilerinin etkileneceğini belirtmiştir.

Tablo 7

Okul Öncesi Eğitimde Erkek Öğretmenin Varlığı Anne Öğretmen İlişkisini Etkiler mi? Cevap Dağılımı

	Cevap Sayısı	Yüzde
Etkilemez	40	83,0
Etkiler	8	17,0
Toplam	48	100,0

Annelerin sorunun nedenselliğine yaklaşımları incelendiğinde ise cevabı etkiler olan annelerin görüşleri şu şekilde farklılaşmaktadır; anneler, öğretmen ile kurulan iletişimin sağlıklı olamayacağını, çekinmelerin yaşanabileceğini belirtmektedirler diğer bir taraftan, erkek öğretmen ile rahat edemeyeceklerini, erkek öğretmen ile kadın annelerin rahat bir şekilde iletişim kuramayacaklarını, kız

çocukları ile ilgili her konuyu konuşamayacaklarını ve genel olarak erkek öğretmenlerin kız çocukları için risk olabileceği yönde görüşler bildirilmiştir.

Aşağıda örneklemin soruya verdikleri cevaplardan bazıları sunulmuştur, sunulan cevaplar etkiler seçeneği çoğunluklu olmuştur.

[...] Evet etkiler çocuğumla ilgili görüşmelerim de sağlıklı iletişim kuramıyordum (20)

[...] erkek öğretmen ile rahat edemem (34)

[...] Evet erkek öğretmenler ile bayanlar daha rahat konuşamadıkları için iletişim problemleri olur (39)

[...] Etkiler, erkek öğretmen kız çocukları için büyük bir risk oluşturur (46)

[...] Evet bir erkek olarak okul öncesinde çocuğumla bir bayan gibi ilgilenebileceğini düşünmüyorum her bayan öğretmenin bir annelik duygusu mutlaka vardır bu da bize daha çok güven veriyor (59)

[...] Belirli bir mesafede kalmamı sağlayabilir (29)

Sonuç olarak örneklemin büyük çoğunluğu, okul öncesi öğretmenin erkek olması durumunda iletişimlerinin etkilenmeyeceğini belirtmekte, iletişiminin etkileneceğini belirten annelerin ise toplumsal yapı ve kültür temelli görüşler bildirmekte olduğu görülmektedir

4.4 “Sizce erkek okul öncesi öğretmenin güçlü olduğu yanlar nelerdir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Araştırmanın dördüncü sorusu “Sizce erkek okul öncesi öğretmenin güçlü olduğu yanlar nelerdir?” olmuş ve bu soruda erkek öğretmenlerin güçlü yönlerine dair yargılar ve düşünceler öğrenilmeye çalışılmıştır. Bulgular incelendiğinde birçok farklı cevaba rastlanmakta fakat özellikle 15 anne tarafından dile getirilen erkek öğretmenlerin daha otoriter, daha güçlü ve daha baskın olabileceği yönündeki cevaplar öne çıkmaktadır. Birçok anne tarafından dile getirilen bu cevabın cinsiyet temelli olması, cinsiyet rollerinden beslenmesi dikkat çekici bir husus olmaktadır. Diğer taraftan 24 anne ise erkek okul öncesi öğretmenlerinin kadın okul öncesi öğretmenler ile karşılaştırıldığında güçlü bir yanının olmadığı veya öğretmenlik mesleği bakımından eşit olduklarını dile getirmektedirler. Aşağıda soruya verilen cevapların bazıları yer almaktadır.

Tablo 8

Çocuğunuzun öğretmeninin erkek olması sizin öğretmenle iletişiminizi etkiler mi? Etkilerse nasıl etkiler? Sorusuna Verilen Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Erkek öğretmenin daha otoriter veya daha baskın olabilmesi	15	32,0
Erkek öğretmen ile kadın öğretmen arasında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır	24	50,0
Diğer	9	18,0
Toplam	48	100,0

[...] *Ülkemizin genel düşünce yapısı göz önünde bulundurularak Kesinlikle çocuklarda özellikle erkek çocuklarda eşitliğin göstergesi olabilir ve çocukların bakış açısında oluşan baba figüründe olumlu yönde etkili olabileceğini düşünüyorum* (3)

[...] *daha sert görünümlü olduğu için çocukların gözünde daha otoriter olur* (7)

[...] *Güçlü olarak bir yan yoktur öğretmen cinsiyetin önemli olan bir meslek değildir* (19)

[...] *Sözünü daha rahat dinletebilir* (23)

[...] *Çocuklara örnek olacağını düşünüyorum bir erkek çocuk annesi olarak. Kalıpları aşıyor bence.* (31)

[...] *Otorite daha fazla olabilir bazen* (44)

[...] *Bir bayan öğretmenden farklı güçlü yanı, sadece fiziksel güç olabilir bunun dışında yok bence* (49)

[...] *Biraz daha otoriter disiplinli olabilir belki ama bayan yâda erkek aralarında çok fark olmaz bence ikisi de öğretmen sonuçta iş zekâ ve yetenekte biter* (60)

[...] *Baba faktörü olabilir* (22)

[...] *Babacan olmasıdır* (29)

[...] *Okul öncesi öğretmeni olarak erkeklerin bayanlara göre daha zayıf kalabileceğini düşünüyorum* (17)

[...] *Daha baskın olması* (39)

Diğer cevaplardan bir kısmı ise şöyledir;

[...] *Erkek öğretmen kız çocukları için büyük bir risk oluşturur.* (46)

[...] *Evet bir erkek olarak okul oncesinde cocugumla bir bayan gibi ilgilenebilecegini dusunmuyorum her bayan ogretmenin bir annelik duygusu mutlaka vardır.* (59)

[...] *Etkilemez. Daha verimli olabilir.* (62)

[...] *Etkilemez ama olmasa daha iyi..* (65)

[...] *Evet bizim ki kız çocuğu olduğu için içimiz rahat olması gerekir.* (74)

4.5 “Sizce Erkek Okul Öncesi Öğretmeninin Zayıf Olduğu Yanlar Nelerdir?”

Sorusunun Değerlendirilmesi

Mülakatın beşinci sorusu “Sizce erkek okul öncesi öğretmenin zayıf olduğu yanlar nelerdir?” olmuştur, bu soruda bir önceki sorunun aksine erkek öğretmenlerin zayıf olarak değerlendirilen yönlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bulgular incelendiğinde üç cevabın öne çıktığı görülmektedir bu cevapların en çok dile getirileni okul öncesi erkek öğretmenlerin kadın öğretmenler kadar anaç duygular beslemeyecekleri, çocuklara anaç yaklaşım gösteremeyecekleri ve böylece çocukların bakımında ve ihtiyaçlarında yetersiz kalacağının belirtilmesi olmuştur. İkinci en sık belirtilen cevap ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenler kadar sabırlı olamayacakları olmuştur. Üçüncü cevap ise eşitlikçi görüşleri bildiren veya doğrudan erkek öğretmenlerin zayıf yönlerinin olmadığı düşünülmesi erkek okul öncesi öğretmenlerinin zayıf yönlerinin bulunmadığının belirtilmesidir. Cevaplar incelendiğinde cinsiyet rollerine atfedilen özelliklerin okul öncesi eğitimde cinsiyet değerlendirmelerinde ön plana çıktığı görülmektedir. Aşağıda örneklem tarafından bu soruya verilen bazı cevaplar yer almaktadır.

