

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
GÖÇ ENSTİTÜSÜ
KADIN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

**TÜRKİYE'DE KADIN ÖĞRETMEN OLMAK: KADIN
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE DAYALI
FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

Özlem KARAGÖZOĞLU KURRA

**Gaziantep
2024**

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
GÖÇ ENSTİTÜSÜ
KADIN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

**TÜRKİYE'DE KADIN ÖĞRETMEN OLMAK: KADIN
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE DAYALI
FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

Özlem KARAGÖZOĞLU KURRA

1.Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Murat ÇAY

2.Tez Danışmanı: Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR

**Gaziantep
2024**

ETİK BEYAN

Gaziantep Üniversitesi Göç Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,

Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,

Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,

Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim

Özlem KARAGÖZOĞLU KURRA

ÖZET**TÜRKİYE’DE KADIN ÖĞRETMEN OLMAK: KADIN
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE DAYALI FENOMENOLOJİK BİR
ARAŞTIRMA****KARAGÖZOĞLU, Özlem**

Yüksek Lisans Tezi, Kadın Çalışmaları ABD

1. Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa
Murat ÇAY2. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Servet
ÜZTEMUR

2024, 137 sayfa

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlik mesleğini kadın kimliği üzerinden yorumlayarak kadın öğretmen olma fenomenini bizzat bu fenomeni deneyimleyen kadın öğretmenlerin bakış açılarından hareketle bütüncül bir şekilde yorumlamaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin benimsendiği araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde kamuya bağlı okullarda görev yapan 15 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucunda, kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olma fenomenine yönelik algıları şu temalar etrafında şekillenmiştir: (i) kadın öğretmen olmanın anlamı, (ii) kadın öğretmen olmanın okul yaşantılarına etkisi, (iii) kadın öğretmen olmanın özel yaşantılarına etkisi. Araştırma sonuçları katılımcıların kadın öğretmen olmaya saygınlık, anaçlık, abla gibi çok yönlü olmak, örnek olmak, insan yetiştirmek, iş garantisi, esnek çalışma saatleri ve rahat çalışma ortamı gibi anlamlar yüklediklerini göstermektedir. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmen olmak katılımcıların okul yaşantılarını idare, öğrenci, veli, meslektaş ve mesleki gelişim yönlerinden etkilerken; özel yaşantılarını ise aile bireyleri ve sosyal yaşam açısından etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Fenomenoloji, Toplumsal Cinsiyet, Kadın Öğretmen, Feminizm

ABSTRACT**BEING A FEMALE TEACHER IN TURKEY FROM THE PERSPECTIVE
OF FEMALE TEACHERS: A PHENOMENOLOGICAL STUDY**

KARAGÖZOĞLU, Özlem

Master's Thesis: Department of Women Studies

1. Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa Murat ÇAY

2. Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Servet ÜZTEMUR

2024, 137 pages

This research aimed to analyze how teachers make sense of being female teachers depending on their experiences. A qualitative research method, phenomenological research was used in this study. The study group was consisting of 15 female teachers working for state schools in Şanlıurfa province. As a result of the analysis of the data, the perceptions of female teachers towards the phenomenon of being a female teacher were shaped around the following themes: (i) the meaning of being a female teacher, (ii) the effect of being a female teacher on their school life, (iii) the effect of being a female teacher on their private lives. the results of the research show that the participants attribute meanings to being a female teacher such as respectability, motherhood, being a sister, being versatile, being a model, educating people, job guarantee, flexible working hours, and working environment. According to the results of the research, being a female teacher affects the school life of participants in the terms of administration, students, parents, colleagues, and career development, and being a female teacher affects their private life in terms of family members and social life.

Keywords: Phenomenology, Gender, Female Teacher, Feminism

ÖNSÖZ

Bu araştırmada bir kadın öğretmen olarak eğitim camiasının çoğunluğunu oluşturan kadın öğretmenlerin kadın olma fenomenini deneyimleme ve algılama biçimlerini ortaya koymaya çalıştım.

Lisans eğitimimde beni kadın çalışmaları bölümü ile tanıştıran değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Sema ZAFER SÜMER hocama, Yüksek lisans eğitimim boyunca kadın çalışmaları alanında öğrendiğim pek çok şeyde payı olan yüksek lisans döneminde ders aldığım hocalarıma ve jürimde yer alan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Suna ÖZKAN ve Doç. Dr. Mevlüt KARA hocalarıma, görüşleriyle çalışmamda katkıda bulunan Prof. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU hocama, görüşme yapma ricamı kırmayan tüm kadın öğretmenlerimize, araştırmam süresince bana sabırla rehberlik eden danışmanlarım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Murat ÇAY ve Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR'a ve her türlü sorunumda yanımda olan kardeşim Öznur KARAGÖZOĞLU'na ve bana her zaman destek olan sevgili eşim Ali KURRA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Özlem KARAGÖZOĞLU KURRA

MAYIS 2024

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR	viii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	8
1.3. Önem	9
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Feminizm Nedir?	11
2.1.1. Feminizm nasıl ortaya çıkmıştır?.....	12
2.1.2. Feminizm dalgaları.....	14
2.2. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet.....	20
2.2.1. Toplumsal cinsiyet rolleri.....	23
2.2.2. Aile hayatında kadına ve erkeğe biçilen roller	25
2.2.3. Eğitim hayatında kadına ve erkeğe biçilen roller.....	26
2.2.4. İş hayatında kadına ve erkeğe biçilen roller	28
2.2.5. Toplumsal cinsiyet rollerinde kültürün etkisi	28
2.3. Türk Toplumunda Kadın.....	31
2.3.1. İslamiyet öncesi Türk toplumunda kadın	31
2.3.2. İlk Türk İslam devletlerinde kadın	33
2.3.3. Osmanlı Dönemi'nde kadın.....	34
2.3.4. Cumhuriyet Dönemi'nde kadın	37
2.4. Çalışma Yaşamında Kadın	42
2.4.1. Türkiye'de çalışma yaşamında kadın	44
2.5. Öğretmenlik Mesleği	51
2.5.1. Kadın öğretmen olmak.....	52
2.6. İlgili Araştırmalar	55

BÖLÜM III: YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırmanın Dayandığı Paradigma	62
3.2. Araştırmanın Modeli.....	62
3.3. Çalışma Grubu	63
3.4. Araştırmacının Rolü.....	64
3.5. Verilerin Toplanması	65
3.5.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler.....	65
3.6. Verilerin Analizi	67
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	68
3.8. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler.....	69
3.9. Araştırma Etiği.....	69
BÖLÜM IV: BULGULAR	71
4.1. Kadın Öğretmen Olmanın Anlamı.....	71
2.2. Kadın Öğretmen Olmanın Okul Yaşantılarına Etkisi.....	80
2.3. Kadın Öğretmen Olmanın Özel Yaşantılarına Etkisi	93
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	98
ÖNERİLER.....	110
KAYNAKÇA.....	112
EKLER.....	134

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ**Tablolar****Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler64****Tablo 2. Yarı-yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bilgiler66****Şekiller****Şekil 1. Kadın Öğretmen Olmanın Anlamı.....71****Şekil 2. Kadın Öğretmen Olmanın Okul Yaşantılarına Etkisi.....81****Şekil 3. Kadın Öğretmen Olmanın Özel Yaşantılarına Etkisi.....94**

KISALTMALAR

CEDAW: Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Beyannamesi

KAMER: Kadın ve Demokrasi Derneğı

KHF: Kadınlar Halk Fırkası

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi



BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Toplum, sosyal ihtiyaçlar neticesinde etkileşim halinde olan, belirli bir coğrafi mekânda beraber yaşayan ve ortak bir kültüre sahip olan insanların meydana getirdiği bir birlikteliktir. Toplumu meydana getiren insan nüfusu kadın ve erkek cinsiyetinden oluşur. Kadın ve erkek, ikisi de toplumsallaşma süreci ile topluma dahil olurlar. Toplumsallaşma, bireyin toplumun bir parçası olabilme ve kimlik edinme sürecidir. Bireyin o topluma dahil olabilmesi o topluma uygun biçimde kimlik ve cinsiyet oluşturabilmesi adına önemlidir. Cinsiyet kalıpları da bu aşamada öğrenilir. (Kaypak, 2014, s. 345). Cinsiyet (sex) kavramı bireyin hormonal özelliklerinin biyolojik tarafıyla ilgilidir. Nüfus cüzdanlarında yer alan cinsiyet bu kavramın karşılığıyla ilişkilidir. Bu sebeple cinsiyet, kadınlık ve erkekliğin biyolojik tarafını ortaya koyarak kadın ve erkeği ayırmaktadır. Bu ayrımın sebebi; üreme, cinsel organlar ve doğurganlık gibi biyolojik farklılıklardır (Akgül-Gök, 2013, s. 4). Cinsiyet, biyolojik farklılıkların bir göstergesi olmakla kalmaz, birey için toplumsal bir kategori yaratır. Biyolojik olarak belirli bir cinsten olan birey, toplumsal olarak kabul gören belirli rol ve davranışlar ile şekillenir. Böylelikle birey için toplumsal olarak kabul edilen roller belirlenir ve bu rollere toplumsal cinsiyet denir (Vatandaş, 2007, s. 29).

Toplumsal cinsiyet kavramı yakın dönemlere ait bir kavramdır. Bu kavram, 1968'de toplumsal cinsiyetin biyolojik cinsiyetten farkını ortaya çıkarmak için Robert Stoller tarafından kullanılmıştır. Sosyolojiye girişi ve popüleritesi ise Ann Oakley tarafından yetmişlerin başında kullanılması ile olmuştur. Ann Oakley'e göre, cinsiyet

(sex) kavramı biyolojik anlamda erkek-kadın ayrımına karşılık gelirken, toplumsal cinsiyet (gender) kavramı ise erkeklik ile kadınlık arasındaki toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye karşılık gelmektedir (Sex, Gender and Society, 1972; akt. Marshall, 1999, s. 98). Toplumsal cinsiyet kavramı, kadın ve erkek arasındaki farklılıkların sadece biyolojik farklılıklardan kaynaklanmadığını, bu biyolojik farklılıkların sonucu olarak ortaya çıkan sosyal değerlerin meydana getirdiği farklılıklara işaret etmek için kullanılmıştır (Dedeoğlu, 2000, s. 149). Demez'e göre (2005, s. 29) toplumsal cinsiyet, biyolojik özelliklerden ayrı bir biçimde erkek ve kadının toplumsal idrakına ve kültürel bakımdan erkek ve kadın olma sürecine denk düşmektedir. Toplumda kadın ve erkeğin mevcut konumunun biyolojik farklılıklarının bir sonucu olarak değil, toplumsal ve kültürel biçimde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu noktada ana etmen, toplumun bireyler için biçtiği roller ve beklentilerdir.

Rol kavramı, bireyin belirli kalıplara göre hareket etmesini ifade etmektedir. Toplum, bireylere farklı roller yüklemekte ve bireyler bu rollere uygun yaşamaktadır. Bireylere yüklenen (annelik, babalık, kardeşlik, öğrencilik gibi) pek çok rol söz konusudur. Toplumsal cinsiyet rolleri de diğer roller gibi toplum tarafından yüklenen rollerden meydana gelmektedir. Ataerkil toplum; kadına kadınsılık, erkeğe erkeksilik rollerini birey doğar doğmaz öğretmeye başlar (Pala Kaplan, 2015). Ataerkil düşünce yapısının hâkim olduğu toplumlarda, toplumsal cinsiyet rolleri birey dünyaya gelir gelmez işlemeye başlar. Yeni doğan çocuk kız ise; minyatür ev aletleri ve bebek gibi oyuncaklarla oynaması beklenir ve bu objeler ona küçük yaştan itibaren empoze edilir. Erkek çocukların ise saldırganlık simgesi içeren silah, araba, uçak gibi oyuncaklarla oynaması beklenir. Böylelikle, cinsiyete dayalı toplumsal roller bireylere küçük yaşta empoze edilerek bilinç altına yerleştirilmiş olur (Vatandaş, 2007, s. 37-40). Cinsiyet rolleri, kadının ve erkeğin, üstlendikleri roller bakımından farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Ataerkil toplum tarafından tanımlanan ve beklenen rol olarak kavram niteliğinde bulunan cinsiyet rolleri, toplumsallaşma süreci dahilinde kadınlara bilgi ve birikim kazandırmakta ve bu öğrenilenler kadınlar tarafından benimsenmektedir. Ataerkil toplumlarda kadına ait roller; hassas, bağımlı ve şefkatli biçiminde kategorilendirilirken, erkeğe ait roller ise; baskın olma, bağımsız, agresif ve hırslı olarak belirlenmiştir. Kadından uysal olması beklenirken erkekten ise tam tersi özellikler beklenmektedir. Bu beklentileri de kimileri cinsiyetle açıklamakta ve

kadınla erkeğin bu özelliklerinin doğuştan geldiğini savunmaktadır (Deaux ve LaFrance, 1998).

Ataerkil toplum, kadına ve erkeğe farklı yaşam biçimleri belirlemekte, bu doğrultuda kadına ve erkeğe farklı ortamlar yaratmakta ve kadın ve erkek bu ortamlarda birtakım davranış ve değerler öğrenmektedir (Pekel, 2019, s. 33). Aile bireyleri arasında çeşitli roller dağıtılmıştır. Geleneksel olarak bu roller ailede cinsiyet gözetilerek paylaştırılmıştır. Geleneksel bakış açısına sahip aile yapılarında kadının ve erkeğin rolü, Parsons'ın 'cinsiyet rolü farklılaşması temelinde' şekillenmektedir. Bu düşünceye göre, kadının dışavurumsal rollerde uzmanlaşması gerekirken, erkeğin araçsal rollerde uzmanlaşması gerekmektedir. Bu durumda erkeğin en önemli vazifesi ailenin geçimini sağlamak; kadının en önemli vazifesi ise çocuk bakmak ve ev işlerini yapmaktır. Buna karşın toplumsal yapının değişmesi, kadının çalışma yaşamına girmesi ve sosyal bağlarında farklı görüşteki bireylerle iletişim halinde olmasından kaynaklı olarak fikirlerinin değişmesi, erkeklerin de ev içi işlerde bazı mesuliyetler yüklenmesini beraberinde getirmiştir (Akgül-Gök, 2013). Ataerkil toplum; kadına boyun eğmeyi, erkeğe ise hükmetmeyi öğretmekte böylelikle kadın ve erkek bunu içselleştirmektedir. Bunun sonucu olarak, kadınlar kamusal alandan dışlanmakta ve kendisini erkeğe ekonomik açıdan bağımlı hissetmektedir. Kadınlar aile içinde daha destekleyici ve duygusal kabul edilmekte ve 'sevgi kelebeği' tabirinde bir görünüm sergilemektedir. Erkekler ise daha sert ve tartışma durumunda alttan almayan bir konumda bulunmaktadır. Erkeklerin daha atılgan ve duygu bakımından daha sert oldukları gözlenirken, kadınların ise daha heyecanlı ve duygularını ifade etmekte daha açık oldukları gözlenmektedir (Pala Kaplan, 2015).

İlk zamanlar ev işleri ve çocuk bakımı ile sınırlandırılan kadın, zamanla çalışma hayatında kendine yer edinmeye başlamıştır. Kadını çalışma yaşamının dışına iten pek çok sebep söz konusudur. Bu sebeplerden bazıları; medeni durum, eğitim, çocuk sahibi olmak, kadın erkek eşitliğini düzenleyen hukuki düzenlemelerin yetersizliğidir (Korkmaz ve Korkut, 2012, s. 42). Toplumsal cinsiyete ait rollerin iş hayatındaki yansımalarına bakıldığında, kadınların düşük statülü ve erkeklere göre daha düşük ücretli işlerde çalıştırıldığı saptanmıştır (Kocacık ve Gökkaya, 2005, s. 206-207). Toplumda kadından beklenen rollerin varlığı mesleki cinsiyet ayrımının doğmasına neden olmuştur (Öğüt, 2006). Kadınlar evdeki işlerin uzantısı olan işleri tercih etmekte ve bu işlere yönlendirilmektedirler. Toplumsal cinsiyet rollerini yerine

getirmeleri beklenen kadınlar, sınırlı işlerde çalışmak durumunda kalmaktadırlar (Özkan ve Özkan, 2010).

İlkel dönemde, anaerkil aile yapısında geçinmeyi sağlayabilmek için kadının iş payı oldukça önemli bir olgu olmuştur. Öte yandan teknolojinin ilerlemesi ve yaşanan küresel değişimler sonucu tarımsal faaliyetlerin gelişmesiyle avcılık ve toplayıcılık dönemleri bitmiş, bronz ve bakır keşfedilip bu madenlerden çeşitli araç gereçler ve silahlar elde edilmiş ve kadın ile erkek arasındaki iş bölümü değişerek kadının vazifelerinin önemi ikinci planda kalmıştır (Aytaç, 1991; akt. Dalkıranoglu, 2006). Değişen bu iş bölümü kadın ve erkeğin başta aile olmak üzere toplumdaki rollerini önemli derecede etkilemiştir. Bu yaşam biçimi, erkekleri fiziksel güç gerektiren işlere yönlendirirken, kadınları ise geleneksel ev işlerine yönlendirmiştir (Kopuk ve Taşoğulları, 2019, s. 79). Tarihsel süreç izlendiğinde Sanayi Devrimi, kadının çalışma hayatına katılımında farklı bir öneme sahiptir. Kadının ilk defa ücret karşılığı çalışmaya başlaması Sanayi Devrimi ile olmuştur (Bozkaya, 2014, s. 72). Sanayi Devrimi'nin beraberinde nitelikli iş gücü gerektirmeyen büyük ölçekli tekstil fabrikalarının yaygınlaşmasıyla beraber kadın, ücretsiz aile işçiliğinin ve tarımsal işçiliğin dışına çıkmıştır. Öte yandan kadınlar bu dönemde uzun çalışma süresi ve düşük maaşla çalıştırılarak erkek emeğinin yerine kullanılmıştır (Yılmaz, Bozkurt ve İzci, 2008, s. 91).

Kadınların çalışma hayatında aktif rol almalarındaki önemli etmenlerden biri de savaşlardır. Savaşa katılan hemen tüm ülkelerde, o tarihe kadar asıl vazifesi ev işlerini yerine getirmek olan kadınlar, cepheye gönderilen erkeklerin yerine işgücüne katılmışlardır (Yılmaz ve Zoğal, 2015, s. 8). I. Dünya Savaşı esnasında kadınlar, daha önce istihdam edilmedikleri alanlarda çalışmaya başlamışlar ancak bu durum savaş bittikten sonra çıkarılan yasalarla beraber sona erdirilmiştir (Kopuk ve Taşoğulları, 2019, s. 80). Öte yandan II. Dünya Savaşı baş göstermesiyle beraber, bu dönemde iş hayatından uzaklaştırılıp geleneksel rollerine mahkûm edilen kadınlar, tekrar çalışma yaşamına davet edilmişlerdir. Erkek işgücünün yetersizliği ve savaş sanayisinin gelişmesiyle beraber kadının çalışması zorunlu hale gelmiştir. II. Dünya Savaşı'nın neticesi olarak küreselleşme ile beraber, devamlı şekilde gelişmemiş ülkelerde uygulanan ekonomik politikaların neticesinde kadınlar çalışma yaşamında daha fazla yer edinmişlerdir (Kopuk ve Taşoğulları, 2019, s. 80-81).