Tablo 9

“Sizce erkek okul öncesi öğretmenin zayıf olduğu yanlar nelerdir?” Sorusuna

Verilen Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Erkek öğretmenlerin anaç duygu besleyemeyeceği	19	39,0
Çocukların bakımında yetersiz kalacakları	16	33,0
Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha sabırsız olacağı	13	27,0
Erkek ile kadın öğretmen arasında bir fark bulunmamaktadır	10	20,0
Toplam	48	100,0

- [...] *Kız çocukları ile iletişimde zayıf kalabilirler (9)*
- [...] *Kadın öğretmenler gibi etkinlik aktiviteler ve iletişimde iyi olduğunu düşünmüyorum (20)*
- [...] *Okul öncesi büyük sabır ister, erkekte belki bi bayan kadar sabırlı olmayabilir. (6)*
- [...] *Maalesef kadın annelerle iletişimin bir nebze olsa anneler tarafından mesafeli tutulmak istenmesi (29)*
- [...] *Annelik içgüdüğü olmaması bir dezavantaj olabilir. (31)*
- [...] *Bayan öğretmenler okul öncesi eğitime daha yatkınmış gibi görünebilirler çünkü kadınlar doğuştan anne çocuksu oyunlara ve çocukların dünyasına daha yakın ulaşabilirler gibi geliyor Buda erkek öğretmenin zayıf kalabileceği bir yön diye düşünüyorum (17)*
- [...] *Bir bayan gibi her türlü ihtiyaç gidermede yeterli olmaz (34)*
- [...] *Annelik duygusu kadar eğilimli olmaması (39)*
- [...] *Birçok şey yemek yedirme, tuvalet eğitimi, kıyafet giydirme, saç toplama, hoplayıp zıplama yeri geldiğinde. (49)*
- [...] *Bir bayan öğretmen kadar sabırlı olacağını düşünmüyorum (59)*
- [...] *Belki anacan tavrı olmayabilir, belki bayan öğretmenlere göre biraz daha sert olabilirler. (62)*
- [...] *Annelik duyguları olmadığı için o yaştaki çocukların duygularını ve isteklerini algılamaya bilir (7)*

4.6 Sizce Öğretmenin Erkek Olması Kız Çocuğunun Gelişimini Nasıl Etkiler?"

Sorusunun Değerlendirilmesi

Mülakatın bu sorusu "Sizce öğretmenin erkek olması kız çocuğunun gelişimini nasıl etkiler?" olmuştur ve bu soruda cinsiyetler arası uyum ve çatışma algısına dair fikir edinilmesi amaçlanmış ve annelerinin çocuklarının bakımı konusunda cinsiyet rollerinin gelişime olan etkisi değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular incelendiğinde örneklemin %25'ine denk gelen 12 annenin erkek okul öncesi öğretmenin kız çocuğunun gelişimini üzerinde etkisi olmayacağını düşündüğü, örneklemin %50'sine denk gelen 24 annenin erkek okul öncesi

öğretmenlerinin kız çocuklarının gelişimleri olumsuz yönde etkileyeceği ve son olarak da örneklemin %25 ine denk gelen 12 annenin erkek okul öncesi öğretmenin kız çocuklarının gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini düşündüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 10

Sizce öğretmenin erkek olması kız çocuğunun gelişimini nasıl etkiler?” cevaplarının dağılımı

	Cevap Sayısı	Yüzde
Etkilemez	12	25,0
Olumsuz Yönde Etkiler	24	50,0
Olumlu Yönde Etkiler	12	25,0
Toplam	48	100,0

Sonuç olarak verilen cevaplar incelendiğinde annelerin olumlu ve olumsuz yargılarında cinsiyet rolleri ön plana çıkmakta ve eğitimin kalitesi ile çocuk gelişimine olan etkilerin cinsiyet rollerine bağlı olarak şekillendiği görülmektedir. Aşağıda bu soruya nedensellik çerçevesinde verilen bazı cevaplar yer almaktadır.

[...] *Okul içinde taleplerini dile getirmekte çekinebilir, yakın bir bağ kurmakta zorlanabilir* (3)

[...] *Gerçekten özverili bir erkek öğretmene denk gelirlerse bence gelişiminde olumlu etkiler olur. Çocuklar öğretmenlerini baba, abi yerine koymaktalar. Öğretmenlerinin her tatlı sözü, öğüdü gelişim açısından çok etkili olur* (8)

[...] *Öğretmeninin ona yaklaşımına göre değişiklik gösterebileceği gibi cinsiyet farkından dolayı kız öğrencinin daha fazla ilgili olmasına sebep olabilir* (17)

[...] *Kadın öğretmenlerin erkek öğrenciler üzerinde etkisinde bir farklılık görmediğimiz gibi kız öğrencilerimizde de erkek öğretmen olduğunda bir fark olacağını düşünmüyorum* (19)

[...] *Korku bırakır büyük kızımın okul öncesi öğretmeni erkekti maalesef tabii 2 hafta sonra aldık okuldan* (20)

[...] *Seviye edep saygı olmalı. Tercih etme imkânım olsa bayan ederdim tabi* (31)

[...] *Olumsuz etkiler. Çünkü annelerinden yeni ayrılan çocukların Gün içindeki şefkat eksiklerini yalnız bayan öğretmen karşılayabilir* (55)

[...] *Baba figüründe sonra belki kafası karışabilir ama gelişimde gerileme olmaz sonuçta ilkokulda öğretmen seçemiyoruz bir sınıfa hazırlanmasında yardımcı olur* (62)

[...] *Rahat edemez hep bir çekingenlik olur* (34)

[...] *Kız çocuğunun çok fazla iletişim kuramayacağını düşünüyorum* (37)

[...] *Olumlu etkiler, Çocukta toplumsal cinsiyet dengesinin gelişmesine yardımcı olabileceğini düşünüyorum.* (26)

4.7 “Sizce öğretmenin erkek olması erkek çocuğunun gelişimini nasıl etkiler?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Mülakatın bu sorusu “Sizce öğretmenin erkek olması erkek çocuğunun gelişimini nasıl etkiler?” olmuş ve toplumsal cinsiyet algısı bakımından erkek öğretmenlerin etkililiğinin ve veriminin erkek çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bulgular incelendiğinde şaşırtıcı olmayan bir tablo ile karşılaşmış ve örneklemin %77’sine denk gelen 37 annenin erkek okul öncesi öğretmenin erkek çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. 1 anne erkek öğretmenin erkek çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyeceğini belirtirken, 10 anne ise erkek okul öncesi öğretmenin erkek çocuklarının gelişimi üzerinde bir etkisi olmayacağını belirtmiştir.

Tablo 11

“Sizce öğretmenin erkek olması erkek çocuğunun gelişimini nasıl etkiler?” cevaplarının dağılımı

	Cevap Sayısı	Yüzde
Etkilemez	10	22,0
Olumsuz Yönde Etkiler	1	1,0
Olumlu Yönde Etkiler	37	77,0
Toplam	48	100,0

Sonuç olarak cevaplar incelendiğinde toplumsal cinsiyet yargıları öne çıkmakta ve erkek öğretmenlerin kız çocukları için gelişimde olumsuz etkilerinin olabileceği düşünülürken erkek öğrencilerin gelişimlerinde olumlu etkilerinin

olabileceği değerlendirilmektedir. Bu yargıların cinsiyet rollerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.8 “Keşke Çocuğumun Öğretmeni Erkek Olsaydı Dediğiniz Durum Oldu Mu?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Mülakatın sekizinci sorusu “Keşke çocuğumun öğretmeni erkek olsaydı dediğiniz durum oldu mu? (Örnek verebilir misiniz?)” olmuştur. Bu soru ile okul öncesi eğitimde erkek öğretmen ile kadın öğretmenin karşılaştırılması dolaylı bir yoldan gerçekleştirilmiştir.

Bulgular incelendiğinde örneklemin büyük çoğunluğunun çocuklarının okul öncesi öğretmenlerinin erkek olmasını istedikleri bir durumun olmadığı, örneklemin azınlığının ise böyle bir durum ile karşılaştıkları görülmüştür.

Tablo 12

“Keşke çocuğumun öğretmeni erkek olsaydı dediğiniz durum oldu mu?” cevaplarının dağılımı

	Cevap Sayısı	Yüzde
Olmadı	42	88,0
Oldu	6	12,0
Toplam	48	100,0

Nedensellik çerçevesinde verilen cevaplar ise aşağıda sunulmuştur;

[...] *Kızlara daha yakın olduğu zamanlarda ayırım yaptığını düşündüm*” (1)

[...] *Bir dönem oldu. Bazı bayan öğretmenlerde duygu durumları çok değişiklik sergileyebiliyor. Hatta evli bir bayan öğretmense evdeki yükünden belki ilgide azalma oluyor. Bu gibi düşündüğüm durumlarda belki erkek olsa daha iyi olurdu demişimdir.* (8)

[...] *Oldu. Bazı olumsuz durumlarda bayanların daha farklı bakış açısı ile yanlış karar verdiğini düşündüğümde keşke erkek olsa böyle olmazdı dediğim olmuştur.* (9)

[...] *Kendi çocuğumun özelliğinden dolayı olabilirdi diyebilirim. Anneyle olan bağını güvenli şekilde koparabileceğini düşünebilirdim.* (23)

[...]Evet hem de çok. Benim oğlum, ilkokulda kadın öğretmeniyile ve öncesinde yine kadın öğretmeni ile iletişim kuramadı. Şu an 5'e geçti erkek öğretmenlerimiz katıldı her şey yolunda (27)

[...]Oldu, daha iyi dans ve spor öğretmenliği yaparlardı. (33)



Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanındaki erkek öğretmenlere karşı anne yaklaşımlarını inceleyen bu çalışma, İstanbul’un Zeytinburnu ilçesinde yaşayan okul öncesi eğitimi alan 48 çocuğun anneleri ile yapılmıştır. Araştırma amacı kapsamında belirlenen sorular ile mülakatlar gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular çerçevesinde erkek okul öncesi öğretmenlere annelerin pozitif ve negatif yaklaşımlarının kaynakları ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırma soruları bağlamında tartışılmıştır.

5.1. Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması

5.1.1 “İdeal Okul Öncesi Öğretmeni Nasıl Olmalı?” Sorusunun Tartışılması. Soruya verilen 48 cevaptan 37’si sevecen, 34’ü sabırlı, 30’u eğitimi, 8’i merhametli, 7’si disiplinli ve 18’i ise şefkatli bir öğretmen olması üzerine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla özellikle sevecen ve sabırlı sıfatlarının önemi olduğu görülmektedir. Kessler (2004) çalışmasında öğretmenlerin sevgi dolu olmalarının oldukça kıymetli olduğunu, şefkat ve bağışlama özelliklerinin ağır basması gerektiğini belirtmiştir. Çelikten ve Can (2003) ise oldukça benzer çalışmalarında bu bulgular ile benzer şekilde güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst özelliklerden bahsetmişlerdir. Diğer taraftan, üçüncü yüksek nitelik olan “eğitimi” olma durumu ile ilgili kendini geliştirme, eğitime devam etme özelliklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan oldukça benzer bulgulardan bahsetmek mümkündür. Ubuz ve Sarı (2009) da ilgili araştırmalarında sınıf öğretmeni adayları ile çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre iyi bir öğretmen olmanın ilk üç niteliği için güler yüzlü, sevecen, hoşgörülü olmanın vurgulandığı görülmüştür. İyi bir öğretmenin kişilik özelliklerinde benzer niteliklerin tutarlı şekilde vurgulandığı dikkat çekmektedir (Yörük ve Tezcan, 2009; Yetim ve Göktaş, 2004). Bu sonuçlar özellikle okul ile ilk kez tanışan, ailesinden ilk kez uzaklaşan okul öncesi eğitim çağındaki çocukların hoşgörü, sevgi ihtiyaçlarını göstermektedir. İyi bir eğitim sınıf düzeni ve deneyim için önemli iken öğretmenin sevecen tavrı demokratik, huzurlu, güvenilir

bir ortam için kıymetli görülmektedir. Bu açıdan şaşırtıcı bir sonuç olmadığını söylemek mümkündür.

5.1.2 “Okullarda Erkek Okul Öncesi Öğretmeni Olmalı Mıdır? Neden?”

Sorusunun Tartışılması. Elde edilen bulgular çerçevesinde, katılımcıların %62’si okul öncesi eğitimde erkek öğretmen için olmalıdır, %27’si “olmamalıdır” ve son olarak da örneklemin %11’i “fark etmez” demiştir. Dolayısıyla katılımcı annelerin erkek öğretmenlere karşı olumlu tutumunun ifade edilebileceği görülmektedir. Okul öncesi eğitim alanı da bu farklılıklardan biri olmakta ve günümüzde okul öncesi eğitim alanında kadın öğretmenlerin %95 gibi oranlara kadar istihdamda önde olduğu görülmektedir. Milli Eğitim İstatistikleri incelendiğinde; 2019 yılında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %94,4’ünün kadın, sadece %5,6’sının erkek olduğu fark edilmektedir. Bu istihdam farkının birçok nedeni bulunmakta ve bu nedenler bazıları; küçük yaştaki çocukların bakımı ve eğitimi açısından kadınların annelik rolleri, cinsiyet rolleri gereği bakım vermeye, ilgilenmeye daha yatkın olduklarının düşünülmesi, kadınların anaç yaklaşımlardan dolayı çocuklara daha fazla sevgi, ilgi ve şefkat gösterebileceklerinin düşünülmesi, annelerin erkek öğretmenlere olan negatif yaklaşımı ve iletişim kurmakta yaşadıkları zorluklar olmaktadır. Erkekler tarafından incelendiğinde ise erkeklerin kadınlar kadar küçük yaştaki çocuklara ilgili ve sabır gösteremeyeceği, mesleği düşük sosyal statüde bir meslek olarak görmeleri, düşük maaş, çevreleri tarafından kabul edilmeme, kız çocukları ile iletişim kuramama ve annelerin ön yargılarına maruz kalma gibi nedenler olmaktadır (Cushman, 2005; Johnson, vd., 2010; Nelson, 2004; Sargent, 2004; Skelton, 2003; Gülçiçek, 2017; Yang, 2015).