Kadınlar çalışma hayatında pek çok sorunla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu sorunların başında işe alım sürecinde işverenlerin erkek işgücünü istihdam etmesi ve toplumsal cinsiyet kaynaklı ayrımcı yaklaşımları gelmektedir. Gelenekselleşmiş ön yargılara göre, çalışma hayatında kadınlar erkeklere oranla daha az güvenilir ve etkin konumdadır. Bu ön yargının temelinde kadınların ev içi işlerle ilgilendikleri için iş hayatlarına daha az enerjilerinin kaldığı düşüncesi yatmaktadır (Çakır, 2008, s. 33). Bu bakış açısının yanı sıra işverenlerin erkek işgücünü tercih etmelerinin bir diğer sebebi de maddi kolaylıklar olabilmektedir. Kadın çalışanların doğum ve süt izni, çocuk ve yaşlı bakımı gibi durumlarda doğrudan ya da dolaylı maliyetlerini karşılamaktan kaçınmaktadırlar (Aksöz ve Eroğlu-Durkal, 2021, s. 144-154). Ataerkil düşünce yapısının hâkim olduğu toplumlarda kadınların çalışma hayatında karşılaştıkları bir diğer sorun ise ücretlendirmede yapılan ayrımcılıktır. Aynı meslek gruplarında aynı işi yapmalarına rağmen kadınlar daha düşük ücretler alabilmekte ve sektörel bazda değerlendirildiğinde erkeklere oranla daha düşük ücretli sektörlerde istihdam edilmektedirler. Ayrıca, kadınların eğitim imkanlarına ulaşamaması sonucu eğitim seviyelerinin düşük kalması da düşük statülü ve düşük ücretli işlerde çalışmalarını zorunlu kılmaktadır (Kocacık ve Gökkaya, 2005, s. 211). Öte yandan eğitim imkanlarından yeterince yararlanamadıkları için eğitim seviyesi düşük kalan ve hatta okuma yazma dahi bilmeyen kadınlar işgücü olarak tercih edilmemekte ve çalışma yaşamına girmeleri oldukça zorlaşmaktadır (Önder, 2013, s. 49).

Kadınların ekonomik özgürlüklerinin olması toplumun ilerlemesi için oldukça önemlidir. Çalışma yaşamına katılan kadın, toplumsal ve ekonomik kalkınma sürecini hızlandırır. Ayrıca çalışan kadın ailenin yaşam standartlarını da yükselterek yoksullukla mücadeleyi kolaylaştırabilir. Ekonomik özgürlüğe sahip olan kadın ev içinde de söz sahibi olabilir ve aile içi fiziksel ve psikolojik şiddet gibi konularla mücadele etmelerini kolaylaştırabilir (Karabıyık, 2012, s. 240).

Ataerkil toplumlarda, çalışan kadınlar işten çıkıp eve geldiklerinde de evdeki mesaileri devam etmektedir. Kadınların çalışma hayatındaki yeri toplum ve aileleri tarafından ev içi sorumluluklarını aksatmamaları durumunda kabul edilmektedir. Zira toplumdaki birçok gelişmeye rağmen kadınların ev içindeki görev ve sorumluluklarında bir değişiklik olmamıştır. (Kaya, 2009, s. 71). Bunun sonucunda kadınlar hem çalışma yaşamının yükünü hem de ev işlerinin ve çocukların yükünü üstlenmektedirler. Bu durum kadınların ev ve iş arasında bölünmesine ve

bocalamalarına neden olmaktadır. Bu durum kadınların iş yaşamlarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Üçyıldız, 2017, s. 13).

Ataerkil toplumlarda kadınların toplumsal rolü, annelik ve eşlik rolünün bir uzantısı olarak görülen öğretmenlik, hemşirelik ve sekreterlik gibi mesleklere yönelmelerine neden olmuştur. (Koray, 1993, s.27-34). Bunun sonucunda da erkeksi ve kadınsı meslek ayrımı ortaya çıkmıştır. Kadınlar çalışma yaşamına dahil olsa bile yine de kadınlara yüklenen ev içi rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Çalışma yaşamına giren ve ev dışında ikinci bir yaşamı olan kadının yeni rolü, ev içindeki rollerinde herhangi bir değişiklik meydana getirmemiştir. Kadınların çalışan olmalarını yanı sıra eş, ev hanımı ve anne rollerinin de devam etmesi kadınların sorumluluklarını artırmış ve bu durum iş ve aile rolleri arasında çatışma yaşamalarına yol açmıştır (Dursun ve İştär, 2014, s. 128).

Türkiye’de kadınların eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenlik, mühendislik ve avukatlık gibi mesleklerde yerlerini almışlardır. Kadınlar görünür olmaya ve farklı alanlarla kendilerini göstermeye başlamışlardır (Önder, 2013, s. 41).

Türkiye’de kadının sosyal hayata katılması öğretmenlik mesleği ile olmuştur denilebilir. Kadın öğretmenler hem Osmanlı’da hem Cumhuriyet’e geçiş döneminde medeniyete geçiş kapsamında kilit figürlerden biri olarak görülmüştür. Emine Semiye ve Nezihe Muhiddin gibi kadın hakları mücadelesinde ön safhalarda yer alan kadınlar da öğretmendi. Bununla beraber, ilk kadın milletvekillerinden 18 kadın milletvekilinden 13’ü öğretmendi (Doğramacı, 1988, s. 104). Kadınların bu mesleği seçerken toplumsal cinsiyet algısı ön plana çıkmış, kadınlar yapamayacakları iddia edilen mesleklere değil, uygun oldukları düşünülen mesleklere yönlendirilmişlerdir (Bayrakçeken, 2004). Birçok aile için öğretmenlik, çalışma ortamını kadınlar için oldukça güvenli buldukları için kadına uygun bir meslek olarak kabul edilmektedir (Kirk, 2004). Okullarda kadınların çoğunlukla öğretmen konumunda olması ve erkeklerin çoğunlukla yönetimde olması, öğrencilere “kadın öğretir, erkek yönetir” fikrini aşılama ve yeniden üretimine katkı sağlamaktadır (Lynch, 1994). Sembolik olarak okullar ikinci evlerdir ve kadın öğretmenler de erkek idarelerin yönetimi altındaki ikinci annelerdir. Geleneksel toplumlarda ailelerdeki babalar gibi, okullarda da disiplin sağlayıcılar erkeklerdir ve kadınlar doğal olarak erkek yönetimi altındadır (Fischman, 2007).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) öğretmenlik mesleği ilk zamanlar erkek işi olarak kabul edilmekteydi. Öte yandan 19. yüzyılın ortalarında bu durum ciddi derecede değişti. Birkaç yıl içinde kız çocuklarının da eğitim almaya başlamasıyla öğretmenlik mesleği doğası gereği kadınsı olarak görülmeye başlandı. O dönemde kadınların yönelebileceği çok fazla iş seçeneği olmaması nedeniyle kadınlar öğretmenliğe yöneldiler. Ayrıca kadınlar düşük ücretlerine rağmen öğretmenlik mesleğini yapmakta erkeklere göre daha gönüllü olmuşlardır; çünkü bu meslek çocuklarla ilgileniyor olmaları ve çalışma saatlerinin diğer mesleklere göre daha az olması gibi sebeplerden ötürü teoride kadınlar için daha uygun görünmekteydi. Öte yandan, evde aile içi işlerle ve okuldaki mesleki sorumluluklarla meşgul olan kadın öğretmenler, bu beklentileri yerine getirebilmek için erkek meslektaşlarına göre daha fazla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar (Gannerud, 2001).

Kadınların öğretmenlik mesleğini seçmesinde birçok etmen vardır. Bunlar genellikle mesleğin olumlu olarak görülen taraflarıdır. Kirk (2004) tarafından Pakistan'da kadın öğretmenlerle yapılan çalışmada kadın öğretmenlere neden bu mesleği seçtikleri sorulduğunda bazı katılımcılar öğretmenliğin her gün uğraştıkları ev işleriyle uyumlu olan bir iş olduğu cevabını vermişlerdir. Bu katılımcılara göre, sabah erkenden okulda çalışmakta, sonra eve nispeten erken dönebilmekte ve ev işlerini halledebilmektedirler. Nayır ve Taneri (2013) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, kadınlar ve erkekler ilk sırada kişisel özellikler yanıtını vermiş, ikinci sırada ise çalışma şartlarının uygunluğu yanıtını vermişlerdir. Bu durum kadın için giriş çıkış saatlerinin uygunluğu iken, erkekler için ise kazandıkları ücretler olmuştur. Kadın öğretmenler, anneler gibi sezgiler ve duygularla yaşayan kişiler olarak kabul edildikleri için kadına yüklenen öğretmenlik misyonu oldukça cinsiyetçidir. Kadınlar öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilirken evdeki anne rolü ile özdeşleştirilmiş, etrafındakileri besleyen kişiler olarak kodlanmışlardır (Yılmaz, 2015). Kadının doğal bir eğitimci olduğu ve çocuk bakımı ve eğitiminin onlar için doğal bir "hediye" olduğu fikri yaygındır. Öğretim faaliyeti, sabır, etkililik ve çocuklarla başa çıkma gibi kadınsı özelliklerle ilişkilendirilmektedir (Souza ve Melo, 2019, s. 697). Dünya geneline bakıldığında öğretmenlik yapan kadın ve erkeklerin sayısı birbirine yakınken, yöneticilik konumunda erkeklerin lehine bir oran olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. (Otaran, Sayın, Güven, Gürkaynak ve Atakul, 2003).

Öğretmenlik, kadınların en yoğun olarak çalıştıkları meslek gruplarının başında yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği, kadına yüklenen annelik görevinin bir uzantısı olarak görülmekte, bu nedenle en muhafazakâr toplumlarda bile kadına uygunluğu kabul edilmektedir. Türkiye’de 2021-2022 eğitim öğretim yılı öğretmen sayılarına bakıldığında 1 milyon 139 bin 673 öğretmenin 684 bin 379’u kadındır. Okul müdürlerinin ise sadece yüzde 5,3’ü kadındır. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkekler olduğu düşünüldüğünde, okul ortamlarında erkek egemen bir kültürün olması kaçınılmazdır. Okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu ise halen kadınlar oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022).

Bu durumlar dikkate alındığında, öğretmenlik mesleğinin çoğunluğunu oluşturan kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olma deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve belirli bir yaşam deneyimine yükledikleri anlamı onların bakış açısıyla ortaya koymanın önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de kadın öğretmenlerin yaşantı ve deneyimlerine dayanarak kadın öğretmen olmayı nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıklarına dair nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni yürütülerek yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu araştırma ile elde edilecek bulgularla alanyazındaki bu boşluğu doldurulmak hedeflenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlik mesleğini kadın kimliği üzerinden yorumlayarak kadın öğretmen olma fenomenini bizzat bu fenomeni deneyimleyen kadın öğretmenlerin bakış açılarından hareketle bütüncül bir şekilde yorumlamaktır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır:

1. Katılımcıların kadın öğretmen olmanın anlamına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Katılımcıların kadın olmanın okul yaşantılarına yansımalarına yönelik görüşleri nelerdir?
 - a. Katılımcıların kadın öğretmen olmanın öğrencilerle olan ilişkilerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
 - b. Katılımcıların kadın olmanın okul yönetimiyle olan ilişkilerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
 - c. Katılımcıların kadın olmanın meslektaşlarıyla olan ilişkilerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

- d. Katılımcıların kadın olmanın velilerle olan ilişkilerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
 - e. Katılımcıların kadın olmanın mesleki gelişimlerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Katılımcıların kadın olmanın özel yaşantılarına yansımalarına yönelik görüşleri nelerdir?
- a. Katılımcıların kadın olmanın aile bireyleriyle olan ilişkilerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
 - b. Katılımcıların kadın olmanın sosyal yaşantılarına olan ilişkilerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Öğretmenlik mesleği kadınların ağırlıkta olduğu mesleklerden birisidir. Mesleğin çoğunluğunu oluşturan kadınların, kadın öğretmen olmayı nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıklarını ve kadın öğretmen olmanın okul ve özel yaşantılarına etkisini daha derinden araştırmak ve ortaya koymak önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, kadın öğretmenlerin deneyimlerine dayalı fenomenoloji deseni ile yürütülen araştırmaların, kadın öğretmenlerin yaşadıkları problemlere odaklandığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmada, kadın öğretmenlerin kadın olmaları nedeniyle yaşadıkları problemlerden ziyade kadın öğretmen olmalarının okul ve özel yaşantılarını nasıl etkilediği ve kadın öğretmen olmayı nasıl anlamlandırdıkları üzerinde durulmuştur. Bu çalışma ile alanyazındaki bu eksikliği gidermek amaçlanmıştır. Kadın öğretmen olmak tek bir açıdan değil birçok açıdan ele alınmıştır. Kadın öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler görev yaptıkları şehre göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu araştırma Şanlıurfa ilinde görev yapan kadın öğretmenlerin deneyimlerini ortaya koymaktadır. Alanyazında Şanlıurfa'da kadın öğretmenlerin yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak kadın öğretmen olmayı nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıklarına ilişkin fenomenoloji deseni yürütülerek yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile literatürdeki bu eksikliği gidermek amaçlanmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsamında aşağıda belirtilen bazı sınırlılıkların olduğu kabul edilmiştir:

1. Araştırma, Şanlıurfa'da resmi okullarda görev yapan 15 kadın öğretmen ile sınırlıdır.

2. Araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Feminizm: Feminizm, cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürüyü ve baskıyı sona erdirmeye çalışan bir harekettir. (Hooks, 2000).

Cinsiyet: Cinsiyet, bireylerin cinsel organlarına bakılarak kadın ya da erkek olarak sınıflandırılmalarıdır (Bhasin, 2003, s. 8).

Toplumsal cinsiyet: Kadınlar ve erkekler arasındaki toplumsal ve kültürel olarak inşa edilmiş farklılıkları ifade eder.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, dünyada ve Türkiye’de feminizmin gelişimi, toplumsal cinsiyet ayrımı ve toplumsal roller, Türk toplumunda kadın, çalışma yaşamında kadın ve kadın öğretmenler konuları ele alınmıştır.

2.1. Feminizm Nedir?

Feminizm, Latince’de kadın anlamına gelen “femine” kelimesinden türemiştir (Taş, 2016). Feminizm kelimesi “kadın ile ilgili, kadınsılık, kadınsı özelliklere sahip olmak” benzeri anlamlar taşımaktadır (Demirdöven, 2018). Feminizm kavramının tek ve ortak bir tanımı bulunmamakta, aksine pek çok farklı tanımı yapılmaktadır. Oxford sözlüğüne göre feminizm kelimesi, “cinsiyet eşitliği teorisine dayanarak kadın haklarının savunulması”dır (Easton, 2012). Cambridge sözlüğü, feminizmi kadınların erkeklerle aynı haklara, güce ve fırsatlara sahip olmaları gerektiği inancı ve bu inanca yönelik faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Bell Hooks (2000, s. 2), *Feminizm Herkes İçindir* adlı kitabında “*Feminizm nedir?*” sorusuna, “*Feminizm cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürü ve baskıyı sona erdirmeye çalışan bir harekettir*” demiştir. Bu tanıma göre feminizm, kadın ve erkeği eşit seviyeye getirmek için çabalamakla birlikte, kadın ve erkeğe karşı yapılan her türlü cinsiyetçiliğe karşı savaş verir. “*En genel anlamıyla feminizm; iktisadi, politik ve sosyokültürel alanda kadın ve erkek arasında bir eşitsizliğin var olduğunu savunur ve nedenlerini ortaya koyarak bu eşitsizliği ortadan kaldırmayı amaçlar.*” Feminizm ister toplumsal ister siyasi bir hareket olarak kabul edilsin, özellik ve esas bakımından kadınların günlük yaşamlarında toplum içinde maruz kaldıkları deneyimlere odaklanmaktadır (Ghofrati ve Medini, 2015).

Feminizm, genel manada kadın ve erkek arasındaki güç ilişkisini başkalaştırmayı amaç edinmiş bir hareket olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, feminizm düşüncesi kadınlara karşı uygulanan; sömürü, baskı ve eşitsizlik

gibi davranışların değiştirilmesini amaçlamış politik bir tasarı olarak da tanımlanmaktadır. Toplumsal, psikolojik ve iktisadi yönleri ile beraber, esasında politik bir hareket olarak kabul edilmektedir (Altınbaş, 2006, s. 22). Tüm bu tanımlamalar değerlendirildiğinde feminizmi, toplumda hâkim olan ataerkil sisteme karşı çıkan, bu sistemi istintak eden ve sisteme karşı tenkitlerde bulunan, kadın haklarının ve bununla birlikte kadınların maruz kaldıkları problemlerin giderilmesi ve zorlukların önüne geçilmesi için mücadele veren bir anlayış olarak kabul etmek mümkündür (Taş, 2016, s. 166).

2.1.1. Feminizm nasıl ortaya çıkmıştır?

Feminizm, 20. yüzyılda ortaya çıkan bir kavram olarak bilinmesine karşın “feminisme” kelimesi ilk kez Charles Fourier tarafından 1830’lu yıllarda kullanılmıştır. Fourier, feminizm kelimesini kadın haklarını savunmak için kullanmıştır. İdeal dünyasında, kadınların statülerini iyileştirmeyi ve özgürlüklerini sağlamayı garanti etse de cinsiyet eşitliğini savunmamıştır (Demirdöven, 2018).

Feminizmin ilk defa gündeme alınıp tartışılmaya başlandığı yer 17. yüzyıl İngiltere’sidir. Bunun nedeni, İngiliz İç Savaşı neticesinde bir sınıf olan burjuvazinin ilk defa monarşi ve feodal düzeni burada yıkmış olmasıdır. 17. yüzyılın İngiliz feminist düşünürleri, o dönemde ortaya çıkan devrimci burjuvazinin fikirlerini kadınlara uyarlamışlardır. Kadınların fikri kapasitelerinin erkeklerden farklı olmadığını fakat eğitim biçimlerinin onları evde hizmet etmeye alıştırdığını ve böylece bilim ve sanat gibi kendilerini geliştirecek ilimlerden uzaklaştırıldıklarını fark etmişlerdir. Kadınların da erkekler gibi genel eğitimden faydalanarak kamusal alanda da hizmet verebilmelerini savunmuşlar, böylece kamusal alanda eşitlik prensibini benimsemişlerdir. Kamusal alanda eşitlik prensibi ile kadınlar, kamuda erkeklerin bulunduğu her işte çalışabileceklerdir. Erkeklerden farklı şekilde kadınların ev işi, çocuk bakımı ve eşlik vazifesi ile ilgilenmeleri, tüm bunları kapsayan ve özel alan olarak tabir edilen yere sıkışmalarına neden olmuştur. Özel alan; gelenekler, görenekler ve hatta kanunlarla desteklenmiştir. 17. yüzyılın İngiliz feministleri kadınların özel alana hapsedilmelerini engellemenin yollarını aramışlardır (Yörük, 2009, s. 64).

17. yüzyıl feminizmi, Rönesans düşüncelerini 18. yüzyılın sonunda başlayan Devrimler Çağı’na bağlayan bir geçiş dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu yüzyıl, entelektüel kadınların kültür dünyasında yer edindikleri bir çağ olması bakımından

önemlidir. Bireysel hak ve sorumluluklara ve eleştirel bakış açısına önem verilmiştir. 17. yüzyıl Fransız feministleri de kültürel manada mücadeleye dahil olmuşlardır. Aydınlanma düşünürlerini “salon” olarak tabir edilen ve felsefe, edebiyat ve bilim toplantıları yapılan özel alanlarına dahil ederek düşüncelerin yayılmasına katkıda bulunmuşlardır. 18. yüzyıl süresince de süregelen bu gelenek Fransız Devrimi’ne kadar eşitlik, özgürlük ve kardeşlik düşüncelerinin yayılmasını sağlamıştır (Yörük, 2009, s. 65).

Feminizm fitilini ilk ateşleyenlerden biri Fransız Olympe de Gouse’dur. Tarihin ilk kadın feministi olarak nitelendirilen Olympe de Gouges, Ulusal Meclis’in Paris’te yasalaştırdığı “*İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi*”ne cevap olarak “*Kadın ve (Kadın) Vatandaş Hakları Beyannamesi*”ni yazmıştır. 1789 yılında ilan edilen *İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi*’nde, bütün insanların kanun önünde eşit olması, özgürlük, mülkiyet ve güvenlik gibi hakların verilmesi gibi hükümler yer almaktadır. Öte yandan bu haklar yalnızca erkekleri kapsamaktadır (Pettman, 1996, s. 5). *İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi (La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen)* hazırlanırken insan kelimesi için ‘erkek-kadın’ sözcüğünün yazılması istenmiş, ancak bu talep kabul görmemiş ve yalnızca erkek ‘l’Homme’ sözcüğü kullanılmıştır. Olympe de Gouges ise kendi yazdığı beyannamesinde ‘insanlar’ kelimesini kadınları da kapsayacak biçimde yazmış ve önceki beyannameyi kadınlara uyarlamıştır (Çakır, 2019, s. 81). Bu eseriyle politik bakış açısının örneklerini ortaya koymuştur. De Gouges boşanma, mülk edinme ve hatta cezalandırılmada bile kadın-erkek eşitliğini savunmuştur. Her alanda eşitliği savunan de Gouges, Batı dünyasının ilk feministlerinden kabul edilmektedir (Mann, 2020). De Gouges bu beyannamede, kadınların da erkeklerle eşit haklara sahip olması gerektiğini vurgulayarak, kadınlara oy hakkı talep etmiştir. “Mademki kadına giyotine çıkma hakkı veriliyor, öyleyse kürsüye çıkma hakkı da verilmelidir” diyen Gouges, her iki durumu da kendisi yaşamıştır. Feminist fikirlerinden dolayı devrim karşıtı olmakla suçlanmış, 3 Kasım 1793’te giyotinde idam edilmiştir (Donovan, 2009; akt. Notz, 2012, s. 38-39). Devrimci Mahkeme’nin idam gerekçesi ise şu şekilde açıklanmıştır: “Olympe de Gouges kendi cinsine yaraşmayacak şekilde politikayla ilgilendiği için ve ölümü diğer kadınlara ibret olsun diye mahkûm edilmiştir.” (Demirdöven, 2018).

Diğer bir feminist isim olan Mary Wallstonecraft, feminist düşünce akımının kurucusu olarak kabul edilmektedir. Önceki dönemlerde kadın haklarını savunan yazarlardan farklı olarak Wallstonecraft, kadınların mevcut ikincil konumunu değiştirmek maksadıyla siyasi araçlardan da faydalanmıştır. Temel olarak tüm çalışmaları kadın hakları ile ilgilidir. Feminist tarihin ve feminist teorinin bir klasiği olarak kabul edilen *A Vindication of the Rights of Woman* (1792) (*Kadın Haklarının Gereçeklendirilmesi*) adlı kitabında, öncelikle kadının eğitimi hususuyla ilgilenmiş ve eğitim hakkını savunmuştur. Kadının selametinin öncelikle alacağı eğitimle sağlanabileceğini savunmuştur (Menig, 2018). Wollstonecraft bu eserinde, kadın ve erkeğin aldığı eğitimdeki farklılıklardan, kadınların erkeklere oranla daha zayıf bir eğitim aldığından ve süse ve hazza yönelik eğitildiğinden bahsetmektedir. Bu uygulamaya karşı çıkan Wollstonecraft ‘kızlar ve erkekler için eşit eğitim’, ‘kadın ve erkekler için eşit haklar’, ‘bütün okul ve üniversitelerin her iki cinse de açılması’ gibi hakları talep etmektedir (Wollstonecraft, 2012, s. 124-125).

2.1.2. Feminizm dalgaları

2.1.2.1. Birinci dalga feminizm

Feminist ideoloji üç dalgadan meydana gelmekte ve her dalganın çıkış noktası dönemin ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Bunlardan ilki birinci dalga feminizm olarak adlandırılmaktadır. Birinci dalga feminizm 18. yüzyılda başlamıştır. Kadın-erkek eşitliği düşüncesi başta Fransız Devrimi ile ortaya çıkmış, kadın hakları düşüncesi bu dönemde temellenerek felsefi altyapıya sahip olmuştur (Ecevit ve Karkıner, 2011, s. 66). Bu süreçle beraber ilk dalga feminizm şekillenmeye başlamıştır. Birinci dalga feminizmin başlangıcı 1848’de Amerika Birleşik Devletleri’nde kadın sorunları ve haklarını tartışmak amacıyla düzenlenen ilk toplantılardan biri olan Seneca Falls Bildirgesi olarak kabul edilir. Bildirgede geçen “Kadınlar ve erkekler eşit yaratılmışlardır” ifadesi dikkat çekmektedir. Bu bildirge, kadın hareketlerinin başlamasında dönüm noktası olmuştur. Friedan bu duruma ilişkin, *Kadınlığın Gizemi* adlı kitabında şöyle der:

“Kadınlara hiçbir hak tanınmaz ve hiçbir şeye layık görülmezlerse, ne yapabilirlerdi ki? İlk başlarda konuşmaktan başka yapacak bir şey de yok gibi görünüyordu. 1848’den sonra her yıl konuşmak için, irili ufaklı bir sürü kentte, ülke ve eyalet çapında, kadın hakları toplantıları düzenlediler.” (Friedan, 1983, s. 82).

Birinci dalga feminizm, kadın-erkek eşitliğinin ilk adımının kadını bir birey olarak kabul etmek olduğu düşüncesinden hareketle kadınların oy verme hakkına sahip olmalarına odaklanmıştır (Mcleod, 2017). Yasal düzenlemeler ile kadın haklarının korunmasının sağlanması, birinci dalga feminizmin mücadele ettiği temel alanı oluşturmaktadır. Bu hususta kadınların genel talepleri; çalışma yaşamında eşitlik, eşit işe eşit ücret, eğitim hakkı ve oy kullanma hakkı olmuştur (Özüdoğru, 2018).

Elizabeth Cady Stanton ve Susan B. Anthony tarafından 1869'da Ulusal Kadına Oy Hakkı Derneği isimli yeni bir oluşum başlatılmış ve kadınlar oy hakkı için mücadeleye koyulmuşlardır. Oy kullanma hakkı için mücadele, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren İngiltere ve diğer Avrupa ülkelerinde yayılmaya başlamıştır. Süfrajeterler olarak adlandırılan bu kadın hareketi başta İngiltere ve ABD olmak üzere, birçok ülkede açlık grevi ve kamu toplantılarını bölme gibi yöntemlerle, kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmesi gibi taleplerini göstermişlerdir (Pateman, 1980).

Kadınların oy hakkı hareketinden önce; sosyal, ekonomik ve politik alanlarda kadınlara söz hakkı tanınmıyor, hayattaki tek gayelerinin yemek pişirmek, temizlik yapmak ve aileleriyle ilgilenmek olduğu düşüncesi hüküm sürüyordu. Bununla birlikte, kadınlara mülk edinme hakkı da tanınmamıştı. Oy hakkı elde etmek, yalnızca kadınların toplumda kabul görmesi için değil, aynı zamanda yaşam koşullarını da iyi bir hale getirmek maksadıyla da önemli görülmekteydi. 19. yüzyılın son yarısında, kadınların oy hakkının kabul edilmesi gayesiyle parlamentoya pek çok girişimde bulunulmuştur. Bu girişimler sonucunda bazı gelişmeler meydana gelmiş ve yaklaşık 20 ülkede kadınlara oy kullanma hakkı tanınmıştır. Kadınlara oy kullanma hakkının tanınması, tam vatandaşlık hakkı elde etmelerine olanak sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca, kadınların seçmen olarak oy kullanma hakkına sahip olmaları, onların hayatında yalnızca hukuki boyutta değil uygulamaya yönelik değişiklikler de yapabilme gücüne haiz olmalarına imkân tanımaktadır (Öztürk, 2012).

Seçme ve seçilme hakkı ve mülkiyet hakkı gibi pek çok yasal düzenleme bu dönemde elde edilmiştir. Kadın hareketleri sayesinde yasal anlamda kadın ve erkek eşitliğini sağlamaya yönelik pek çok düzenleme yapılmış, fakat toplumsal hayatta kadın ve erkek eşitliğini sağlamada yetersiz kalınmıştır (Karadağ, 2012, s.93). Birinci dalga feminizmde esas olan en önemli netice, ataerkil toplum düzenine karşı direnç göstermek, “cinsel devrim” şeklinde isimlendirilen devrimin toplumsal statü, rol ve zihinsel yapı alanlarını etkileyecek, dönüşümü sağlayacak anlayışların temelini

oluşturmak ve fonksiyonel bir biçime ulaşmasını sağlamak olmuştur. Bu dönem sonunda feministler farklı politik, toplumsal, iktisadi ve hukuki isteklerde bulunmaya, özel ve kamu alanlarında kadın ve erkeklerin eşit ve daha özgür haklara haiz olması maksadıyla mücadelede bulunmuşlardır (Taş, 2016, s. 169).

2.1.2.2. İkinci dalga feminizm

İkinci dalga feminizm, 1960'ların başında ortaya çıkan ve 1980'lerin sonuna değin süren bir dönemdir. Birinci dalga feminizmin devamı niteliğindedir. Birinci dalga feminizm, esas olarak eşitliğin önündeki yasal engelleri (oy hakları, mülkiyet hakları) yıkmaya odaklanırken, ikinci dalga feminizm resmi olmayan eşitsizlikler, cinsellik, kürtaj hakkı, aile ve iş yerindeki eşitsizlikler gibi bir dizi konuyu ele almıştır. Birinci dalga hareketle birlikte kadınlar bazı yasal hakları elde etmiş olsalar bile kadın yine erkek egemen söylem altındadır. Bütün kadınlar arasında dayanışma üzerine kurulu olan “kız kardeşlik” fikrinin ön plana çıkması, ikinci dalga feminizmi birinci dalga feminizmden ayıran söylemlerden birisidir. (Şerbetçi, 2013). Bell Hooks’a göre, “Ataerkil düşünce bizleri (kadınları) kendisini erkeklerden daha aşağı gören ataerkinin gözüne girmek için birbiriyle kıyasıya rekabet eden, kıskançlık, korku ve husumet besleyerek birbirini hor gören kadınlar olarak sosyalleştirdi.” Yine Bell Hooks’a göre, “Feminist kız kardeşliğin kökleri, ataerkil adaletsizliğin her şekliyle mücadele sorumluluğunu hep birlikte paylaşmakta yatıyordu. Kadınlar arasındaki dayanışma her zaman cinsiyetçiliği zayıflatır ve ataerkinin yok olması için uygun ortamı kurar.” Batılı beyaz feministler ile üçüncü dünya kadınlarının aynı sorunlara sahip oldukları düşüncesiyle “kız kardeşlik” fikrini ortaya atmaları çelişkilidir. Bu ifadenin çelişkili olmasının nedeni, kadın sorunlarının tümünün evrensel nitelikte olmamasıdır. Batılı kadınların sorunlarıyla üçüncü dünya ülkelerinde yaşayan kadınların sorunlarının aynı olduğunu iddia etmek ve aynı hak taleplerinde bulunmak aslında Batı feminizmini bütün toplumlardaki kadınlara da özgürleştirme adı altında dayatmak anlamına gelmektedir (Tür ve Koyuncu, 2010, s. 6).

“Kız kardeşlik pratikte başarılı olamamıştır. Feminizm üzerinde fırsatçı bir şekilde hak iddia eden kadınların sayısı arttı. Böylece ‘güçlü olan zayıf olana hükmetmelidir’ şeklindeki ataerkil görüş diğer kadınlarla kurdukları ilişkileri etkiledi. Kadınlar kendi içlerindeki cinsiyetçilikten kurtulmadan sınıfsal iktidar kazanmaya başladılar; bu yüzden kadınlar arasındaki ayrımlar keskinleşti.” (Hooks, 2000, s. 16).

Birinci Dalga Feminizm döneminde yaşanan Oy Hakkı Hareketi neticesinde kadınlar oy verme hakkına sahip olmuşlar ve böylelikle eşitliğe kavuştukları düşüncesiyle uğruna savaşılacak bir şey kalmadığını öne sürerek mücadeleyi bırakmışlardır. Bunun sonucunda bir duraklama dönemi yaşanmıştır. II. Dünya Savaşı'nın başladığı dönem, kadın mücadelesi açısından sakın geçmiştir. Savaş esnasında, erkeklerin cepheye gitmesiyle günlük hayattaki erkek işlerini üstlenen kadınların, savaş sonunda erkeklerin eve dönmesiyle evlerine dönmeleri veya kadın işi olarak adlandırılan işlerde çalışmaları ve hayatlarına bu şekilde devam etmeleri beklenmekteydi. Ancak savaş esnasında erkek egemenliğinden bağımsız bir biçimde çalışan kadınlar, toplum tarafından kendilerine atfedilen rollere dönmeyi reddetmişlerdir. II. Dünya Savaşı sırasında azalan erkek işgücünün yerine istihdam edilen kadınlar, kendi aralarında İşçi Sınıfı Örgütleri kurmuş ve “Kadınların Kurtuluşu” konusunda çalışmalar başlatmıştır. Bunun neticesinde ise ikinci dalga feminizm doğmuştur. Bu hareket, ABD’de başlamış ve yoğunlaşmış olmasına rağmen Batılı ülkelere de yayılmıştır. Birinci Dalga Feminizm, büyük ölçüde oy hakkı mücadelesi ile ilgilenirken, İkinci Dalga Feminizm hem kamusal hem de özel alanda eşitsizliklere odaklanmıştır. Bu dönemden sonra kadın hakları savunucuları iktisadi ve siyasi hak mücadelelerini ikinci plana itmişler, kadının psikolojisini işlemeye başlamışlardır (Friedan, 1963).

1949’da Fransız feminist yazar Simone de Beauvoir, kadın hakları aktivizmini etkileyen ve bu alanın temel yapıtaşlarından biri olan *İkinci Cinsiyet* isimli kitabını yayınlamıştır. De Beauvoir *İkinci Cinsiyet* adlı eserinde, kadınların öteki olarak inşasına odaklanmış ve bu durumun kadını baskılamak için temel bileşen olduğunu iddia etmiştir (Beauvoir, 2019, s. 17).

İkinci Cinsiyet’in yayınlanmasından on yıl sonra, Amerikalı feminist yazar Betty Friedan *Kadınlığın Gizemi* adlı kitabıyla feminizmin ikinci dalgasının fitilini ateşlemiştir. *Kadınlığın Gizemi*, o dönem kadınlar için bir çeşit uyanış haline gelmiştir. Friedan kitabında, “adı olmayan sorun” olarak tanımladığı durumla, Amerikan kadınlarının yaşadığı sorunlara değinmiştir. Friedan kitabında, Amerikan ev kadınlarının kimlik bunalımı, çalışma hayatı ve eğitim durumuna odaklanmıştır. *Kadınlığın Gizemi*, o dönem Amerika’da büyük yankı uyandırmış ve binlerce orta sınıf Amerikan kadınına harekete geçirecek ikinci dalga feminizmi başlatmıştır (Yetener, 2022).

“Kişisel olan politiktir” sloganı ikinci dalga feminist hareketin en önemli sloganlarından biridir (Kolay, 2015, s. 8). Kişisel olan politiktir, zira kadınların özgürleşme hareketi ev alanına yani özel alana kaydırılmıştır. Aile ve özel alan, erkeklerin kadınlar üzerinde en fazla tahakkümde bulundukları alan olmuştur. Kadınların kamusal alanda elde ettikleri haklar, özel alanlarındaki baskı ve eşitsizlikleri ortadan kaldırmamış, aksine özel alanı da politikanın dışına itmiştir. Kişisel olan politiktir sloganı ile özel alan da bir mücadele alanına dönüştürülmüş, feminist hareketin bu alanda da gelişmesini sağlamıştır (Güneş, 2017, s. 245-256).

Bu dönem feministleri hem ideoloji ve bilim hem de kültür, özel ve politik alanlarda mücadeleyi bırakmamışlardır. Bu mücadeleler esnasında pek çok hareket, yayın ve eylem başlatmışlardır. Mücadelelerin ana amacı ise patriyarkal düzenin tüm alanlardan temizlenmesi olmuştur. Öte yandan farklı düşünce, ideoloji ve bakış açılarına sahip kadın oluşumları içinde feminizm çatısı altında mücadelelerinde pek çok bölücü ya da farklı fikrî temellerle oluşturulan algılar kendini göstermeye başlamıştı. Başka bir deyişle, ikinci dalga feminist hareket içinde değişik ideoloji ve algıların ortaya çıkması kendi içinde tartışmalara neden olmuştur (Taş, 2016, s. 172).