Alanyazındaki istihdam farkına dair sebepler bu şekilde ifade edilse de bu çalışma sonuçlarında annelerin erkek öğretmenlerin en az kadın öğretmenler kadar iyi performans hatta daha iyi performans gösterebileceklerini, iyi bir rol model olabileceklerini düşündükleri görülmektedir. %27’lik olumsuz yaklaşım içeriğinde ise alanyazına paralel olarak cinsiyet rollerinin ve toplumsal cinsiyet algılarının baskın olduğu ve bunun yanı sıra okul öncesi eğitimin çocuğun bakımı açısından önemli olmasından ötürü erkeklerin bu meslekte anaç özellikleri ile öne çıkan kadınlar kadar iyi olmayacakları göze çarpmaktadır. Diğer bir deyişle; erkek öğretmenlerin

anaç ve sevecen olmayışları problem olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda beklenen bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür.

5.1.3 “Çocuğunuzun Öğretmeninin Erkek Olması Sizin Öğretmenle İletişiminizi Etkiler Mi?” Sorusunun Tartışılması. Katılımcı annelerin %83’ü okul öncesi öğretmenin erkek olması durumunda öğretmen ile olan iletişimlerinin etkilenmeyeceğini düşündüğünü söylemektedir. %17’si ise erkek öğretmenin anne-öğretmen ilişkisini etkileyeceğini vurgulamıştır. alanyazında erkek öğretmen ile kurulan iletişimde etkin ve işlevsel nitelik öğelerin ağır bastığı cinsiyetin ilişkiyi olumsuz etkilemeyeceği belirtilmektedir (Couchenour ve Chirsman, 2016). Genç (2005) okul ve anne iş birliğinin çocuğun eğitim süreci ve etkin eğitim için kıymetli olarak belirtmiştir. Buradan hareketle erkek öğretmenle iletişime yönelik önyargıların giderilmesi önem taşımaktadır.

Elde edilen sonuçlar ışığında erkek öğretmene yönelik bir takım negatif düşünceler ağır basmaktadır. Annelerin de erkek öğretmen ile rahat edemeyeceklerini, erkek öğretmen ile annelerin rahat bir şekilde iletişim kuramayacaklarını, kız çocukları ile ilgili her konuyu konuşamayacaklarını ve genel olarak erkek öğretmenlerin kız çocukları için risk olabileceği yönde görüşler içermektedir.

5.1.4 “Sizce Erkek Okul Öncesi Öğretmeninin Güçlü Olduğu Yanlar Nelerdir?” Sorusunun Tartışılması. Çalışmaya katılan annelerin yarısından az bir oranı (n=15) erkek öğretmenlerin daha otoriter, daha güçlü ve daha baskın olabileceğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan 24 anne ise erkek okul öncesi öğretmenlerinin kadın okul öncesi öğretmenler ile karşılaştırıldığında güçlü bir yanının olmadığı veya öğretmenlik mesleği bakımından eşit olduklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlikte erkek olmanın hem olumlu hem olumsuz yönleri vurgulanmaktadır. Öğretmenin hemcinsi olan erkek çocuklarla nitelikli iletişim kurabileceği, sınıf düzeninde daha disiplinli ve otoriter olabileceği ifade edilmektedir (Demirtaş, Demir ve Demir, 2014).

Bir diğer çalışmada erkek okul öncesi öğretmenlerin çatışmaları kolay çözen, daha fazla fiziksel güce sahip, daha etkileyici olarak algılandığı ve kadın öğretmenlerden daha eğlenceli bir şekilde derse katkıda bulundukları belirtilmiştir

(Sandberg ve Pramling-Samuelsson, 2005). Bu çalışmadan farklı olarak, kadın okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerin kontrolü konusunda erkek öğretmenlere nazaran daha otoriter olduğunun ifade edildiği çalışmaya da denk gelinmiştir (Celep, 2000). Bu açıdan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.5 “Sizce Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Zayıf Olduğu Yanlar Nelerdir?” Sorusunun Tartışılması. Elde edilen bulgular çerçevesinde, okul öncesi erkek öğretmenlerin kadın öğretmenler kadar anaç duygulara sahip olmayacakları, böylelikle çocuklara bakım sağlama ve ihtiyaçlarının giderilmesi bakımından yeterli olmayacakları vurgulanmıştır. İkinci olarak, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha sabırsız olacakları ifade edilmiştir. Son olarak da, herhangi bir zayıf nitelikleri olmadığını belirtenler de mevcuttur. Alanyazında erkek okul öncesi öğretmenlere yönelik çalışmalardan birinde; öğrencilerin gürültüsü ve disiplinsizliklerine karşı sabırsız oluşları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin olumsuz durumlarda çocukları daha rahat sakinleştirmelerinin söz konusu olduğu ifade edilmiştir (Sandberg ve Pramling-Samuelsson, 2005). Bu sabır ve ilginin çalışmamız bulgularındaki olumsuz ifadeler ile benzer olduğunu söylemek mümkündür. Sak, Sahin, and Sahin (2012) erkek öğretmenlerin hassas olmadıkları ve annelik içgüdüsüne sahip olmamalarından ötürü çocuk bakımında zayıf olacaklarını vurguladıkları görülmektedir. Pozitif yönlerindeki eğlenceli ve oyun içerikli yaklaşımları dikkatsizlik sonucu kazalara da neden olabilmektedir.

5.1.6 “Sizce Öğretmenin Erkek Olması Kız Çocuğunun Gelişimini Nasıl Etkiler?” Sorusunun Tartışılması. Soruya verilen cevapların yarısında erkek okul öncesi öğretmenlerinin kız çocuklarının gelişimlerini olumsuz yönde etkileyeceği vurgulanmıştır. %25’i erkek okul öncesi öğretmenin, kız çocuğunun gelişimi üzerinde etkisi olmayacağını belirtmiştir. Kalan cevapların %25’i olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir.

Erkek öğretmenlerin, erkek ve kız çocukları için kabul edilebilir davranışları onaylayarak okul ortamında cinsiyet dengesini sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Bittner ve Cooney, 2003). Erkek öğretmen 'eksik baba' olarak, erkekleri erkekliğe teşvik ettikleri için, özellikle erkekler için olumlu erkek figürleri sağlayabilir; ancak, 'babalık' kişisel faktörler, sosyo-ekonomik faktörler, kültürel ve aile yapısı gibi

birçok değişkene bağlı görüldüğünden, erkek öğretmenlerin eksik babaları nasıl telafi edecekleri net ifade edilememektedir (Williams, 1998). Alanyazında doğrudan kız çocuğunun gelişimi ile erkek okul öncesi öğretmenin varlığı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaya rast gelinmemiştir.