2.1.2.3. Üçüncü dalga feminizm

Üçüncü dalga feminizm 1980’li yılların sonunda ortaya çıkmıştır. İkinci dalga feminizm, birinci dalganın devamı niteliğinde olmasına rağmen üçüncü dalga feminizm kendinden önceki akımlara göre farklılık göstermektedir. Üçüncü dalga feminizm söylemi 1992 yılında Rebecca Walker tarafından ortaya atılmıştır ve ikinci dalga feminizme karşı bir tepki olarak doğmuştur. Walker’a göre birçok kadın ikinci dalga feminizmi yargılayıcı ve bölücü olarak görmektedir, bu nedenle yeni bir feminizm dalgası gereklidir (Hall, 2010).

İkinci dalga feminizmin bölücü olarak görülmesinin nedeni daha çok üst ve orta sınıf beyaz kadınların sorunlarıyla ilgilenmesi; alt sınıf, siyahi ve kimlik değiştiren kadınları görmemesidir. Üçüncü dalga feminizm kadınları evrensel kadınlık algısını reddetmiş ve yaşanan sorunların yalnızca beyaz kadınların sorunlarından ibaret olmadığını ve bütün kadınlarla bireysel olarak ilgilenilmesi gerektiğini savunmuştur (Taş, 2016).

Üçüncü dalga feministlerine göre daha önceki feministler, çoğu zaman cinsiyet ayırımına odaklanmış ve bu durum da feminist görüşün sınıf farklılıklarını ve ırk

ayrımını görmezden gelmesine neden olmuştur (Walters, 2009, s. 162). Üçüncü dalga feminizm çoğulcudur, kadınların ortak bir cinsiyet kimliği ve deneyimlerini paylaşmadıkları ve benzer deneyimleri de farklı yorumladıkları varsayımıyla başlar. Irk, etnik köken, din, cinsel yönelim ve cinsel kimlik temelli dışlamalardan kaçınmayı amaçlar. Farklı özne konumundaki kadınların farklı bakış açılarına sahip olduğunu kabul eder. Örneğin, ikinci dalgada feministler beyaz kadınların ev dışında çalışma hakkı için savaşıırken, siyahi kadınlar neredeyse her zaman zorunlu olarak ev dışında çalışmışlardır. Birçok siyahi kadın işgücüne yeni katılan beyaz kadınların çocuklarına bakmak yerine, evde kalmayı ve kendi ailelerine bakmayı tercih etmektedir. Sonuç olarak, nerede durduğuna bağlı olarak çalışma hakkı farklı yorumlanmaktadır (Hall, 2010).

“Üçüncü dalga feministler daha çok kadına şiddet, cinsellik ve kadının güçlendirilmesi gibi mikro politikalarla ilgilenmişlerdir. Ayrıca içerik açısından diğer iki dalgaya göre çok daha çeşitli konular üzerinde durmuşlardır. Üçüncü dalga feminizm, özellikle kadınları sınırlayan ve baskı altında tutmaya çalışan konularla ilgilenmiş ve toplumsal değişime gidecek yolu açacak unsurlar olarak da bilinçlenmeyi arttıran eylemciliği ve geniş tabana yayılmış eğitimi görüp desteklemişlerdir.” (Özveri, 2009, s. 210).

Üçüncü dalga feminizmde, kadınlar daha çok uluslararası platformda aktif olmuş ve kadın erkek eşitsizliği daha ince ayrıntılarıyla ele alınmaya başlanmıştır. Dünya genelinde yapılan ve imzalanan sözleşmeler ile kadınlar bu haklarını devletler üstü bir boyuta taşımıştır ve daha önce konuşulmayan konular gündeme gelmeye başlamıştır. Kadınların kürtağını engelleyen yasaların kaldırılması, tecavüz, kadına şiddet ve kadının eğitimi gibi konuların uluslararası düzeyde ele alınmasında ön ayak olunmuştur (Çavuşoğlu, 2015)

Bu dönem feministleri, yalnızca kadınların erkekler karşısındaki mevcut konumunu tenkit etmekle kalmamış, toplumsal eşitlik, farklı sınıflara saygı, adalette eşitlik, güvenlik ve savaş gibi hususlarda da farklı düşünce sistemleri oluşturmayı amaçlamışlardır. Bunun neticesinde de feministler, kendi içlerinde pratiksel ve düşünsel şekilde ayrılmalar yaşamışlardır. Temel manada üçüncü dalga feministleri ataerki sistem eleştirisi yapmış ancak mevcut problemlere herhangi bir çare olanağı sağlayan ortak bir yaklaşım sergileyememişlerdir. Buna sebeple de fikirlerini farklı

biçimde göstermeye ve farklı teorilerden yararlanarak açıklamaya çalışmışlardır (Taş, 2016, s. 172).

2.2. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet

Cinsiyet kavramı, geçmişten günümüze tıp, biyoloji, sosyoloji ve felsefe gibi pek çok bilim dalının en önemli çalışma konularından biri olmuştur. Cinsiyet, bireylerin doğdukları andan itibaren cinsel organlarına bakılarak kadın ya da erkek olarak sınıflandırılmalarıdır. Bu yüzden her birey kadın ya da erkek olarak doğar. (Bhasin, 2003, s. 8). Kısaca, yeni doğan bebeğin cinsel organına bakılarak bireyin erkek mi yoksa kadın mı olduğu belirlenir. Cinsiyet, biyolojik farklılıkların bir göstergesi olmakla kalmaz, birey için toplumsal bir kategori yaratır. Biyolojik olarak belirli bir cinsten olan birey, toplumsal olarak kabul gören belirli rol ve davranışlar ile şekillenir. Böylelikle birey için toplumsal olarak kabul edilen roller belirlenmiş olur. Bu rollere toplumsal cinsiyet denir (Vatandaş, 2007, s. 29). Cinsiyet kavramı biyolojik bir kavram olarak fiziksel farklılıklara gönderme yaparken, toplumsal cinsiyet toplumun erkek ve kadın cinsinden beklediği tutum, davranış ve rol beklentileri olarak tanımlanır (Çifçi, 2008).

Toplumsal cinsiyet kavramını Robert Stoller ilk kez 1968 yılında *Sex and Gender* adlı kitabında kullanmış, daha sonra bu kavram 1972 yılında Ann Oakley tarafından sosyolojiye dahil edilmiştir (Marshall, 1999, s. 98). Cinsiyet (sex) biyolojik açıdan kadın erkek ayrımına işaret ederken toplumsal cinsiyet (gender) kavramı erkeklik ve kadınlık arasındaki ayrıma işaret eder (Segal, 1992, s. 98).

Toplumsal cinsiyet, erillik ve dişillik olarak ikiye ayrılır. Kadın ve erkek arasındaki çoğu farklılığın nedeni biyolojik değil toplumsaldır. Toplumsal cinsiyetle kadınlık ve erkeklik kimlikleri tanımlanır ve bu kimlikler toplumsal rollerin açıklanmasında önemli bir noktayı oluşturur (Terzi, 2014). Toplumun kadınlarla ilgili beklentileri dişil cinsiyet rollerini, erkeklerle ilgili beklentileri ise eril cinsiyet rollerini belirler (Dulin, 2007, s. 105). Toplumsal cinsiyet kavramı, ilk olarak seks kavramının sınırlı olmasından yani iki cins arasında var olan farklılıkların yalnızca biyolojik temelli olarak tanımlanmasının sınırlı oluşundan kaynaklı kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyet kavramı, kadın ve erkek arasındaki farklılıkların yalnızca biyolojik farklılıklardan kaynaklanmadığını, bu biyolojik farklılıkların sonucu olarak ortaya çıkan sosyal değerlerin meydana getirdiği farklılıklara dikkat çekmek için kullanılmıştır (Dedeoğlu, 2000).

Kısaca, cinsiyet anatomik olarak kadın ve erkeği birbirinden ayırmak için kullanılan bir kavramdır. Birey, kadın ya da erkek olarak doğar. Toplumsal cinsiyet ise sosyal ve kültürel rolleri belirtmek ve toplumun kadın ve erkeğe atfettiği rolleri tanımlamak için kullanılır. Toplum tarafından kadın cinsine kadınlık rolleri erkek cinsine erkeklik rolleri uygun görülür. Cinsiyet, biyolojiyle ilgili bir kavram olduğu için sabit ve değişmezdir. Birey, kadın ya da erkek cinsel organıyla doğar. Toplumsal cinsiyet ise kültüre bağlı bir kavram olduğu için değişkendir yani topluma göre değişiklik gösterebilir (Akkaş, 2020).

De Beauvoir, bu durumu İkinci Cinsiyet adlı eserinde “kadın doğulmaz kadın olunur” (Beauvoir, 2019, s. 13) sözüyle açıklar. De Beauvoir’e göre, kadının ikincil konumu doğal ya da biyolojik değil, toplum tarafından yaratılmıştır. Kişi, cinsiyet olarak dişi doğmuş olabilir fakat kadının kim olduğu, kadınsı davranışların neler olduğu, kadınların nasıl davranmaları gerektiğini tanımlayan toplumdur. Dolayısıyla kişi, biyolojik olarak dişi doğsa da onu kadın haline getiren toplumdur. (Yıldırım, 2020). Dünyaya gelen her bebek, dişi ya da erkek fark etmeksizin aynı ihtiyaçlarla gelir ve aynı arzularla büyür. Zihinsel ve bedensel olarak kız ve erkek çocuk ergenlik dönemine kadar aynıdır. Öte yandan onları ayırmak için doğumla birlikte toplum, onlara biçtikleri rolleri zorbaca telkin eder (Beauvoir, 2019, s. 232).

Lips’e göre (2001) cinsiyeti ve toplumsal cinsiyeti birbirinden bütünüyle ayırtmak mümkün değildir; bunun nedeni, kültürün kadın ve erkekten beklentileri ile kadın ve erkeğin biyolojik cinsiyetlerinin birbirinden bütünüyle farklı olmamasıdır. Zira topluma göre, kadın ve erkeğin sergiledikleri davranış farklılıklarının sebebi aralarındaki biyolojik farklılıklardır. Öte yandan, biyolojist bakış açısına göre dişi-eril farklılığı doğum sonrası süreç için ana belirleyici unsurdur. Örneğin, “cinsiyete dayalı iş bölümü ‘toplumsal olan’ tarafından belirlenir ama biyoloji bu belirlenimin ‘önkoşulu’ ve temelidir” (Savran, 2009, s. 294). Bu doğrultuda, insanın cinsiyetini de içine alan doğa, toplumsala yakındır ancak salt toplumsala dönüşmesi beklenemez. Nesnelerin doğal veya toplumsal öncesi özellikleri, bu nesneler hususunda yapılan uygulamalar açısından önemlidir. Nasıl ki talaşla duvar boyamaya kalkmıyorsak ya da bir ağaca kahve ikram etmiyorsak benzer şekilde, kromozomları gereği erkek bir bireyden çocuk doğurmasını bekleyemeyiz. (Savran, 2009, s. 296, 297-298).

Freud, toplumsal cinsiyetin gelişimine yönelik ilk kuramsal açıklamalarda bulunan kişidir. Freud’un bakış açısına göre çocuklar, aileleriyle kurdukları sağlam

bağlarını ve kıskançlık duygularını çözümleyerek cinsiyete dayalı kişiliklerini temellendirmektedirler. Libido kavramı ise Freud'un toplumsal cinsiyetin oluşmasına ilişkin teorisinin ana faktörünü oluşturmaktadır. Libido, psikanalitik yaklaşımın, cinsiyetin oluşumuna yönelik fikirlerini şekillendirmektedir. Freud'un teorisinde toplumsal cinsiyetin kazanımı üç dönemde gerçekleşmektedir: Çocukların cinsiyetlere ilişkin farklılıkların bilincinde olmadıkları dönem, farklılıkları anlamaya başladıkları dönem ve ödipal dönem. Freud'un bakış açısında çocukların cinsiyetlere ilişkin farklılıklarının bilincinde olmadıkları ilk dönemde, erkek çocukların da kız çocukların da cinsiyeti erkektir ve toplumsal cinsiyetleri de erkeksidir. 18-24 aylarda başlayan ikinci dönemde çocuklar, cinsiyetler arası ayrımı idrak etmeye başlamakta ve beş yaşına geldiklerinde de cinsel kimliklerini oluşturmaktadır. Üçüncü dönem olan ödipal dönemde ise, erkek çocuklar kendilerini babalarıyla ilişkilendirirler. Kız çocukları ise kendilerini tamamen anneyle ilişkilendirmeye zorunlu değildir (Zeybekoğlu, 2009, s. 17).

Tarih boyunca, ailede ve toplumda erkek ve kadın cinsi, toplumsal cinsiyeti bir kimlik olarak kuşanmışlardır. İnsanlık tarihinin başlangıcından bugüne, ataerkil bir yapıyla inşa edilmiş olan toplumda, cinsiyet yasasına göre kadına dayatılan rol doğal bir sonuç olarak görülmektedir. Oysaki kadını ikinci plana atan bu durum, doğal olmanın ötesinde tarihi bir yanlış anlamamanın sonucudur (Çağıl, 2014).

Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğe atfedilen rollerin tamamen toplum tarafından üretildiğini ifade eden kültürel inşalara dikkat çekmektedir (Scott, 2007). Zerzan (2010) kadına yönelik değersizleştirme çabalarına ilişkin şöyle der: "Toplumsal cinsiyet, cinsiyetler arasındaki doğal/psikolojik farkla aynı değildir. Bu kültürel bir sınıflandırma ve belki de çok büyük bir öneme sahip tek kültürel biçim olan cinsiyete dayalı iş bölümü temelinde sıralanmasıdır. Eğer toplumsal cinsiyet eşitsizlikle tahakkümü getirdiyse ve meşrulaştırdıysa onu bir sorun olarak görmekten daha önemli ne olabilir?"

Özetle, toplumsal cinsiyet kavramı ilk olarak ailede başlar daha sonra toplum tarafından kadın ve erkeğe belirli roller yüklenir. Çocuk büyürken toplum tarafından cinsiyetine göre kurallar koyulur. Bu kurallar toplumda aile, arkadaş çevresi, medya, okul ve ders kitapları gibi yollarla öğretilir. Halbuki neyin doğal neyin toplum tarafından öğretilmiş olduğunu belirlemek oldukça güçtür. Zira çocuk doğar doğmaz aile ve toplum toplumsal cinsiyet kurallarına göre çocuğu yetiştirmeye başlar. Çocuk

okula başladığında da ders kitapları yoluyla bu kurallar işlemeye devam eder. İlköğretim dönemi ders kitaplarında kız çocuklarının rol model alabileceği kadın bilim insanlarına yeteri kadar yer verilmemektedir. 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında hiçbir kadın bilim insanı yer almamaktadır (Demircioğlu ve Özalp, 2022: 80-92). Buna benzer olarak ortaöğretim ders kitaplarında erkekler genellikle kahramanlık yaparken ve diğ duruşlu bir şekilde tasvir edilirken, kadınlar genellikle çocuk bakarken veya iş yaparken tasvir edilmektedir (Demircioğlu, 2014). Toplumsal cinsiyet rolleri ile kız ve erkek çocukların ne yapıp ne yapmayacakları ailede öğrenilmeye başlanıp devam etmektedir. Kız çocuklarını ağaca tırmanmaktan ya da bisiklet sürmekten alıkoyan hiçbir şey söz konusu değilken, erkek çocuklarını da oyuncak bebekle oynamaktan, yemek yapmaktan ya da temizliğe yardım etmekten alıkoyan hiçbir şey söz konusu değildir. Bu gibi farklılıklar biyolojik kaynaklı değildir, toplum tarafından yaratılmıştır (Pala Kaplan, 2015).

2.2.1. Toplumsal cinsiyet rolleri

Rol kavramı, bireyin belirli kalıplara göre hareket etmesini ifade etmektedir. Toplum, bireylere farklı roller yüklemekte ve bireyler bu rollere uygun yaşamaktadır. Bireylere yüklenen (annelik, babalık, kardeşlik, öğrencilik gibi) pek çok rol söz konusudur. Toplumsal cinsiyet rolleri de diğer roller gibi toplum tarafından yüklenen rollerden meydana gelmektedir. Toplum; kadına kadınsılık, erkeğe erkeksilik rollerini birey doğar doğmaz öğretmeye başlamıştır (Pala Kaplan, 2015)

Cinsiyet rolleri tanımı ilk olarak 1955'te Parsons ve Bales tarafından yapılmış, bununla birlikte kadınsı ve erkeksi şeklinde bir sınırlamaya gidilmiştir (Bem, 1974). Kadına ait roller; hassas, bağımlı ve şefkatli biçiminde kategorilendirilirken, erkeğe ait roller ise; baskın olma, bağımsız, agresif ve hırslı olarak belirlenmiştir. Kadından uysal olması beklenirken erkekten ise tam tersi özellikler beklenmektedir. Bu beklentileri de kimileri cinsiyetle açıklamakta ve kadınla erkeğin bu özelliklerinin doğuştan geldiğini savunmaktadır (Deaux ve LaFrance, 1998).

Rice'in (1996) bakış açısına göre cinsiyet rolleri, kadınlık ve erkekliğin toplumsal alanda ifade ediliş biçimidir. Cinsiyet rolü, kadın ve erkeğe atfedilen şahsi özellikler ve tavırlar olarak açıklanmaktadır. Erkeğe atfedilen ve yapılması erkekler için makul görülen davranışlar erkeksi (maskülen), yapılması kadın için makul görülen davranışlar için ise kadınsı (feminen) cinsiyet rolleri şeklinde isimlendirilmektedir.

Marshall'a (1999) göre ise cinsiyet rolleri, kadın ve erkeğin nasıl davranış sergilemesi gerektiğini ve onlardan yapmaları istenen farklı vazifeleri ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri toplumdan topluma değişiklik gösterebilmektedir. Williams ve Best'e (1990) göre, toplumsal cinsiyet rolleri kolektivist (toplulukçu) toplumlarda bireyci toplumlara nazaran daha katıdır ve bu toplumların cinsiyete özgü davranışlar için net beklentileri vardır.

Bireycilik, bireyin yaşamının kendisine ait olduğu ve kendi istediği gibi ve kendi yargılarına göre yaşamak hakkı olduğu fikridir. Bu düşünce, bireyin yaşam, özgürlük ve mutluluk arayışının tanınması ve korunması için bir idealdir. Kolektivizm ise, bireyin yaşamının kendisine değil içinde bulunduğu topluma ait olduğu ve toplumun üstün çıkarları için kendi hedeflerini feda etmesi gerektiği düşüncesidir. Kolektivizme göre birey topluma hizmet ettiği sürece değerlidir (Biddle, 2012).

Bireyci toplumlarda birey bağımsızken, kolektivist toplumlarda birey toplumun kurallarına bağlıdır. (Gorodnichenko & Roland, 2012). Schwartz'e göre (2006, s. 140) bireyci toplumlarda bireyler duygularını, düşüncelerini ve tercihlerini rahatça ifade eder ve bunları besleyerek bireysel farklılıklara değer verirler. Buna karşın kolektivist toplumlarda ise bireysellikten çok toplum çıkarları ve ortak hedefler ön plandadır. Bireyler sosyal ilişkilere ve ortak yaşam biçimlerine katılmaya önem verirler. Bireyci toplumlar kadınları özerk bireyler ve erkeklerin eşiti olarak görme eğilimindedir. Bu yüzden kadınlar anne, eş veya kız gibi cinsiyete dayalı kimlik ve yükümlülüklerle vurgulanmaz. Buna karşın kolektivist toplumlar bireyleri toplumdaki yükümlülüklerine göre tanımlar.

Davis ve Williamson'e (2019) göre, kolektivist toplumlarda kadınlar, toplumda kendilerine atfedilen roller nedeniyle topluma karşı sorumludurlar. Bu durum başkalarına karşı yükümlülüklerini önceliklendirirken kişisel hedeflerin önemini azaltır. Kolektivist toplumlarda bireylerin uymaları gereken bir yapı ve otorite gereklidir. Bu yapı genellikle ataerkil bir yapıya sahiptir ve toplum baskısına dayanmaktadır. Bu tip toplumdaki kadınlar toplumsal yapıya uyum sağlayabilmek adına ataerkil yapıya boyun eğenler.

Ataerkil toplumların bakış açısına göre kadınlar, erkeklere oranla daha anaç ve korumacı olarak kabul edilmektedir. Kadınların, çalışma hayatına girmek yerine tam zamanlı bir biçimde yalnızca evinde çalışması ve ailesine bakıyor olması aslında bu

durumun onlar tarafından da içselleştirildiğinin bir kanıtıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde ise erkekler, evin reisi konumundadır. Ailenin finansal durumunu koruyarak, aileyi yönetmesi ve önemli kararları kendisinin vermesi, ataerkil toplumda erkeğe yüklenen cinsiyet rollerine örnektir. Bunun yanı sıra ataerkil toplumlarda erkeklerin duygusallıktan uzak olması beklenir ancak kadınların ise fazla duygusal ve mantıksız olduğunu kabul eden bir klişe oluşmuştur (Blackstone, 2021). Özellikle ataerkil toplumlarda kadınlar ağlamakta erkeklerden daha özgürdür (Hofstede, 1998).

Akıl, rasyonel düşünme ve rekabet etme gibi özellikler modern toplumlarda eril değerlerken, duygusallık, merhamet, fedakarlık yapmak ve itaatkar olmak gibi özellikler dişil değerlerdir. Modern toplumsal ilişkilerde insanın güçlü ve başarılı olabilmesi için gereken değerler eril değerlerdir, bu yüzden bu değerlere üstünlük atfedilir. Dişil değerler ise özel yaşamda ve aile yaşamında ihtiyaç duyulan değerlerdir. Bu nedenle iş yaşamı daha çok erkeklere uygun görülürken, ev yaşamı kadınlara uygun görülür (Sancar, 2011).

Birçok günümüz toplumunda ev ile ilgili işler ve çocuk bakımı gibi görevler kadınlar için uygun görülürken, erkekler için iş rolleri, aile rollerinden daha önemli görülmektedir. Ancak bu durum bütün toplumlar için genellenemez. Örneğin, Tibet taşrasında bulunan Mosuo toplumunda anaerkil yapı göze çarpmaktadır. Aile reisleri kadındır, iş konusunda kadınlar karar alır ve soy kadın üzerinden devam eder (Savaş, 2018).

2.2.2. Aile hayatında kadına ve erkeğe biçilen roller

Kadın, toplum tarafından öncelikle kocaya eş, çocuğa anne olarak görülmektedir. Bu nedenle de ailenin bir üyesi olarak öncelikle onun korunması gerekmektedir. Hem Doğu hem de Batı toplumlarında cinsel etiğin ilk amacı kadının namusuna korumak olmuştur. Zira bu bakış açısına göre, kadın olmadan babalık belirsizleşir, böylece ailenin varlığı tehlikeye girer (Russell, 2003, s. 10).

Aile bireyleri arasında çeşitli roller dağıtılmıştır. Geleneksel olarak bu roller ailede cinsiyet gözetilerek paylaştırılmıştır. Geleneksel bakış açısına sahip aile yapılarında kadının ve erkeğin rolü, Parsons'ın 'cinsiyet rolü farklılaşması temelinde' şekillenmektedir. Bu düşünceye göre, kadının dışavurumsal rollerde uzmanlaşması gerekirken, erkeğin araçsal rollerde uzmanlaşması gerekmektedir. Bu durumda erkeğin en önemli vazifesi ailenin geçimini sağlamak; kadının en önemli vazifesi ise çocuk bakmak ve ev işlerini yapmaktır. Çağdaş aile ve toplum yapılarında ise, aile

içinde otorite eşler arasında eşit olarak paylaşılmakta, çocuk yetiştirme ve ev işlerinde iş bölümü sağlanmaktadır (Akgül Gök, 2013).

Geleneksel toplum; kadına boyun eğmeyi, erkeğe ise hükmetmeyi öğretmekte böylelikle kadın ve erkek bunu içselleştirmektedir. Bunun sonucu olarak, kadınlar kamusal alandan dışlanmakta ve kendisini erkeğe ekonomik açıdan bağımlı hissetmektedir. Kadınlar, aile içinde daha destekleyici ve duygusal kabul edilmekte ve ‘sevgi kelebeği’ tabirinde bir görünüm sergilemektedir. Erkekler ise daha sert ve tartışma durumunda alttan almayan bir konumda bulunmaktadır. Erkeklerin daha atılgan ve duygularında daha sert oldukları gözlenirken, kadınların ise daha heyecanlı ve duygularını açıkça ifade ettikleri gözlenmektedir (Pala Kaplan, 2015).

Değişen yaşam şartları, artan ihtiyaçlar ve bunların meydana getirdiği toplum yapısında meydana gelen değişimler, kadınların da yükseköğrenim görerek gelir getiren bir işte çalışması sonucunu doğurmuştur. Bunun sonucunda ise, erkeğin evi geçindirdiği ve kadının da aile düzeniyle ilgilendiği geleneksel aile algısı değişim göstermiştir. Geleneksel aile algısındaki değişimle birlikte kadın erkek rolleri yerini paylaşmaya dayalı cinsiyet rollerine bırakmıştır (Fortin, 2005, s. 419). Zaman içinde gözlenen ekonomik gelişmeler neticesinde bu tür bir rol paylaşımı zorunlu hale gelmiştir. Ancak ev işlerinin paylaşımında gözlenen değişim, para kazanma rolünün paylaşımında gözlenen değişimin oldukça gerisinde kalmaktadır (İmamoğlu, 1991, s. 834).

Ev içi işlerin cinsiyet rollerine göre dağılımı incelendiğinde, kadınların özellikle ebeveynlik açısından erkeklerden daha fazla görevleri olduğu göze çarpmaktadır (Burns ve Homel, 1989). Kadının biyolojik farklılıklarına dayanan ve kadının doğurganlık özelliğinin attettiği bu toplumsal paylaşım kadına daha ağır bir yük getirmektedir. Başka bir ifadeyle biyolojik farklılıklara dayanan bu yaklaşım, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine meşruluk kazandırmaktadır (Kurttaş, 2021). Bununla birlikte, bu dağılım her tür haneye genellenmesi mümkün değildir, zira geleneksel toplumlar ile eşitlikçi toplumlarda eşler arasındaki iş bölümünde farklılıklar bulunmaktadır.

2.2.3. Eğitim hayatında kadına ve erkeğe biçilen roller

Eğitim alanında çeşitli ayrımcılıklar ve eşitsizlikler hemen hemen her dönemde ve toplumda var olagelmıştır. Eğitimde var olan eşitsizliklerin en temel alanlarından birisi cinsiyet temelli eşitsizliklerdir. Eğitim olanaklarına ulaşma ve onlardan

yararlanma konusunda, erkekler lehine bir durum söz konusudur. Halbuki kadınların eğitiminin aileden başlayarak toplumun geneline yayılan pek çok katkısı bulunmaktadır ve ülkenin gelişiminde kilit rol oynamaktadır. Eğitim seviyesi yüksek kadınlar, üretime katkıları ile toplumsal gelişmişlik düzeyine önemli katkılar sağlamaktadır (Kurttaş, 2021).

Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı 2008-2020 yılları arası en az bir eğitim düzeyini tamamlayanların cinsiyete göre oranları incelendiğinde, bu oranın 2008 yılında kadınlarda %72,6, erkeklerde %89,8 iken, bu oranın 2020 yılında kadınlarda %87,7, erkeklerde ise %98,1 olduğu gözlenmiştir. En az üniversite mezunu olanların oranlarına bakıldığında, 2008 yılında kadınlarda bu oran %7,6, erkeklerde %12,1 iken, bu oran 2020 yılında kadınlarda %19,9, erkeklerde ise %24,4'tür. Veriler incelendiğinde geçmişten günümüze hem erkeklerin hem kadınların eğitim düzeylerinde artış gözlenmesine rağmen, kadınların eğitim düzeyi halen erkeklerin gerisinde kalmaktadır (TÜİK, 2022). Dünya genelinde eğitimde cinsiyet eşitsizliği konusunda 2020 yılı verileri incelendiğinde, Türkiye'nin 153 ülke arasında 130. sırada yer aldığı göze çarpmaktadır (Global Gender Gap Report, 2020).

Türkiye'de eğitimde var olan cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar büyük oranda kız çocuklarının okula gitmesini ve devam etmesini sağlamaya yöneliktir. Haydi Kızlar Okula ve Baba Beni Okula Gönder gibi kampanyalarla kız çocuklarının okula gönderilmesi konusunda belirli oranlarda başarı sağlanmış olsa da Türkiye'de eğitimde cinsiyet temelli eşitsizlikler ilköğretim sonrası kademelerde daha belirgindir. Bu noktada yapılan çalışmalar ve uygulanan politikalar yetersiz kalabilmektedir (Kurttaş, 2021).

Eğitimde cinsiyet eşitsizliği ortaöğretime de yansımaktadır. Genel liselerde kız ve erkek öğrenci sayısı birbirine oldukça yakınken, mesleki teknik liselerde cinsiyetçi iş bölümüne uygun bir dağılımın meydana geldiği gözlenmektedir. Mesleki teknik liselerde kızların ve erkeklerin geleneksel iş bölümünün kendilerine uygun gördüğü alanlara yönelmesi, bu geleneksel iş bölümünün yeniden üretimine katkı sağlamaktadır. Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin bir diğer yansıması da ortaöğretimde ortaya çıkmaktadır. Genel liselerde kız ve erkek öğrenci oranları birbirine yakınken, mesleki teknik liselerde cinsiyetçi iş bölümüne uygun bir dağılım gözlenmektedir. Mesleki teknik liseler kızlara ve erkeklere istihdam yapısının ve ailedeki geleneksel iş bölümünün yeniden üretimini sağlayacak biçimde beceri kazandırmaktadır (Sayılan,

2014). Eğitimde cinsiyet eşitsizliği yükseköğretimde de kendisini göstermektedir. Yükseköğretimde öğrenim gören kadın öğrencilerin sayısı eğitim bilimleri, sağlık ve el sanatları gibi alanlarda erkeklere oranla daha fazlayken, mühendislik, mimarlık ve veterinerlik gibi alanlarda oldukça azdır (YÖK, 2018).

2.2.4. İş hayatında kadına ve erkeğe biçilen roller

Başlangıçta ev işleri ve çocuk bakımı ile sınırlandırılan kadın, zamanla çalışma yaşamında kendine yer edinmeye başlamıştır. Kadını çalışma yaşamının dışına iten pek çok sebep söz konusudur. Bu sebeplerden bazıları; medeni durum, eğitim, çocuk sahibi olmak, kadın erkek eşitliğini düzenleyen hukuki düzenlemelerin yetersizliğidir (Korkmaz ve Korkut, 2012, s. 42). Toplumsal cinsiyete ait rollerin iş hayatındaki yansımalarına bakıldığında, kadınların düşük statülü ve erkeklerden daha düşük ücretli işlerde çalıştırıldığı saptanmıştır (Kocacık ve Gökkaya, 2005, s. 206-207). Toplumda kadından beklenen rollerin varlığı mesleki cinsiyet ayrımının doğmasına neden olmuştur (Öğüt, 2006). Kadınlar evdeki işlerin uzantısı olan işleri tercih etmekte, bu işlere yönlendirilmektedirler. Toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirmeleri beklenen kadınlar, sınırlı işlerde çalışmak durumunda kalmaktadırlar (Özkan ve Özkan, 2010).

Toplumsal cinsiyet rolleri ve basmakalıp yargılar iş hayatında da kadınların karşısına çıkabilmektedir. Kimi zaman işverenler, kadınların kısa süreli iş hayatında oldukları, evlenince veya çocuk doğurunca iş hayatından ayrılacakları ve yöneticilik vasıflarına sahip olmadığı gibi düşüncelere sahip olabilmektedirler (Deniz, 2014, s. 62-63). Kadınların iş hayatında en sık karşılaştıkları cinsiyet ayrımcılıklarından biri hamilelik gibi nedenlerden işe alınmama veya hamilelik nedeniyle iş sözleşmesinin feshedilmesi gibi durumlardır (Özdemir, 2021, s. 121). İşe alımlarda küçük çocuğa sahip kadınların tercih edilmemesi, birinin işten çıkarılması gibi durumlarda yarı zamanlı çalışan kadınların işten çıkarılması veya iş seyahatlerinde bekar kadınların katılması örtülü ayrımcılıkların bazılarıdır (Dalkıranoglu, 2006, s. 41-42).

2.2.5. Toplumsal cinsiyet rollerinde kültürün etkisi

Kadınlık ve erkeklik kavramları, toplumsal ve kültürel kavramlardır. Bununla birlikte, farklı zaman ve yerlere göre değişiklik gösterebilmektedir. Farklı coğrafyalarda yaşayan toplulukların kadın ve erkekten beklentileri, birbirlerinden farklı olabilmektedir. Öte yandan yine de toplumsal olarak oluşturulan ve geçmişten süregelen cinsiyet ayrımıyla beraber kadına biçilen roller hep pasiflik, korunma ve savunma üzerine olmuştur (Bingöl, 2014, s. 108-114).

Her toplumda, mevcut kültürel yapıda “Kadın ve erkek nasıl davranır? Alışkanlıkları ve uğraşları nelerdir?” gibi sorulara, kültürel yapıdaki farklılıklardan dolayı farklı cevaplar verilir. Cevaplardaki bu farklılıklar, cinsiyetlerin toplum içinde konumlanmasına ve şekillenmesine de etki eder. Kültürün cinsiyetlere yönelik tutumları cinsiyet kültürünü oluşturur. Paylaşılan ortak kültürün, cinsiyetlere uygun gördüğü tavırlar ve tutumlar cinsiyet kültürünün içinde yer alır (Ersoy, 2009, s. 209-231).

Toplumsal cinsiyet rolleri kültür tarafından belirlenir. Farklı kültürlerde kadın ve erkeğe biçilen roller de farklılık gösterir. Kadın ve erkeğin doğuştan getirdiği biyolojik farklılıklar kültürel olarak yorumlanır ve değerlendirilir, hangi davranışların kadınlar için hangi davranışların erkekler için uygun olduğuna karar verilir. Kadın ve erkekten beklenen davranışlar, bir toplumdan diğerine kısmen farklılaşsa da özünde ortak noktada birleşmekte ve eşitsizliklerin kaynağını oluşturmaktadır (Ecevit, 2003). Erkek ve kadınların rolleri kültürden kültüre farklılık gösterse de tarihte kadınların erkeklerden daha güçlü olduğu bir toplum söz konusu olmamıştır. Hemen hemen her kültürde ev içi sorumluluklar öncelikle kadına, aile geçimini sağlamak ise erkeklere aittir. Toplumlarda erkeklerin rollerine daha fazla değer yüklenir (Giddens, 2008, s. 514). Bireyler, yaşadıkları toplum ve kültürel yapı içinde cinsiyet rollerini öğrenirler ve bu öğrendikleri rollere uygun davranırlar. Her toplum kadına ve erkeğe farklı bir yaşam standardı belirlemektedir (Akgül Gök, 2013, s. 5).

Kadın ve erkeğe biçilen roller kültürün etkisiyle farklılaşmaktadır. Aynı ülke içerisinde kırsal ve kentsel kesim arasında bile roller farklılaşabilmektedir. Bu doğrultuda kimi zaman, kırsal kesimde yaşamını sürdüren kadınlar kentsel kesime oranla daha dezavantajlı bir konumda yer almaktadır. Bunun bir nedeni kırsal kesimde kadınlara eğitim imkanının kentsel kesimdeki kadar tanınmamasıdır. Küçük yaşta evlenmek durumunda kalan kadınlar, çok çocuğa da sahip olarak ev işleri ve annelik rolü ekseninde sıkışıp kalmaktadır. Kırsal kesimde kadının rolü, ev işleri ve annelik ile sınırlanmışken, şehirde kadınlar çalışma hayatına dahil olmalarıyla beraber yeni rollere sahip olma imkânı kazanmışlardır. Bu sayede aile içi ilişkiler demokratik hal almış, erkek ve kadın arasında rol farklılaşması görülmeye başlanmıştır (Günay ve Bener, 2011, s. 159-160). Toplumsal rollerde kültürün etkisi incelendiğinde farklı uygulamalar da göze çarpmaktadır. Örneğin, erkeklerin sahip olduğu hak ve özgürlüklerin kadınlara oranla çok daha fazla olduğu Afganistan’da, kadınların evin

ihtiyaçlarını ya da kendi kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için yanlarında bir erkeğe ihtiyaç duyması, kadınların sosyal hayatlarını önemli ölçüde kısıtlamaktadır. Ataerkil bir toplum yapısına sahip olan Afganistan’da, erkek çocuğuna sahip olmak gurur verici olarak görülmekte, ailenin soyunu sadece erkek çocuğun devam ettirebileceği düşünülmekte ve kız çocukları ise ailenin sırtında bir yük olarak görülmektedir (Çağlar, 2022).