5.1.7 “Sizce Öğretmenin Erkek Olması Erkek Çocuğunun Gelişimini Nasıl Etkiler?” Sorusunun Tartışılması. Çalışmanın görece çoğunluğu (%77) erkek okul öncesi öğretmeninin erkek çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde; Porter (2008), erkek öğretmenlerin sosyal ve akademik hazırlığa kız çocukları kadar hazır olmayan erkek çocuklarının (Dee, 2006) zorbalık veya iletişim becerilerinden yoksun olmak gibi riskleri azaltması, çocuklara daha dengeli bir eğitim sunulması ve öğretimin erkeksi bir etkinlik olabileceğini göstermek için pozitif büyümeye elverişli bir ortam yaratabilmesi anlamında önemini vurgulamıştır.

Alanyazında ön plana çıkan başka bir bakış açısı ise erkek öğretmenlerin rol model olmak konusunda önemli bir figür olduklarıdır. Piburn, Nelson ve Carlson (2011), kadınların sorumlu olduğu tek anneli ailelerin yaygınlaşması ve ilkökul dönemlerinde kadın imgesinin baskınlığı gibi faktörlerin çocukların masküliniteyi şiddet ve saldırganlık içeren yaygın medya aracılığıyla öğrenmelerine sebep olabildiğinin altını çizmiştir. Çocukların büyürken ve kişilikleri gelişirken hem kadın hem erkek rol modellere sahip olmalarının önemini altı çizilmektedir (Friedman, 2010). Bakım verenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olmasının çocukların toplumsal erkek ve kadın rolleriyle ilgili stereotipik varsayımlarda bulunmalarına yol açabildiğı (Johnson, 2008) ve erkek çocukları açısından okula yabancılaşma, akılda tutma anlamında problem yaşayabilme ve düşük akademik başarı gibi zorlukların erkek rol model eksikliğinin sebebiyle olabileceğı ifade edilmiştir (Mills, Haase ve Charlton, 2008). Bu açıdan hem kız hem erkek çocuk gelişiminde erkek öğretmenin rolüne yönelik çalışmaların geliştirilmesi gerekliliğı dikkat çekmektedir.

5.1.8 “Keşke Çocuğumun Öğretmeni Erkek Olsaydı Dediğiniz Durum Oldu Mu?” Sorusunun Tartışılması. Sonuçlar genel olarak incelendiğinde, erkek öğretmene sahip olmaya dair isteğin söz konusu olmaması dikkat çekicidir. Alanyazında özellikle Türkiye’de konuya dair çalışmalar incelendiğinde; Akgün

(2016), okul öncesi öğretmenlerin kendilerinde bile "annelik" kavramının ağır bastığı, okul öncesi eğitimde çok kıymetli olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Dolayısıyla mesleğin içinde bile kadın-erkek öğretmenin cinsiyetçi kalıplarının varlığı dikkat çekmektedir. Diğer bir araştırmada, Temiz ve Cin (2017) katılımcı öğretmenlerin, erkek okul öncesi öğretmenlerine anneler tarafından ön yargı ile yaklaşıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Wardle (2003) ise önyargının çift taraflılığı, erkek öğretmenlerin de okul öncesi öğretmenliğine yönelik tavırlarının negatif olduğunu belirtmiştir. Günümüze daha yakın bir çalışmada, Şahin, Korkmaz ve Çoban (2018) benzer şekilde erkek okul öncesi öğretmenlerine karşı toplumca olumsuz ön yargının olduğunu belirtmişlerdir. Yağbasan ve Aksoy'un (2016) araştırmalarında, katılımcı annelerin yarısından fazlası okul öncesi öğretmenliğinin kadınsı öğeleri sebebiyle kadın cinsiyetine ait olarak ifade edilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Buradan hareketle, şaşırtıcı olmayan sonuçlar önyargının varlığına işaret etmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma çerçevesinde elde edilen bulgular alanyazın ile uyum göstermekte ve erkek öğretmenlerin meslekte kadın öğretmenlere oranla daha az bir yere sahip olmasını cinsiyetçilik yaklaşımı çerçevesinde oluşan toplumsal yargılara bağlamaktadır. Fakat gerek alanyazın gerekse bu araştırma çerçevesinde elde edilen sonuçlar incelendiğinde her ne kadar anneler erkek okul öncesi öğretmenlere karşı mesafeli olsalar da okul öncesi öğretmenlerin varlığını desteklemektedirler.

5.2 Öneriler

Anaokulu/ anasınıfı terimlerinin kullanım şeklinin devlet eliyle cinsiyetçi kalıplardan çıkarılması önemlilik arz etmektedir. Bu kavramların toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun kullanılması yargılarla başa çıkmayı kolaylaştıracaktır. Toplumsal cinsiyet eşitliğini konu alan derslere müfredatta yer verilmelidir. Erkek okul öncesi öğretmenliğine teşvik için seminerler düzenlenebilir. Erkek okul öncesi öğretmenliği programını teşvik için kota uygulaması uygulanabilir. Cinsiyetçi tutum ve okul öncesi öğretmenliğine dahil kamu spotları yapılandırabilir. Üniversite sınavına hazırlanan erkek adaylarla erkek okul öncesi öğretmenliği hakkında teşvik edici çalışmalar yapılabilir. Meslek seçimi noktasında ortaokul ve lise düzeyinde tavsiye ve yönlendirmeler için rehber öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılarak tabulaşmış

cinsiyetçi kalıplardan kaçınılması sağlanmalıdır. Okul öncesi, çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerine erkek öğrenciler yönlendirilmelidir. Mesleki anlamda toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı mesleklerle ilgili farkındalık yaratmak için hem çocuklarla hem ailelerle çalışmalar yürütülmelidir.

Bakanlık çerçevesinde öğretmenlerden başlanarak cinsiyetçilik temelinde hizmetiçi eğitimler verilmeli ve bu eğitimler zorunlu olmalıdır. Rol model olması açısından ders programında dönüşümlü olarak erkek öğretmenlere de yer verilmesi önerilebilir. Eğitimde cinsiyete dayalı kavramlar ve ifadeler yeniden ele alınmalıdır. Sosyal rollerin şekillenmesinde çocukluğun önemine dayanarak, okul öncesi eğitim ortamında toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik etkinlikler (sanatsal etkinlikler, yaratıcı drama etkinlikler, ilgi köşeleri gibi) düzenlenebilir. Örneğin; Teoride çocukların tercihleri esas olsa da uygulamada renk seçimi, etkinlik seçimi, ilgi köşelerine, oyunlara, hikayelere yönlendirme önyargılı cinsiyetçi kalıplara bağlı olmamasına dikkat edilmelidir. Çocuk bakımında ve eğitiminde anneye biçilen görevler yerine “ebeveyn” ifadesiyle tüm resmi ve özel sektör çalışanlarına dönüşümlü bakım izni verilmelidir. Görsel medya araçlarında baba çocuk ilişkisini öne çıkaran programlar teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdulsalam, A. (2008). *Saudistudents' perspectives on their teachers' transmission of negative messages: a hidden curriculum*. Yüksek Lisans Tezi, The University of Kansas, Kansas.
- Adagideli, F. H., ve Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbiliş ve özdüzenleme. *Eğitim Stratejileri Dergisi*, 130-154.
- Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 53-70
- Aktaş, Ö. (2011). *Boşanma nedenleri ve boşanma sonrasında karşılaşılan güçlükler*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Alkan, Ö. (1992). *Özel ve kurum anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocukların cinsellik ve cinsel eğitim konu ve davranışlarının incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Altuntaş, O., ve Altınova, H. H. (2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin duygusal gereksinimleri üzerine etkisi. *TurkishStudies*, 133-136.
- Anlıak, Ş., ve Şahin, B. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational Studies*, 34(4), 309-317.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. Ankara: Özgünkök Yayıncılık.
- Bal, F. (2020). *Psikologlar İçin SPSS Uygulamaları ve Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayınları, İstanbul, s. 266.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 191-215.
- Bandura, A., ve Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New york: Hold Reinhart and Winston.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, R. A., ve Byrne, D. (2000). *Social Psychology*. New York: Allyn and Bacon.