Afganistan’da kızların erkek kılığına büründürülmesi anlamına gelen “Baça Poş” uygulaması görülmektedir. Bu uygulama ile erkek çocuğuna sahip olmayan aileler kız çocuklarından birini erkek kılığına büründürmektedir. Böylece, tek başlarına sokağa çıkamayan kadınlar erkek kılığındaki kız çocuklarını yanlarına alarak rahatça dolaşabilmektedir. Erkek çocuğuna sahip olmayan bazı aileler ise kızlarını Baça Poş yapmanın onlara iyi şans getireceğine ve bir sonraki çocuklarının erkek olacağına inanmaktadırlar. Bu uygulamanın kız çocuklarına birçok olumsuz etkisi olmasına ve kimlik karmaşası yaşamalarına rağmen bazı kız çocukları gönüllü olarak Baça Poş olmak istemektedirler. Bunun nedeni, erkek kılığına girerek özgürce hareket etmek, spor yapmak, çalışma hayatına katılmak istemeleridir (Corboz, Gibbs ve Jewkes, 2020).

Toplumsal rollere kültürün etkisine bir diğer örnek ise Çin’de uygulanan lotus ayak uygulamasıdır. Çinli kadınlar 10. yüzyıldan beri süregelen bir gelenekle ayaklarını Lotus çiçeği gibi küçük ve zarif göstermek amacıyla keten bant ile sıkıca sarmaktadırlar. Ayak bağlama işlemi, kadının fiziksel olarak erkeğe verdiği hizmetin daha üst seviyede olması için cazibelerini artırıcı bir uygulama olarak uzun süre varlığını devam ettirmiştir (Hong, 1997, s. 44). Bu uygulama, kız çocukları henüz küçükken ve ayak kemikleri olgunlaşmadan, dört parmağın baş parmağın altına doğru kapatılıp, zamanla kemiklerin kırılarak ayağın lotus çiçeği şeklini alma süreci olarak bilinmektedir. Çin toplumunda kadınlar bu acılı uygulamayı daha iyi bir yaşama sahip olmak için tek yol olarak görmüşlerdir (Ko, 2001, s. 58).

Cinsiyetlere yönelik tutumlar, Batılı toplumlarda daha farklı bir seyir izlemektedir. 18. yüzyıl Avrupa’sında, başta Londra’da “oğlancılık” ve “fahişelik” durumu yaygın bir biçimde görülmüştür. Bu süreç içerisinde iki cinsel beden kabul edilse de üç farklı cinsiyet grubu türemiştir. Kadınlar, fahişe ya da aristokrat olarak görülürken erkekler arasında oğlancılığın yaygınlaşması ile beraber yeni bir cinsiyet kimliği oluşmuştur (Trumbach, 1991, s. 186-193).

Kadının Batı kültüründeki yerini bir nebze de olsun anlayabilmek için Batı felsefesine bakıldığında kadının ikincil konuma itildiği görülmektedir. Ruhun üretimi bir erdemdir ve buna ulaşmak için kadınsı olandan uzak durmak gerekmektedir. Aristo'ya göre, kadınlar kendi hallerine bırakılır ve kafalarına göre davranmalarına izin verilirse, bu durum toplum için çözülmeye neden olacaktır (Çağıl, 2014).

Roma'da kadının konumu, Batı toplumunun dününde neler olduğuyla ilgili fikir vermektedir. Bizans İmparatoru VI. Leon (886-912) kadınların zekâ düzeyine ilişkin görüşleri nedeniyle kadınların tanık olarak mahkemeye çıkmasını ya da ifade vermesini yasaklamış, hatta kadınların doğru ve yanlış ayırt edemediği düşüncesiyle pek çok davada kadını cezalandırmamıştır (Gürhan, 2010). Doğu ve Batı arasında kadının konumlanışını, bu coğrafyalardaki sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik gelişmeler belirlemektedir.

2.3. Türk Toplumunda Kadın

2.3.1. İslamiyet öncesi Türk toplumunda kadın

Türkiye'de, Cumhuriyet döneminde kadını daha iyi anlayabilmek için kadının geçmişteki konumuna da bakmak gerekir. Kadınların rolü dine, kültüre ve toplum yapısına göre değişiklik göstermiştir. Antik Çağ ve Orta Çağ'da Türk kadını belli bir mekâna hapsolmemiş, aksine Avrupalı kadınlara göre toplum içerisinde ve devlet yönetiminde oldukça aktif bir rol oynamıştır (Acar, 2019).

İslam öncesi dönemde, Türk devletinde kadınlar siyasette ve günlük hayatta oldukça önemli bir yere sahipti. Türk devlet geleneğinde, Kağan ve Hatun devleti birlikte yönetmekteydi. Hükümdarın eşleri genellikle kağanla birlikte meclise katılmış, bazen de elçileri ayrıca kabul etmişlerdir. Kağan ve Hatun'un devleti birlikte yönetmesi toplum yapısına da yansımıştır (Kafesoğlu, 2007). Türk devletinde Hatun ata binmek ve dövüşmek gibi görevler üstlenebilmişlerdir. Bununla birlikte, boylar üzerinde oldukça etkili oldukları ve devlet içinde yüksek görevlere geldikleri dönemler de yaşanmıştır (Roux, 2013, s. 138).

Hunlar döneminde, hatunlar sarayda devlet adamları gibi eğitilir ve devlet idaresi hakkında bilgi sahibi olurlardı (Ögel, 1981, s. 408). Hatunlar, hükümdarın her zaman yanında bulunur, resmî törenlerde yerlerini alır, yeri geldiğinde devleti temsil ederlerdi. Yönetim, askerlik ve dini görevlerde bulunur, sosyal hayatta ve aile hayatında önemli rollere sahip olurlardı. İslam öncesi Türk devletinde devlet yönetimi hatun ve hakanın ortak sorumluluğunda yürütülürdü. Yasa görevi gören emirnameler

Kağan ve Hakanın imzası bulunmadan yürürlüğe konulmamaktaydı (Sağ, 2001, s. 13). Eski Türk toplumunda kadınların devlet yönetiminde bu kadar yüksek mevkilere yükselmesi annenin aile içindeki konumundan kaynaklanmaktadır. Aile içinde babadan sonra anne aileyi temsil ederdi. Babanın mirası ve çocukların sorumluluğu anneye kalırdı (Çimen, 2008, s. 204). Ev ortak olarak karı-koca ikilisine aitti. Çocuklar üzerinde baba kadar anne de söz sahibiydi. Ev içindeki kararları koca tek başına almaz, anneye de danıştıktan sonra ortak karar alınırdı. Çocuklar arasında cinsiyet ayrımı yapılmaz, bu nedenle kadınlar doğuştan itibaren ortaya çıkan eşitsizliklere maruz kalmazlardı. Kadınlar evlilikte bazı haklara sahip oldukları gibi, boşanma hakkına da sahiptiler. Bu açıdan bile Türk kadını sadece o dönem kadınlarından değil, günümüzde bile birçok hemcinsinden ileri düzeydedir (Tellioglu, 2016).

Köktürkler döneminde ise kağanın karısı Hatun, devlet yönetiminde eşiyle birlikte söz sahibidir. Emirnameler sadece Kağanın adına değil, Kağan ve Hatun adına ortak imza edilir, resmi yazışmalarda Kağan Hatundan ayrılmazdı (Gültepe, 2013, s.181). İslam öncesi Türk devletlerinden günümüze kadar ulaşan yazılı kaynaklara bakıldığında da kadına verilen öneme ve kadınların toplumdaki yerine dair bilgilere ulaşılmaktadır. Köktürlere ait Orhun yazıtlarında da kadınlarla ilgili bilgiler yer almaktadır. Orhun Abidelerinden anlaşıldığı üzere Türklerde tek eşlilik esastır. İltiş Kağan devleti derler ve toplar, İltilge Hatun ise fikir danışılan kişidir. Devlet otoritesini ikisi temsil eder (Gürtunca, 2021, s. 105). Orhun Abidelerinde Bilge Kağan'ın; “*Sizler anam, hatun, hala ve teyzelerim, ablalarım, kadınlarım ve kızlarım*” şeklindeki ifadesi toplumda kadınların isim sahibi bireyler olduğunu göstermektedir (Açıl, 2016). Bu dönemde kadın ve erkek hemen hemen eşittir. Erkekler evlenecekleri kadınları ne kadar maharetli olduklarına göre değil, ne kadar iyi ata bindikleri veya savaşçı özelliklerine göre seçmekteydiler (Altındal, 1985, s. 43). Oğuz Kağan Destanı'nda da kadına oldukça yer verilmiştir. Destanda Bilge Kağan'ın annesi, devletin kurulmasında etkili olan en önemli insanlar arasındadır (Tekin, 2010). Bu düşünceyle eşdeğer olarak kitabelerde söze başlanırken Kağanlar annelerini ve hatunlarını saymışlardır. Buyruklar “Kağan buyuruyor ki” ifadesiyle başladığı zaman geçersiz sayılmıştır. Eski Türklerde kadının konumu hakkında bilgilerin elde edildiği diğer bir yapıt ise Yusuf Has Hacıp'in Kutadgu Bilig adlı eseridir. Bu eserde de kadın ve kızların değerinden “nadir” deyiimi ile bahsedilmektedir (Göksel, 1993, s. 106).

Eski Türklerde, bazı toplumlarda olduğu gibi kız çocuğuna sahip olmak utanılacak, mutsuz bir durum olarak görülmez aksine bazı kadınlar kendilerine bir kız evlat vermesi için Tanrıya yalvarırlardı. Erkek ve kız çocukları arasında ayırım yapılmaz, hatta kimi zaman kız çocukları üstün tutulurdu (Ögel, 1979). Erkeklerin savaşa gittiği dönemlerde kadınlar erkek işlerini üstlenmiş, otlaklara bakmış ve evin güvenliğini üstlenmişlerdir. Bu sayede kadınlar da savaşçı özelliklerini geliştirmişlerdir (Durmuş, 2012).

2.3.2. İlk Türk İslam devletlerinde kadın

Türkler, Talas Savaşı sonrası İslamiyet ile tanışmışlardır. İslamiyet'in kabulünden sonra Türk kadınları siyasi ve sosyal faaliyetlere erkekler ile birlikte katılmış ve mallar üzerinde tasarruf etmişlerdir (Acar, 2019, s. 400). Göçebe yaşam tarzına sahip olan Türkler, kadın ve erkeğe eşit değer verdikleri, çoğunlukla tek tanrılı inanca sahip oldukları ve ahlaki değerlere önem verdikleri için İslami yaşam tarzını benimsemeleri çok uzun sürmemiştir zira İslam dini de ahlaki temeller üzerine kuruludur (Çimen, 2008, s. 143).

İslamiyet, Arap toplumunda "Cahiliye Devri" döneminde doğmuştur. Bu dönem, kadın haklarının kısıtlı olduğu, kız çocuklarının diri diri gömüldüğü, erkeklerin istediği sayıda evlilik yapabildiği ve ahlaki değerleri yok sayıldığı bir dönemdir (Erbay, 2019). Türklerin müslüman olduğu dönemde, önceden Müslümanlığı kabul etmiş toplumların çoğunda kadınlar fenalığın sembolü olarak görülmekte ve aşağılanmaktaydı. Türkler ise daha farklı bir hayat tarzına sahipti. Türkler İslamiyet'i kabul edip İran'da egemenlik kurarak bu bölgede uzun süre yaşamışlar ve bu süreçte Arap kültürü ile tanışmışlardır. Bunun sonucunda kültürlerinde değişimler meydana gelmiş, kendi geleneklerinden uzaklaşmışlardır (Bilgin, 2001).

Türk kadını toplumsal hayatta aktifliğini korumuştur. Harem henüz ortaya çıkmamış, kadınlar eve kapatılmamış ve günlük hayatlarına yine erkeklerle birlikte devam etmişlerdir. Selçuklu egemenliği boyunca kadınlar adına medreseler, hastaneler ve vakıflar inşa edilmiştir (Aksoy, 2017, s. 16). Türklerin Anadolu'ya yayılmaya başlamasıyla birlikte devlet sisteminde de bazı değişiklikler meydana gelmiş, kadınlar geri plana itilmeye başlanmıştır. Buna rağmen çoğunlukla tek eşlilik devam etmiştir. Harem uygulaması henüz ortaya çıkmamış, kadınlar da erkekler gibi toplumda var olmuşlardır (Acar, 2019). Türklerde İslamiyet'in kabulünün ilk sıralarında kadınlar

öğretmenlik ya da askerlik gibi görevler üstlenebilmektedir (Can, 2008). Öte yandan zamanla özellikle Arap toplumunun kız çocuklarına değer vermemesi, İslamiyet'i kabul eden diğer toplumlarda da etkisini göstermeye başlamıştır. Bu nedenle kadının konumu geri plana itilmiştir. Osmanlı Devleti döneminde bu tutumun benimsenmesiyle kadınlar peçe veya kafes arkasına mahkûm edilmiştir. Erkekler kamusal alanda yer alırken, kadınlar ise özel, mahrem ve aile içinde yer almıştır. Kadının toplum içindeki rolü büyük ölçüde sınırlandırılmıştır (Özdemir, 2009).

Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra kendi örf ve adetlerini de muhafaza etmeye çalışmışlar; fakat Arap, Fas ve Bizans gibi ülkelerin de etkisi altında kalmışlardır. Bu nedenle Türk kadınının statüsünde de bazı değişiklikler meydana gelmiştir (İnan, 1969, s. 19, akt. Sağ, 2001). İslamiyet'in kabulünün ilk dönemlerinde kısmen kadına sosyal hayatta bir yer tanınmış ise de bu durum gittikçe değişmiştir. Toplumda kadın geri plana itilmiş ve hareme kapatılmıştır (Çağlar, 1992, s. 49).

Türklerin geleneklerini uzun süre korumalarına rağmen diğer kültürlerin etkisi altında kaldıkları ve kendi yaşam biçimlerinden uzaklaştıkları, İslam'ın kabul edilmesinden sonraki ilk Türkçe öğüt kitabı olan Yusuf Has Hacıp'in Kutadgu Bilig'inde geçen "Dostum sana kesin sözü söyleyeyim, kız çocuğu hiç doğmasa, doğarsa yaşamasa daha iyi olur." dizeleri ile görülmektedir. Kimi Türk topluluklarında kadınların toplumsal durumu İslam dinine uygun olarak düzenlenmiş gibi görünse de çoğunda İslam dininden çok, yerel kültürler etkili olmuş ve zamanla bunlar İslam dininin gereği gibi kabul edilmiştir (Bilgin, 2001).

2.3.3. Osmanlı Dönemi'nde kadın

Osmanlı Devleti yeni kurulduğu dönemde eski Türk toplumlarındaki kadın-erkek eşitliğine dayanan geleneklerin çoğunu devam ettirmekteydi. Harem kurulmamıştı ve kadınlar yüzlerini açmakta serbestti (Kışlalı, 2010, s. 182). Osmanlı Devleti'nin ilk yıllarında kadınlar dokumacılık gibi el işleriyle uğraşabiliyor, tarımla ilgilenebiliyor ve çarşıya pazara gidebiliyordu. Kırsal kesimdeki kadınlar daha özgürken merkezde harem kurulmuş, bu da kadına yönelik tabuların değişmesine sebep olmuştur (Çaha, 1996).

Osmanlı toplumunda kadınlar sahip oldukları konumu kaybetmeye başlamışlardır. Buna sebep olarak, İslamiyet'in kabul edilmesiyle beraber Arap kültürünün etkisini artırması gösterilmektedir. Diğer bir görüş ise Osmanlı Devleti'nin Bizans'ın etkisinde kalması ve kadını hareme kapatmasıdır (Doğramacı, 1989, s. 2).

Osmanlı Devleti'nin büyümesi ile birlikte etnik çeşitlilikte artış gözlenmiştir. Kadın ve erkeğin eşit tutulduğu Türk kültürü, İslamiyet'ten çok Arap kültürünün benimsenmesiyle bozulmaya başlamıştır. Kadınlar erkeklerle eşit konumdayken geri plana itilmişler ve hatta kadınların yaşam alanı ev ile sınırlandırılmıştır. (Doğrusadık, 2018, s. 33).

Kadınlarda örtünme Osmanlı Devleti'nin Bizans ile ilişki içine girmesiyle, Fatih Sultan Mehmet döneminden sonra başlamıştır. Ayrıca birden fazla evlilik ve harem uygulaması daha çok saray ahalisi tarafından başlatılmıştır (Kışlalı, 2010, s. 182). İstanbul'un fethi ile birlikte topluma farklı ırklar girmiş ve bunun sonucunda kadınların konumu değişmeye başlamıştır. Kadınların yaşamı, ev hanımlığı ve çocuk ile sınırlı kalmıştır. Kadınların giyimlerine müdahale edildiği hatta bazı günler kadınlara sokağa çıkma yasaklarının olduğu kadını sosyal yaşamdan dışlayan kararlar alınmıştır (Susam, 2013, s. 8). İslam ahlakının yanlış yorumlanması sonucu birden fazla evlilik artmış ve kadınlar evlerinde inzivaya çekilmiştir. Türkler bu gelenekleri İran ve Arap kültüründen etkilenerek uygulamaya başlamışlardır (Bingöl, 2014, s. 111). Özellikle İstanbul'un fethinden sonra Türkler kendi gelenek ve göreneklerinden gittikçe uzaklaşmışlardır. Cariyeli yaşam biçimi özellikle üst tabakada yaygınlaşmıştır. Müslüman ülkelerden bilgilerin gelmesi ile Türk kültürü iyice geri plana atılmış, kadınlar eğitim hayatından mahrum bırakılmıştır (Bilgin, 2001).

Osmanlı Devleti'nde kadın ve erkeklerin dünyaları ayrılarak farklılaşmış, kadınlar daha özel alanlara itilmiş, erkekler ise daha özgür olarak yaşamlarına devam etmişlerdir. Bu ayrımların artması ile birlikte kadınların sosyal hayatı, aile hayatı ve giyim biçimleri değişmiştir (Acar, 2019, s.403). Kadınlar zamanla bilim ve sanat alanındaki gelişmelerden uzaklaştırılmış, sosyal yaşamdaki hakları sınırlandırılmıştır. Bunun sonucunda kadınlar hayatlarını evlerinde devam ettirmek zorunda bırakılmışlardır (Aksoy, 2017, s. 16).

Kanuni Sultan Süleyman dönemi ile birlikte kadınlar artık mahrem sayılmaya başlamıştır. Kadınlar ile ilgili fermanlar yayınlanmış, kıyafetlerine ve erkeklerle ilişkilerine dair kısıtlamalar getirilmiştir (Küçükırsoy, 2016, s. 22). Bu durum Osmanlı Devleti'nin yükselme, gerileme ve çöküş dönemine kadar devam etmiştir. Özellikle gerileme döneminde kadınlar adeta dört duvar arasına hapsedilmiş, miras hakkı ve şahitlik hakkı gibi meselelerde hakları ellerinden alınmış ve kadınların toplumsal statüsü oldukça gerilemiştir (Avcı, 2016, s. 230).