- Başal, H. A. (1998). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Başal, H. A. (2007). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayhan, P. S., ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Baykal, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1-2.
- Bayraktar, F. (2009). Bilişsel gelişim çalışmalarında çevresel/kültürel vurgular. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 31-40.
- Bear, G. G. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- Berkman LF, Glass T, Brissette I, Seeman TE. (2000) From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *SocSciMed*. 51(6):843-57.
- Berktaş, F. (2004). Kadınların insan haklarının gelişimi ve Türkiye. *Sivil Toplum ve Demokrasi*, 7-9.
- Beyazkürk, D. (2006). Perception of male students in preschool education program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26-37.
- Bircan, İ. (2003). *Eğitimde Yeni Yönelimler Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları*. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Bittner, M. T., ve Cooney, M. H. (2003). Male teachers and gender balance in early childhood programs. *Child Care Information Exchange*, 153, 80-83.
- Brewer, K., ve Wann, D. L. (1998). Observational learning effectiveness as a function of model characteristics: Investigating the importance of social power. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 26(1), 1-10.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Ankara: Nobel Akademik.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Cameron, C. (2001). Promise or problem? A review of the literature on males working in early childhood services. *Gender, Work and Organization*, 8(4), 430-453.

- Campell, B., Glenn, S. E., ve Senn, Y. C. (1997). Evaluating measures of contemporary sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 89-102.
- Celep, C. (2000). The Correlation Of The Factors: The Prospective Teachers' Sense Of Efficacy And Beliefs, And Attitudes About Student Control. *Reports-Research* (143). ERIC 451157.
- Ceylan, Ş., ve Çetin, A. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların cinsel eğitime ilişkin anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(3), 41-50.
- Cohen, D. (1992). Why there are so few male teachers in early grades? *Education Digest*, 57(2), 11-13.
- Couchenour, D. ve Chrisman, J. K. (2016). *The SAGE encyclopedia of contemporary early childhood education*. California: SAGE Publications
- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Connelly, K., ve Heesacker, M. (2012). Why Is Benevolent Sexism Appealing? Associations With System Justification and Life Satisfaction. *Psychology of Women Quarterly*, 36 (4), 432-443.
- Cooney, M. H., ve Bittner, M. T. (2001). Males in early childhood education: Their emergent issues. *Early Childhood Education Journal*, 2(29), 81-82.
- Corbetta, P. (2003). *Social research theory, methods and techniques*. London: Sage Publications.
- Cornelissen, T., Dustmann, C., Raute, A., ve Schönberg, U. (2018). Who benefits from universal childcare? Estimating marginal returns to early childcare attendance. *Journal of Political Economy*, 126(6), 2356-2409.
- Cunningham, B. (1998). Recruiting male volunteers to build staff diversity. *Child Care Information Exchange*, 20-22.
- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 227-240.
- Çağdaş, A., ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve Ergenlerde Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Carpar, Mehmet ve Şavran, Temmuz. (2019). Beden, Kültür ve Erkeklik: Vücut Geliştirmenin Eril Bir Alan Olarak Savunulması Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 10.25307/jssr.629092.

- Çelik, Özlem (2008). *Ataerkil Sistem Bağlamında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Benimsenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, Öğretmen ve Anne Gözüyle İdeal Öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, Sayı 15, ss. 253-267.
- Davidson, K. G., ve Nelson, B. G. (2011). Men and teaching: Good intentions and productive tensions. *Journal of Men's Studies*, 91-96.
- Davidson, L. (1979). *The Sociology of Gender*. Chicago: Pearson.
- Dee, T. (2006). The why chromosome. *Education Next*, 6(4), 68-75.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H ve Demir, H ve Demir, M. (2014). Türkiye'deki Anaokullarında Erkek öğretmen Algısı. *International Journal of Early Childhood Education*. 60-95.
- Demoulin, D. F. (1999). A Personlized Development of Self ConceptForBeginning Readers.*Journal of Education*, 20(1), 14.
- Denzin, N., ve Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. California: SagePunlications.
- Derman, T. M., ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- Dickerson, L. (2007). *A postmodern view of the hidden curriculum*. Georgia: Georgia Southern University.
- Direk, Z. (2014) Cinsiyetli Olmak- Sosyal Bilimlere Feminist Bakışlar, Der. Zeynep Direk, 2524, Cogito 156, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Doğrul, H., ve C., A. (2019). Comparison Between Syrian And Turkish Parents’ Opinions And Expectations About Pre-School Education. *The Journal of Social Sciences*, 36(4), 119-139.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in schools*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Eagly, A. H. (1997). Sex differences in social behavior: Comparing social role theory and evolutionary psychology. *American Psychologist*, 52(12), 1380-1383.
- Eagly, A. H., Wood, W., ve Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sexdifferences and similarities: A currentappraisal. T. Eckes, ve H. M.

- Trautner içinde, *The developmental social psychology of gender* (s. 123-174). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eagly, A., ve Mladinic, H. (1989). Gender Stereotypes and Attitudes toward Women and Men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 543-558.
- Englehart, J. (2009). *Teacher-student interaction*. New York: Springer.
- Erden, S ve Ozgun, O ve Ciftci, M (2011). "I am a man, but i am a pre-school education teacher": Self and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*. 15. 3199-3204.
- Eser, M. (2008). *Ana babaların cinsel kimlik gelişimiyle ilgili tutumlarının çocuğun cinsel kimlik kazanmasına etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fagan, J. (1996). Getting Males in Early Childhood Programs. *Education Digest*, 2-23.
- Farquhar, S. E. (2012). *Time for men to be invited into early childhood teaching, the findings of a national survey of early childhood education services and teacher educators*. New York: Child Forum Early Childhood Network.
- Felfe, C., ve Lalive, R. (2018). Does early child care help or hurt children's development? *Journal of Political Economy*, 159, 33-53.
- Friedman, S. (2010). Male voices in early childhood education and what they have to say about. *Young Children*, 65(3), 41-45.
- Galley, M. (2000). Male preschool teachers face skepticism but earn acceptance. *Education Week*, 19(20), 1-2.
- Genç, S.Z., (2005). İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Anne Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), ss:227-243
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. New york: Bergin and Garvey.
- Glick, P., ve Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Pscyhology*, 491-512.
- Gould, S. (1981). *The mismeasure of man*. London: Penguin Books.

- Göçgeldi, E., Tüzün, H., Türker, T., ve Şimşek, I. (2007). Okul öncesi dönem çocuğu olan anne ve babaların çocuklara cinsel eğitim konusundaki yaklaşımlarının incelenmesi. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi (STED)*, 16(9), 134-142.
- Gökçe, E. (2003). *Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları*. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Gülay, H., ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gülçiçek, T. (2017). *Investigation of parents' perceptions of male early childhood teachers* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güldü, O., ve Ersoy, K. M. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 97-116.
- Güneş, H. (2010). *Cinsel kimlik bozukluğu belirtileri gösteren çocuklarda demografik özelliklerin davranış sorunları annelerinde çocuk yetiştirme tutumu, cins rolleri ve çift uyumu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.
- Gürkan, T. (2007). Öğretmen Nitelikleri Görev ve Sorumluluklar. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*, 61-85.
- Gürkan, T. (2008). Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim. *Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-20.
- Haktanır, G. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayınları.
- Haktanır, G. (2015). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haris, K., ve Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: Exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. *Early Child Development and Care*, 179(2), 167-168.
- Hedlin, M., ve Åberg, M. (2013). The call for more male preschool teachers: Echoed and questioned by Swedish student teachers. *Early Child Development and Care*, 183(1), 149-162.
- Hee, M. K. (2007). *Perspectives of male teachers in special education preschools*. Manoa: University of Hawaii at Manoa.

- Helgeson, V. S. (2012). *The psychology of gender*. New Jersey: Pearson.
- Ho, D., ve Lam, H. (2014). Study of male participation in early childhood education: Perspectives of school stakeholders. *International Journal of Educational Management*, 28(5), 498-509.
- Inan H. Z, Bayındır N., Doğan-Temur, O., ve Bartan, M. (2010). Okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören erkek öğretmen adayları karşılaştıkları güçlükler. *Ekev Akademi Dergisi*, 14 (43), 165-174
- İnanç, N., ve Üstünsöz, A. (1998). Kadın, güç ve hemşirelik. *Hemşirelik Forumu*, 1(2), 5-70.
- Jensen, J. J. (1996). *Men as workers in childcare services*. European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities
- Jennings, G. T. (1998). *Missing voices: Male kindergarten teachers in early childhood education*. New York: Routledge.
- Johnson, S., Middleton, R., Nicholson, N., ve Sandrick, D. (2010). Stills few male teachers: Now what? *Young Children*, 65(3), 18-23.
- Johnson, S. P. (2008). The status of male teachers in public education today. *Education Policy Brief*, 6(4), 1-11.
- Kandır, T. (2005). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Ölçütler: Erken Çocukluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Morpa Yayınları*, 36-40.
- Kartal, H. (2007). The effect of mother-child education program which is one of the early childhood education programs on cognitive development of six age children. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- Kessler, R. (2004). TheTeaching Presence. 1-24, (<http://www.passageways.org/TeachingPresence.pdf>, web adresinden 20 Aralık 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Koca, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yöntemi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 28(1), 30-48.
- Koch, B., ve Farquhar, S. (2015). Breaking through the glass doors: Men working in early childhood education and care with particular reference to research and experience in Austria and New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 380-391.
- Koçak, N., ve Pirpir, D. (2012). *Okul öncesi öğretmeni*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Ladd, G. W. (1990). A cognitive social learning approach to social skill training with low status preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3), 388-397.
- Lamb, O. (2001). Kùltùrlerarası Bakışaşı ile Babanın Çocuk Gelişimindeki Rolü ve Önemi. *Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi Sempozyum Raporu* (s. 12-13). İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Lascarides, V. C., ve Hinitz, B. F. (2000). *History of early childhood education*. New York: FalmerPress.
- Lincoln, Y. S. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The humanistic tradition. P. W. Jackson içinde, *Handbook of research o n curriculum* (s. 79-97). New York: Macmillian.
- Lui, A. (2012). Teaching in the zone: an introduction to working within the Zone of Proximal Development (ZPD) to drive effective early childhood instruction. *Children's Progress*, 1-10.
- MacNaughton, G., ve Newman, B. (2001). Masculinities and men in early childhood: Reconceptualising our theory and our practice. E. Dau içinde, *The anti-bias approach in early childhood* (s. 145-157). Frens Forest: Pearson Educaition.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Development Psychology*, 24, 755-765
- Martino, W. J. (2008). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189-223.
- McBride, B. A., ve Rane, T. R. (1997). Father/ Male Involvement in EarlyChildhood Programs: Issues and Challenges. *Early childhood education Journal*, 25(1), 11-14.
- McBride, B. A., Rane, T. R., ve Bae, J. (2001). Intervening with Teachers to Encourage Father/Male Involvement in Early Childhood Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 77-78.
- Menteach. (2015). *China to Offer Free Teacher Training to Men*. Beejing: MENTEAH.
- Miller, P. H. (1983). *Theories of developmental psychology*. New york: Freeman and Company.
- Miller, N. E., ve Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. Yale University Press.

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2018/'19)
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06141052_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden
19.09.2020 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *2001 Yılı Başında Milli Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mills, M., Haase, M., ve Charlton, E. (2008). Being the “right” kind of male teacher: the disciplining of John. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 71-84.

Morrison, G. S. (2008). *Fundamentals of early childhood education*. Ohio: Pearson Education.

Neuman, L. W. (2007). *Basics of social research qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education,

Oberhuemer, P., Schreyer, I., ve Neuman, M. (2010). Professionals in Early childhood education and Care Systems. *European Profiles and Perspectives*, 2-34.

Oberhuemer, P., Schreyer, I., ve Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Michigan: Opladen & Farmington Hills.

OECD. (2016). *Education at a Glance 2016*, OECD Indicators, 430, 426, 308, 302, 475.

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 187-193.