Tanzimat Dönemi ile birlikte Osmanlı kadınlarının hak arama mücadelesi başlamıştır (Günindi-Ersöz, 2016, s. 63). Tanzimat Fermanı'nda kadınlarla ilgili yeni düzenlemeler olmasa bile Tanzimat'ın getirdiği yenilikler ile beraber kadınlar ile ilgili de değişimler görülmeye başlanmıştır (Bingöl, 2014, s.111). Bu değişimlerle birlikte ev içinde anne ve eş rollerine sahip olan kadının konumu zamanla evrilmiş ve toplumsal hayatta çeşitli statüler elde etmek için kadınlar, taleplerde bulunmaya başlamışlardır (Erbay, 2019, s. 14). Avrupa tipi okulların açılmasıyla birlikte kız çocukları da eğitim görmeye başlamışlardır (Tabakoğlu, 2017, s. 34).

Tanzimat Dönemi ile birlikte kadınların eğitim görmesi, dışarı çıkması ve fotoğraf çekmesi gibi faaliyetler sosyal hayatta yaygınlaşmaya başlamıştır (Sezer, 2018, s. 81). Tanzimat Dönemi ile birlikte gelen değişimlerin en önemlisi kadınların toplumsal hayata katılmaya başlamasıdır. Özellikle eğitim alanında yapılan yenilik hareketleri ile kadınlar kamusal alanda yer almaya başlamıştır. Bu dönemde kadınlar, edebiyat alanıyla ilgilenmiş, sınırlı da olsa toplumsal yaşamda aktif rol almaya başlamıştır (Taşkiran, 1973, s. 24). 1870 yılında Darülmuallimat adı verilen mekteplerde kadın öğretmenler yetiştirilmeye başlanmıştır (Demircioğlu, 2022). Tanzimat Dönemi'nden başlayarak Cumhuriyet'e kadar kadın dergi gazete sayısı 40'a ulaşmıştır (Demirdirek, 1993, s. 8). Bu dergiler kadınlara sorunlarını dile getirmeleri için bir imkân ve kendilerini birey olarak ifade edebilmeleri için ortam sağlamıştır. Tanzimat Dönemi'nin ilerici karakteri içinde Namık Kemal, Şinasi ve Ahmet Mithat gibi düşünürler (yazarlar) kadının durumunu eleştiren eserler kaleme almaya başlamışlardır. Bu gibi yazılarla kadınlar, eğitim alma ve meslek edinme ile gibi konularda teşvik edilmeye çalışılmıştır (Özkaya-Duman, 2020). Kadınlar lehine ilk yayın yapan gazete *Terakki Gazetesi* olmuştur. Kadınların haklarını korumaya yönelik *İnsaniyet* ve *Hanımlar* dergileri çıkarılmıştır. Nigâr Hanım, Fatma Aliye Hanım ve Saide Hanım gibi kadınların öncülüğünde *Hanımlara Mahsus Gazete* yayınlanmaya başlamıştır (Dural ve Eyidikler, 2020).

Kadın hareketinin ortaya çıkışı ve gelişimi tüm dünyada hemen hemen aynı zamana denk gelmektedir. Basın organları sayesinde Avrupa ve diğer ülkelerdeki kadın hakları konusunda yaşanan gelişmeler öğrenilmiş, böylece kadınlar kendi yaşamlarını karşılaştırma fırsatı bulabilmişlerdir (Özkaya-Duman, 2020). Osmanlı'da da özellikle II. Meşrutiyet döneminde dünyada yaşanan özgürlük ve eşitlik

hareketlerinin etkileriyle bir kadın hareketi ortaya çıkmıştır. II. Meşrutiyet döneminde kadın giderek özgürleşmeye ve bireyselleşmeye başlamıştır (Gökçimen, 2008).

II. Meşrutiyet döneminde kadınların elde etmeye başladıkları statü, Milli Mücadele döneminde daha da artmıştır ki bunun sebebi o dönemde erkeklerin askere alınmasıyla birlikte erkeklerin sosyal hayattaki yerini kadınlar alması olmuştur. Ayrıca savaşta kadınların erkeklerle omuz omuza savaşması da bu konuda etkili olmuştur (Kaplan, 1998). Birinci Dünya Savaşı sonrası yaptıkları fedakarlıkların karşılığını alan Batılı kadınları gören Türk kadınları, Millî Mücadele sonrası haklı olarak kadın hakları konusunda harekete geçilmesini beklemişlerdir (Gürtunca, 2021, s. 184). Bu dönemde kadın hakları mücadelesi diğer ülkelerde olduğu gibi oy hakkı çerçevesinde şekillenmeye başlamıştır zira bireyin yaşadığı ülkede değerinin olabilmesinin ön koşulu vatandaş olarak kabul edilmesidir (Bolat, 2014). Kadınların oy hakkı talebi ülkede farklı tepkilere yol açmıştır. II. Meşrutiyet'in özgürlükçü ortamında dahi kadınlara oy hakkı talep etmek çok radikal görünmüştür. Cumhuriyet gazetesi kadınların siyasal hak taleplerini alaycı bir dille konu almış, Yakup Kadri kadınların bu taleplerini eleştirmiş, kadınların bu konularla ilgilenmesini boş bulduğunu belirtmiş ve bunların kadınlara kadınlık görevlerini unutturacağını savunmuştur (Sancar, 2012, s. 124-154). Atatürk'ün kadın haklarını desteklediği yaptığı konuşmalarda net bir şekilde görülmektedir. 1916'da Atatürk'ün Doğu Cephesi'nde arkadaşlarıyla sohbet ederken, kadınlara sosyal haklar verilmesi ve kadınların da çalışma hayatına katılması gerektiği gibi konuları ele aldığı yayınlanan Hatıra Defteri'nden anlaşılmaktadır (Tezer, 1972, s. 75-76).

2.3.4. Cumhuriyet Dönemi'nde kadın

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Türkiye'de birçok alanda değişim yaşanmıştır. Bu değişimler sadece erkekleri kapsamamış, kadınların da sosyal yaşamları ile ilgili değişimler görülmüştür (Acar, 2019, s. 405). II. Meşrutiyet döneminde dergilerde aktif rol alan kadınlar, daha sonraki dönemde siyasi bir parti de kurmuşlardır. Henüz daha Cumhuriyet Halk Fırkası kurulmadan, 15 Haziran 1923'te Nezihe Muhiddin başkanlığında Kadınlar Halk Fırkası'nın (KHF) kurulması girişiminde bulunulmuş fakat reddedilmiştir. Nezihe Muhiddin'e göre "kadınlık meselesi" bir memleket meselesiydi ve kadınların kurtuluşu memleketin kurtuluşundan ayrı düşünülemezdi. Yeni toplum projesinin kadınlar katılmadan Cumhuriyet İnkılaplarının

tamamlanamayacağını savundu. KHF başvurusu hükümet tarafından onaylanmamış ve fıkranın kuruluşuna izin verilmemesinin nedeni tam olarak öğrenilememiştir. Muhiddin'e göre hükümet, henüz siyasi haklarını kazanamamış olan kadınların bir parti kurmasına izin vermeyecektir. Ayrıca Muhiddin KHF tüzüğündeki "taşkın" maddeler nedeniyle kuruluşun önlendiğini ima etmiştir (Zihnioğlu, 2016). Zihnioğlu'na (2016, s. 149) göre hükümetin KHF'nın kurulmasına izin vermemesinin iki nedeni vardır:

Birincisi, kadın hakları konusu modernleşme/çağdaşlaşma programının simgesiydi. Hükümet Cumhuriyet'in çağdaşlığının göstergesi olarak araçsal yönüne ağırlık veriyordu. Öte yandan kadın hakları boyutunu kendisinin çizdiği sınırlar içinde gerçekleştirmek istiyordu...KHF'nın programından ve kurucularının basındaki açıklama ve yazılarından bu sınırları aşacağı ve bu alanda bir otorite haline geleceği, hatta baskı grubuna dönüşeceği anlaşıyordu. İkinci olarak Kemalistler, 'kadınlara haklarını biz verdik' ibaresiyle özetlenebilecek tutumlarıyla kadın hakları alanının kazançlarını kimseye bırakmayı düşünmüyorlardı.

Daha sonra bu fırka Kadınlar Halk Birliği ismini alarak dernek olarak faaliyetlerini sürdürmüştür (Baykan ve Baskett, 1999, s. 148-149). Nezihe Muhiddin başkanlığında olan Kadınlar Birliği, 1927'de ilk kongresi ile birlikte kadınlara siyasi haklar talep etmiş, ancak bu talep tepkilere yol açmıştır. Muhiddin'in bu talebinde ısrarcı olması sonucunda Muhiddin başkanlıktan alınmış, yerine daha ılımlı bir yapıda olan Sadiye Hanım getirilmiştir. Muhiddin, davranışları sebep gösterilerek birlikten ihraç edilmiştir. Sadiye Hanım'ın başkanlıktan ayrılması sonrası başkanlığa getirilen Latife Bekir Hanım verdiği bir demeçte, Nezihe Muhiddin'in birliği asıl maksadından uzaklaştırarak siyasi haklar gibi hayallerin peşinden koştuğunu, bundan sonra birliğin siyasi haklar peşinde koşmayacağını belirtmiştir (Bolat, 2012).

Atatürk kadınların toplumsal alanda yer bulmasının eğitim ile mümkün olduğunu düşündüğü için 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu çıkartmıştır. Bu kanun ile kadınlar ve erkekler eşit eğitim hakkına sahip olmuşlardır (Küçükkırsay, 2016, s. 37). Bu kanun ile öğretim kurumları birleştirilmiş, kız ve erkekler eşit haklarda eğitim almaya başlamışlardır (Üçok, 1985, s. 74).

1924'ten 1931'e kadar öğretmen okullarındaki kız öğrencilerin sayısı 5 katına çıkmış, 1927'de karma eğitim başlamış, 1935'te okulların %85'i kız öğrenci kabul etmiştir (Ayata ve Ergun, 1998). 17 Şubat 1926'da kabul edilen ve 4 Ekim 1926'da yürürlüğe giren Medeni Kanun ile birlikte Türk kadını yasalar önünde erkeklerle eşit

hale getirilmiştir (Caporal, 1982). Çok eşlilik kadın ve erkek içi yasaklanmış, kadın ve erkeğe boşanmada eşit hak ve yükümlülükler getirilmiş, çocukların velayeti mahkeme kararına bırakılmış ve kadın ve erkeğe eşit miras hakkı sağlanmıştır. Bu haklar kadının kocasına, erkek kardeşlerine veya çocuklarına olan bağımlılığını azaltmış, kadın ve erkek aile içinde birey haline gelmiştir. Medeni Kanun aile içinde erkek egemenliğini büyük ölçüde azaltmıştır (Ayata ve Ergun, 1998)

Cumhuriyetle birlikte gerçekleştirilen kadın devriminin kadınlara siyasi haklar verilerek devlet yönetimine katılmalarını değil, Medeni Kanun ile kadınların aile yaşamındaki hak ve özgürlüklerinin genişletilmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Medeni Kanun ile kadınlara bütün hakların verildiği ve mücadele edecek başka bir şey kalmadığı savunularak Türk Kadınlar Birliği gibi kadın örgütlerinin toplumsal yardım örgütlerine dönüşmesi sağlanmıştır (Sancar, 2012, s. 162-163).

Kadınların toplumsal konumunda değişikliğe neden olan en önemli haklardan birisi de 3 Nisan 1930'da kadınlara Belediye Meclislerine seçme ve seçilme hakkının verilmesidir (Arat, 1986, s. 127). 5 Aralık 1934'te milletvekili seçme ve seçilme hakkı ile birlikte kadınlara eşit yurttaşlık hakları tanınmıştır. 5 Aralık 1934'te her Türk kadınına 22 yaşında seçme, 30 yaşında seçilme hakkı verilmiştir. (Taşkiran, 1973). Kadınlar ilk defa 8 Şubat 1935 tarihinde milletvekilliği seçimlerine katılmış ve 17 kadın millet vekili seçilmiştir (ÖzkayaDuman, 2020, s. 110).

Kadınlara oy hakkının 1924 Anayasası ile değil 1934'te verilme nedeninin açıklayan iki görüşe göre; o dönemde TBMM'de karşıt görüşler çok güçlüydü ve böyle bir talebe zaten izin verilmezdi. Diğer görüşe göre ise; kadınlara oy hakkı verilmesi ile faşizmin yaygınlaştığı o dönemde Türkiye'nin politik durumu belli olmuştur (Sancar, 2012, s. 167).

Türk Kadınlar Birliği'nin siyasi haklar mücadelesinin bastırılmasının ardından "kadınların siyasi haklarını elde etmeleri için mücadele etmek zorunda kalmadıkları, mücadelesiz, iktidar tarafından verildiği" görüşü yaygınlaştı. Kadınların haklarını elde etmeleri kendi mücadelelerine değil, devlete borçlu olduklarına dair inanç halen mevcuttur. Bu hakla birlikte kadın ve erkeğin eşit olduğu, feminizm gibi düşüncelere gerek kalmadığı da söylenmiştir (Sancar, 2012, s. 177).

Türk kadınlarının elde ettiği hakları mücadele etmeden kolayca kazandığına yönelik söylemlere karşı Atatürk'ün TMM kürsüsünde kadınlara seçme ve seçilme hakkının verilmesi ile ilgili şu söylemi cevap niteliğindedir:

“Türk kadınına bu hakkın bir lütuf olarak verildiği kanaatinde değiliz. Hiç kimse bu kanaatte olamaz. Bir memlekette ki, yurdun her tarafı istilaya uğradığı zaman, kadınlar ateş altında erkeklerle beraber omuz omuza çalışırlar, memleketin geri kalan kısmını korumak ve beslemek için tarlanın kara toprağından yiyecek çıkarmaya çalışırlar, elbette bu varlıkların yurdun her tabakasında söz söylemeye hakları vardır.” (Feyzioğlu, 1986).

Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra kadınlar birçok hak elde ederek kamusal alanda yer bulmasına rağmen, yine de toplumsal kalıp yargıların dışında hareket etmeleri mümkün olmamış, birçok yeniliğe rağmen ataerkil toplum içinde var olmaya devam etmiştir. (Berktaş, 2004, s. 20).

Atatürk İzmir'deki bir konuşmasında "Şuna inanmak lâzımdır ki dünya yüzünde gördüğümüz her şey kadının eseridir" der.

19 Mayıs 1919'dan sonra gelişen kadın hakları şu şekilde özetlenebilir:

1. "Medenî Kanun ile kadın-erkek eşitliği reformu gerçekleşmiştir.
2. Kadınlarımız giyim kuşam konusunda özgürleşmiştir.
3. Kadın yazarlarımız ve kadınlar hakkında yazarlarımız artmıştır.
4. Eğitimde kadın erkek eşitliği sağlanmıştır (Göksel, 1998).

Kadınlar Cumhuriyet dönemi içerisinde birçok siyasi ve sosyal haklar elde etmelerine karşın günümüzde bu haklardan yararlanamayan pek çok kadın bulunmaktadır. Kadın erkek eşitliğinin tam anlamıyla sağlanamadığı görülmektedir. Günümüzde geleneksel yapı kadınların miras ya da boşanma haklarını tam anlamıyla kullanmalarına izin vermemektedir. Kadınlar sosyal ve vatandaşlık haklarını tam anlamıyla bilmemekte ve kullanamamaktadır. Bu konudaki destekleyici koşullar da yeterli değildir (Özdemir, 2009)

Atatürk sonrası dönem II. Dünya Savaşı'nın da etkisiyle önemli değişimler olmuş, kadınlar da bu değişimlerden etkilenmişlerdir. Türkiye'de başlarda yasal haklar için verilen mücadele, haklar elde edildikten sonra yerini siyasal temsili sağlamak için yapılan mücadeleye bırakmıştır (Gürtunca, 2021, s. 233-277). 1948'den itibaren kadın dernekleri amaçlarını değiştirerek elde ettikleri hakları korumak ve

onları yitirmemek için hareket etmişlerdir (Ediz, 1994). Seçme ve seçilme hakkının kadınlara lütfedilmiş olduğuna dair sarsılmaz inanç mevcuttur. Mecliste yapılan konuşmaların birçoğunda seçme ve seçilme hakkının kadınlar tarafından kazanılmayıp iktidar tarafından verildiği vurgulanır. Bu söylemle bağlantılı olarak, o dönemde siyasi haklar talep eden bir hareketin hiç var olmadığı varsayılmaktadır. Oysa kadınların tarihine bakıldığında, kadın mücadelesini 19. yüzyıla kadar götürmek mümkündür (Tekeli, 1998; akt. Çakır, 2011).

1980’li yıllarda siyasi değişimle birlikte toplumsal değişimler de görülmeye başlanmış, aile kurumunda hala ataerkil bir yapı görülmesine rağmen geleneksel cinsiyetçi iş bölümünün değişmesi gerektiğine dair inanç gelişmeye başlamıştır (Gazioğlu-Terzi, 2014). Türkiye’de İkinci Dalga Feminizm zamansal olarak 1980 sonrasına denk düşer. 1980’li yıllarda başta Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) olmak üzere kadınlar seslerini uluslararası platformda duyurmaya başlamışlardır. 1980 yılında Birleşmiş Milletler, CEDAW’ı üye ülkelerin imzasına açmış, Türkiye de 1985 yılında sözleşmeyi onaylayarak 19 Ocak 1986 yılında yürürlüğe koymuştur. Bu sözleşmenin onaylanması ve yürürlüğe girmesi önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu sözleşme kadın erkek eşitliğini uluslararası alanda temsil eden en temel belge ve kadın hakları evrensel beyannamesi niteliğini taşımıştır (TBMM, 1986; akt. Çavuşoğlu, 2015). Sözleşmeye taraf olan devletler, hukuki alanda kadın ve erkek eşitliğini sağlama ve kadınları ayrımcılığa karşı korumakla sorumludurlar (Öztürk, 2012). Türkiye’de kadın hareketi başlangıçta tam anlamıyla eylem ve amaç birliğine varamamış, ancak 1980 sonrası gelişen kadın hareketi en aktif halini almış ve daha sesli bir çıkış yaşamıştır. (Çaha, 1996, s. 140).

1985 senesinde nüfus planlaması hususundaki tadiller ile birlikte, on haftaya kadar olan gebeliklere kürtaj hakkı tanınmıştır. 1987 senesinde “Kadına Yönelik Politikaları Danışma Kurulu” oluşturuldu. 1988 senesinde Çalışma Bakanlığı’nda bir “Kadın Birimi” oluşturulmuştur. 1989 senesinde İstanbul Üniversitesi’nde Kadın Sorunlarını Araştırma ve Uygulama Merkezi kurulmuştur (Karagöz, 2008, s. 180).