Oktay, A. (1993). Okul Ortamı ve Anne Öğretmen İlişkisinin Okul Başarısına Etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30(1), 2-24.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. (2010). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Olson, J. M., Roese, N. J., ve Zanna, M. P. (1996). Expectancies. W. A. Kruglanski, ve T. Higgins içinde, *Social Psychology: A Handbook of Basic Principles* (s. 211-238). New York: Guilford Press.
- Ormrod, J. E. (2013). *Human learning*. Ankara: Nobel Akademik.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: Insights from the European experience. *NZ Research in Early childhood education Journal*, 15-24.
- Peeters, J., Rohrmann, T. ve Emilsen, K. (2015). *Genderbalance in ECE: Why is there so little progress?* Erişim siggender.eu/forschung/2015_EECERA/Peeters_Rohrmann_Emilsen_EECE_RA_2015.pdf
- Petersen, N. (2014). The ‘good’, the ‘bad’ and the ‘ugly’? Views on male teachers in foundation phase education. *South African Journal of Education*, 1-3.
- Piburn, D. E., Nelson, B. G., ve Carlson, F. M. (2011). Men in teaching: Gender equality through the promise of gender balance. *YC Young Children*, 66(5), 64-66.
- Pleshette-Murphy, A. (2008). *Number of Male Teachers Shrinking Fast*. ABC News: <http://abcnews.go.com/GMA/Parenting/story?id=6070282&page=1&singlePage=true> adresinden edinilmiştir.
- Polat, O. (2010). *İlköğretime geçişte okul, öğretmen ve anne-babalara düşen görevler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, Ö. (2006). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık*. Morpa Kültür Yayınları
- Pols, J. (2006). Washing the citizen: washing, cleanliness and citizenship in mental health care. *Culture Medicine and Psychiatry*, 30, 77-104.
- Porter, G. (2008). The importance of male teachers in the classroom. *Center for Evaluation and Education Policy*, 6(4), 32-44.
- Rengin, Z. (1998). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları, 0-6 Yaş Anne-Baba ve Çocuk Rehberi*. İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları.
- Rentzou, K., ve Ziganitidou, K. (2009). Greek male early childhood educators: Self and societal perception towards their chosen profession. *Early Years*, 271-279.

- Rice, C. J. ve Goessling, D. P. (2005). Recruiting and retaining male special education teachers. *Remedial and Special Education*, 26(6), 347-356
- Sabandar, J., ve Nurhasanah, F. (2014). Hidden curriculum in promoting self-regulated learners for teachers. *Widyatama International Seminar*, (s. 33-65). Widyatama.
- Sak, R., Sahin, I. T., ve Sahin, B. K. (2012). Views of female preschool pre-service teachers about male teaching colleagues. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 586-593.
- Sak, R. (2012). Erkekler ve okul öncesi öğretmenliği. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 10, 50-53.
- Sandberg, Anetteve Pramling-Samuelsson, Ingrid. (2005). An Interview Study of Gender Difference in Preschool Teachers' Attitudes Toward Children's Play. *Early childhood education Journal*. 32. 297-305.
- Saracho, O. N., ve Spodek, B. (2007). Early Childhood Teachers' Preparation and the Quality of Program Outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.
- Sargın, N., ve Top, H. (2003). Türk ve batı kültüründe 3-6 yaş çocukları için yazılmış masallarda işlenen cinsel öğeler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31-36.
- Sealey, J. V. (2010). Perceptions of South Dakota administrators on hiring male teachers in elementary schools. *Journal of University of South Dakota*, 2-24.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 50-59.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., ve Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okulla*. Ankara: Nobel Akademik.
- Skelton, C. (1991). A study of the career perspectives of male teachers of young children. *Gender and Education*, 3(3), 280-283.
- Skelton, C. (2005). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195-209.
- Skelton, C., Francis, B., ve Smulyan, L. (Eds.). (2006). *The SAGE handbook of gender and education*. Sage.
- Smylie, M. A., ve Mayrowetz, D. (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer.

- Steinberg, S. (1996). Early childhood as a gendered construction. *Journal of Curriculum Theorizing*, 33-36.
- Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood education: Issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 109-123.
- Sumsion, J. (1999) A Neophyte Early Childhood Teacher's Developing relationships with parents: An ecological perspective. *Early Childhood Research and Practice*, Erişim <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/sumsion.html>
- Sumsion, J. (2000) Rewards, Risks and Tensions: Perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28 (1), 87-100
- şahin, A. G. M. K., çoban, A. E., ve Korkmaz, A. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve trk eğitim sistemindeki yeri: okul öncesi ğretmen adaylarının gznden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 735-752
- Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., ve Caulfield, R. (1999). Lighting the Path: Developing Leadership in Early Education. *Early childhood education Journal*, 26(3), 2-24.
- Taguma, M., Litjens, I., ve Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Japan*. London: OECD.
- Temiz, Z., ve Cin, F. M. (2017). Okul ncesi eğitimde cinsiyet eşitliği üzerine betimsel bir alışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 940-965.
- Terzioğlu, F., ve Taşkın, L. (2008). Kadının toplumsal cinsiyet rolünün liderlik davranışlarına ve hemşirelik mesleğine yansımaları. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 12-24.
- Tok, Y. (2001). *Cinsiyet rolleri ile ilgili farklı kalıp yargılara sahip niversite ğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toran, M. (2012). *ocukluğun ve Erken ocukluk Eğitiminin Tarihi ve Kuramsal Temelleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. London: Routledge.

- Turan, N., Öztürk, A., Kaya, H., ve Aştı, T. A. (2011). Toplumsal cinsiyet ve hemşirelik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 167-173.
- Turaşlı, N. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 1-24.
- Tuzcuoğlu, N. (2004). *Çocuğun cinsel eğitimi / anne ben nasıl doğdum*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Türküne, M. (1995). *Eski Türk toplumunun cinsiyet kültürü*. Ankara: Ark Yayınevi.
- Ubuz, B., ve Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 53-61.
- Ünlü, A. (2012). *Bazı değişkenlere göre okulöncesi çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarının incelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wardle, F. (2003). *Introduction to Early childhood education*. NY: Pearson
- Williams, C. (1995). *Still a Man's World: men who do women's work*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Washington, V. (2009). Needed in school teaching: A few good men. *New England Board Of Higher Education*, 18-19.
- Williams, J. C. (2010). *Assessment of quality preschool programming*. Carolina: University of South Carolina.
- Williams, C. L. (Ed.) (1993). *Doing 'Women's work': Men in non traditional occupations*. Thousand Oaks: Sage.
- Winnicott, D.W. (1964) *The Child, the Family and the Outside World*. Harmondsworth: Penguin; Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Witt, S. D. (1997). Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*, 32(126), 253-260.
- World Health Organization. (WHO). (2013). *What do we mean by "sex" and "gender"? London: WHO*.
- Yağbasan, M., ve Aksoy, G. P. (2016). Erkek anaokulu öğretmenlerine annelerin bakış açısı (Elazığ İli Özelinde Bir Alan Araştırması). *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(3), 85-113.
- Yalkın, S. (2012). *Erken çocukluk yıllarında önyargısız eğitim*. Ankara: Özgünkök Yayınları.

- Yaşar, C., ve Aral, T. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo ekonomik düzey ve anne baba öğretim düzeylerinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Yaşar, M. C., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yaşar, M. C., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yeter, E. (2015). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadının Özneliği ve Din, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 189-210.
- Yetim, A., A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541- 550
- Yildirim, A. ve Simsek, H. (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri*. Sekin Yayıncılık.
- Yörük, D. ve Tezcan, H., *Öğrenci Görüşlerine Göre Etkili Öğretmenin Özellikleri*. Milli Eğitim. 2009. (183), s, 219-227.
- Yordi, B. (1980). Learning and social change: the formal and the hidden curriculum. *Alternative Higher Education*, 4(4), 260-273.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. Ankara: Özgür Yayınları.
- Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. *Güncel Yaklaşımlar*, 25-44.
- Zhao, M., ve Zeng, M. (2010). Literature on Chinese male kindergarten teachers. *Journal of Literature and Education*, 87(4), 133-135.