Bugün hâlâ, kadının güçlenmesi amacıyla kurulmuş dernek ve kurumlar varlığını sürdürmektedir. Mor Çatı Kadın Sığınağı, Kadın Dayanışma Vakfı, Kadın Eserleri Kütüphanesi, Kadın Adayları Destekleme Derneği (KA-DER), Kadın Merkezi (KAMER), üniversitelerde kadın çalışmaları bölümleri ve araştırma

merkezleri başta olmak üzere 1990'lı yıllarda kurulan yapılar kurumsallaşmaya yönelik büyük yol kat etmişlerdir (Morsünbül, 2019).

1990'lı yıllarda yaşanan gelişmelerle birlikte Atatürk döneminde yapılan reformların kadınları kurtardığı düşüncesi değişmiş ve bir kadın hareketine dönüşerek feminist gruplar ortaya çıkmıştır (Tekeli, 1995). 2000'lerde kadınların kendi aralarındaki farklı yapıların sayısı artmıştır. Ayrıca bu dönemde teknolojinin gelişimiyle birlikte iletişim ağları kurulmuş, e-platformlar kurulmuş ve birbirlerinden haberdar olmuşlardır. Bu dönemde kadına şiddetin ve kadın cinayetlerinin giderek artmasıyla bu konuya önem verilmiş ve dayanışma ağları oluşturulmuştur (Çakır, 2019, s. 165).

Şirin Tekeli, Gülnur Savran, Günseli İnal, Ferai Tınç, Şule Torun ve Yaprak Zihnioğlu'nun, Kadın Çevresi Yayınları için bir araya gelerek, Juliet Mitchell'in *Kadınlık Durumu: En Uzun Devrim* adlı eserini Türkçeye çevirmesi, kimi yazarların bakış açısında, ikinci dalga feminizmin Türkiye'de başlangıcını temsil etmektedir (Koç, 2013, s.193). 1982 yılının şubat ayında yani 1980 askeri darbesinin Türkiye'de sosyal ve politik anlamda etkisini gösterdiği yıllarda ve bunun neticesinde Türkiye'de bu alanlarda şiddetli bir baskının mevcut olduğu koşullarda kadın entelektüellerin bu şekilde toplanması, güç birikimi hususunda önem arz etmektedir. Türkiye'de ikinci dalga feminizmin kılavuzu olarak görülen bu eserin başlığının *Kadınlık Durumu* olması bile, kadınlık durumu probleminin Türkiye'de 1980'li yılların feminist ideolojisinin ana faktörünü meydana getirdiğini kanıtlaması açısından oldukça önemlidir (Davutoğlu, 2017).

Türkiye'deki ikinci dalga feminist hareketi ilk olarak, din, kültürel kimlik, etnik kimlik ve diğer sınıflandırmaları görmezden gelmeye imkân tanıyan bir kadınlık durumu şifresiyle başlamıştır. Bu şifre, daha etnik ve dini aidiyetlerin etkinlik kazanmadığı, diğer yandan solun vurguladığı sınıf aidiyetlerinin ise ortak ezilmişliği gözden uzak tuttuğu ve kadınların durumunu gizlediği fikri etrafında oluşmuştur (Devecioğlu, 2010).

2.4. Çalışma Yaşamında Kadın

Geçmişin ilkel toplumlarına bakıldığında, göçebe olarak yaşayan avcı ve toplayıcı topluluklarda erkekler; avlanma, kadınlar ise toplama işini üstlenerek ilk ekonomik iş bölümünü yaratmışlardır (Şenel, 1985). Anaerkil olarak tanımlanan o dönemde, kadının toplumdaki üretkenliği doğayla bir tutulmuş, doğa ana gibi deyişler

kullanılmıştır (Yüce, 2004). Tarih boyunca kadınlar, dönemin koşullarına bağlı olarak çeşitli konumlarda ekonomik faaliyetlere katılmışlardır (Aytaç, 2004) İnsanoğlunun egemen olma çabaları sonucu savaşlar meydana gelmiş, bunun neticesinde kadının ailedeki rolü pasif bir konuma itilmiş ve kadınlar yemek, çocuk bakımı gibi işlerle uğraşmaya başlamışlardır (Aytaç, Sevüktekin, Bayram, Bağdoğan ve Eryiğit, 2002). Üretim araçlarının gelişimiyle birlikte, üretimden ilk çekilenler kadınlar ve yaşlılar olmuştur. Kadınların üretimden uzaklaşmasıyla birlikte, kadının toplumdaki yeri de değişmeye başlamıştır (Tayanç, 1977).

Günümüze yakın anlamda kadınların iş hayatına girişi, 18. yüzyılın sonlarına doğru olmuştur (Çitçi, 1982, s. 17). Sanayi Devrimi ile birlikte kadınlar, ilk kez ekonomik bir gelir karşılığı çalışmaya başlamışlardır. Bu nedenle Sanayi Devrimi, bugün anladığımız şekliyle kadın emeği kavramını doğuran en önemli tarihsel gelişmedir. 19. Yüzyılda, başta İngiltere olmak üzere birçok Batı devletinde iş gücünün önemli bir bölümünü kadınlar oluşturmuştur (Hobsbawm, 2003). Sanayi Devrimi'nden önce ücretsiz aile işçisi olan kadın, Sanayi Devrimi sonrası iş yaşamına dahil olmuştur. Kadının ekonomik hayatta var olması, kendi kimliğini oluşturarak bir birey olmasının önemli bir adımıdır. Çalışmak, kadının bireyselliği için önemli bir adım olsa da kadınlar, bireyselliğini tam anlamıyla yaşayamamaktadır. Bu duruma sebep olarak, kadının hem evde hem de iş yerinde sömürüye maruz bırakılması gösterilebilir (Gökkaya, 2011).

Çalışma yaşamı kadına hem ekonomik özgürlük sağlamakta hem de özgüven ve toplumda saygı da getirmektedir (Umutlu ve Öztürk, 2020). Endüstrileşme ile birlikte kadınlar, ekonomik faaliyetlerini ev dışı alanlara taşımaya ve çalışma hayatına katılmaya başlamışlardır (Altan, 2003, s. 215). Kadınların çalışma yaşamına girmesiyle birlikte, çalışma alanlarında cinsiyete uygun yeni işler doğmuştur. Kadın istihdamındaki artışla birlikte kadınlar geleneksel olarak yüzyıllardır çalıştıkları tarım alanından sanayi ve hizmet sektörüne kaymışlardır Sanayileşme ile birlikte kadın, aile ekonomisinden ziyade sermaye sahiplerine ucuz işgücü sağlamıştır. Kadınlar bu dönemde çok düşük ücretler karşılığında ağır işlerde çalıştırılmış, kadın işgücü sömürüye maruz kalmıştır (Yeşilorman, 2001, s. 273).

I. ve II. Dünya Savaşı yıllarında, kadın işgücü ekonominin tüm alanlarında artmıştır. Öte yandan I. ve II. Dünya Savaşı sırasında erkeklerin silah altına alınmasıyla erkek işgücü yerini kadın işgücü almıştır. Özellikle İngiltere ve ABD'de

kadınların işgücüne katılım süreci incelendiğinde, II. Dünya Savaşı önemli bir kırılma noktasıdır. Bu dönemde özellikle evli kadınların çalışması oldukça ender rastlanan bir durumdur (Altan ve Ersöz, 1994, s. 32).

II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan işgücü açığı sonucunda kadınlar iş gücüne dahil olmuş, hatta kadınları iş gücü piyasasına çekmeye yönelik bazı önlemler alınmıştır (Joseph, 1983). Bu gelişmelerle birlikte işgücüne gereksinim artmış, kadınların da üretime katılımı sağlanmıştır. Böylece kadınlar dokuma, elbise ve dantela gibi iş kollarında çalışmaya başlamışlardır (Bilgel 2005; akt. Dalkıranoglu, 2006). Çalışma yaşamında kadın erkek eşitliğini sağlamak için özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında yasalarda eşitliği sağlamaya yönelik düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. 1972’de ABD’de “İstihdamda Fırsat Eşitliği” yasası kabul edilmiştir. İngiltere’de 1970 yılında “Eşit Ücret Kanunu”, 1975’te ise “Cinsiyet Ayrımcılığı Kanunu” yürürlüğe girmiştir (Kocacık ve Gökçaya, 2005, s. 205).

Kadınların çalışma yaşamındaki artan rolüne rağmen geleneksel aile içi sorumlulukları devam etmektedir. Yapılan araştırmalara göre, çalışan kadınlar aile ve ev işlerine kocalarından daha fazla zaman harcamaktadırlar (Pleck, 1985). Ataerkil toplumlardaki toplumsal cinsiyet rolleri kadını ev ve özel alanla sınırlandırmakta, erkeğe ise evin maddi sorumluluklarını üstlenme görevi vermektedir. Kadın, ev işleri ve üremeyi üstlenmekte, erkek ise üretimde görevlendirilmektedir (Umutlu ve Öztürk, 2020). Ataerkil toplumda aileyi geçindirenin erkek olduğu düşüncesi kabul gördüğü için, kadın çalışsa ve daha fazla para kazansa bile, bu gelir aile bütçesine katkı olarak görülmektedir. Kadınların “ikinci geçindiriciler” olarak görülmesi, kadınların bağımsız bireyler olmasını engellemektedir (Çakır, 2019, s. 51). Gelişmekte olan ülkelerdeki kadınların işgücüne katılım oranları, gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmaktadır (Standing, 1999, s. 586-599). Birçok gelişmiş ülkede kadınların çalışma yaşamına katılması için düzenlemeler yapılmakta ve bu düzenlemelerin gün geçtikçe arttığı gözlemlenmektedir. Gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda kadınların işgücüne katılımı ve ücretli çalışan kadınların oranı gelişmiş ülkelere göre daha düşüktür (Standing, 1999).

2.4.1. Türkiye’de çalışma yaşamında kadın

Türkiye’de kadınların işgücüne katılımı incelendiğinde, Türkiye’de durumun gelişmiş ülkelere farklı olduğu görülmektedir. Osmanlı Dönemi’nde özellikle tekstil sektöründe kadın emeği yaygın olarak kullanılmakta ancak kadınlar çok düşük

cretlerle alıştırılmaktadır (Makal, 2010, s. 24-26). Osmanlı Dönemi’nde halıcılık ve dokumacılık kadınların en önemli çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Dokuma ve gıda sektörü kadınların çoğunlukta olduğu sektörlerdir. Ayrıca kadınlar, öğretmenlik ve ebelik gibi işler de yapmışlardır (İşler ve şentürk, 2016). Türkiye’de Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte yapılan devrimler ile kadınlar da toplum içinde çok önemli haklara sahip olmuşlardır. Türkiye’de kadınlar, 1950’lerde çalışma yaşamında aktif olmaya başlamışlardır. Bu dönemde erkekler kadar olmasa da kadınlar da yeni iş olanaklarına sahip olmuşlardır.

Dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye’de de yapılan yasal düzenlemelere rağmen kadın istihdamı erkek istihdamının oldukça gerisindedir. Türkiye’de kırsal kesimde ücretsiz aile işçisi olarak çalışan kadın, kentte vasıfsız işçi olarak çalıştığı için güvenceli istihdam olanaklarından yararlanamamaktadır (Biçerli, 2004, s. 268). Türkiye’de çalışan kadınların çoğu ücretsiz aile işçisi olarak sosyal güvencesiz olarak çalışmaktadır. Özellikle kırsal kesimde kadının çalışması karşılığında elde ettiği şey yaşamını sürdürebilmesidir (Gündüz, 2000, s. 240). Kadınların işgücüne katılım oranı kırsalda kente göre daha yoğundur. Kırsal kesimde tarımla uğraşan kadınlar kente göç ettiklerinde ya ev kadını olmakta ya da enformel sektörde çalışmakta ya da işsiz kalmaktadırlar (Gelegen, 2001). Kırsalda kadına yönelik ayrımcılıklara; eğitim alanında geri kalma, bağ, bahçe ve hayvancılıkta ağır şartlarda çalışma iken kent yaşamında kayıt dışı çalışma, eşit ücret alamama ve cinsel tacize maruz kalma örnek gösterilebilir (Dikmetaş, 2009, s. 150).

Ataerkil toplumlarda kadınların toplumsal rolü, annelik ve eşlik rolünün bir uzantısı olarak görülen öğretmenlik, hemşirelik ve sekreterlik gibi mesleklere yneltmelerine neden olmuştur (Koray, 1993, s. 27-34). Bunun sonucunda da erkeksi ve kadınsı meslek ayrımı ortaya çıkmıştır. Kadınlar alışma yaşamına dahil olsa bile yine de kadınlara yüklenen ev içi rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Yapılan bazı çalışmalara göre, kadının çalışma yaşamına girmesi ile erkeğin ev işlerine katkısının arttığı, bazı çalışmalara göre ise kadının ev işlerine ayırdığı zamanın azaldığını göstermekte ancak bu boşluğu erkeğin değil, akrabaların ya da ücretli hizmet alımı ile doldurulduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ersöz, 1999, s. 38).

Türkiye’de kadınların eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenlik, mühendislik, avukatlık gibi mesleklerde yerlerini almışlardır. Kadınlar görünür olmaya ve farklı alanlarla kendilerini göstermeye başlamışlardır (nder, 2013, s. 41). Kadınların

ekonomik özgürlüklerinin olması, toplumun ilerlemesi için oldukça önemlidir. Çalışma yaşamına katılan kadın, toplumsal ve ekonomik kalkınma sürecini hızlandırır. Ayrıca çalışan kadın ailenin yaşam standartlarını da yükseltir ve yoksullukla mücadeleyi kolaylaştırır. Ekonomik özgürlüğe sahip olan kadın ev içinde de söz sahibi olur ve aile içi taciz, şiddet gibi konularla mücadele etmelerini kolaylaştırır (Karabıyık, 2012, s. 240). Günümüzde teknolojik imkanların da gelişmesiyle birlikte kadınların evdeki iş yükü kolaylaşmış, bu durum kadınların çalışma hayatına girmesini kolaylaştırmıştır. Ekonomik etmenler de kadınların çalışma hayatına girmesini kolaylaştıran etmenlerden bir tanesidir. İstenilen yaşama şartlarına ulaşabilmek için çift gelirin getirdiği avantajlar aranır hale gelmiştir (Giddens, 2012, s. 804). Ancak kadınlar çalışma hayatında da birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Kadınlar, henüz işgücüne katılım aşamasında iken çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar. İşe alım sürecinde kadınlara sorulan evlilik ve gebelikle ilgili sorular bu ayrımcılığa örnektir (Mahmutoğlu, 2017). Bir yaklaşıma göre, işverenler işe alım sürecinde bireyleri değerlendirirken bireyin niteliklerine göre değil, bireyin ait olduğu grubun niteliklerine göre değerlendirme yapmaktadırlar (Durmaz, 2016, s. 48). İşe başladıktan sonra da karşılırlarına birçok problem çıkmaktadır. Öncelikle işverenlerin cinsiyetçi yaklaşımları kadınların işgücüne katılımı önünde bir engel teşkil etmektedir (Dirik, 2016, s. 37). Üstelik işverenler, kadınların erkeklerden göre daha az verimli ve daha az güvenilir olduğuna dair geleneksel ön yargılara sahiptir (Çakır, 2008, s. 33). Kadınlar işe alım sürecinden itibaren ayrımcılığa maruz kalabilmektedirler (Kuhn ve Shen, 2013, s. 87).

İş yaşamında cinsiyet ayrımcılığı toplumsal cinsiyet özelliklerine göre şekillenmektedir. Toplumda erkeklerin güçlü, atılgan ve yapıcı olmaları beklenirken, kadınlardan da duygulu, yetiştirici ve pasif olmaları beklenmektedir. Bu cinsiyet rolleri pekiştirilerek yetiştirilen bireyler, ilerde meslek seçimlerinde de bu rollere uygun meslekler seçmektedirler (Katkat, 2017). Örneğin; öğretmenlik, hemşirelik ve sekreterlik gibi meslekler, toplum tarafından kadına yüklenen uysallık ve ayrıntıları sevmesi gibi özellikler nedeniyle kadına uygun meslekler olarak görülmektedir (Scott, 2005, s. 386-387). El becerisi, dikkat gerektiren işler kadın işi olarak kabul edilmekte, kadınların doğuştan sahip oldukları nitelikler olarak kabul edilmekte bu nedenle vasıf olarak kabul edilmemektedir (Gelegen, 2001). Kadınlar, genelde belirli işlere yönelirken erkekler her türlü işe yönelmektedirler (Selim ve İlkaracan, 2002).

Kadına uygun kabul edilen bu gibi mesleklerde dahi kadınların yöneticilik gibi pozisyonlara gelmeleri kimi nedenlerle engellenmektedir (Bebekoğlu ve Wasti, 2002, s.9-10). İşlerinde yükselememelerine sebep olarak; aile ve iş yaşamlarını dengede tutmak zorunda olmaları ve eğitim seviyelerinin yetersiz olması gibi nedenler sıralanabilir (O'Mahony ve Sillitoe, 2001, s. 208). Ayrıca erkeğin kadından emir almasının uygun olmayacağı gibi ön yargılar da kadının yöneticilik gibi konumlara gelmesini engellemektedir (Dökmen, 2004, s. 229). İşverenlerdeki yaygın görüş; kadınların geçici olarak çalıştıkları, erkeklere göre işe kendilerini daha az verdikleri gibi nedenlerle üst yönetimlere getirilmemeleri gerektiği yönündedir. Yapılan bazı araştırmalara göre, kimi kadınlar da öncelikle geleneksel rolleri benimsemekte, iş sorumluluklarını ikinci plana atmaktadırlar (Aytaç ve Sevüktekin, 2002, s. 26-40). Çalışan ebeveynler, çocukların hasta olması gibi durumlarda kimi zaman işlerini aksatabilmektedirler. 2015 Pew Araştırma Merkezi anketine göre, çalışan kadınların %42'si çocuklarına veya kendilerine bağımlı olan diğer aile üyeleriyle ilgilenmek için çalışma saatlerini aksatırken, bu oran erkeklerde %28'dir (Pew Research Center, March 10, 2015).

Türkiye'de üst düzey kademelerde kadınların oranı %12'dir. Dünya ortalaması ise %5'tir (World Economic Forum, 2016, s.5). Kadınların kariyer ilerlemesinde karşılaştıkları engellere cam tavan da denilmektedir. Cam tavan kadınların niteliklerine bakılmaksızın kariyerinde ilerlemesindeki görünmez engeller olarak tanımlanmaktadır (U.S. Glass Ceiling Commision, 1995, s. 4). Cam tavan kavramı, kadınların hak etmelerine rağmen sırf cinsiyetleri nedeniyle üst konumlara ulaşamamalarını ifade etmektedir. Tavan sözcüğü yukarıya çıkmanın engellenmesini, cam sözcüğü ise görülmeyen ancak varlığı hissedilen engeli ifade etmektedir (Gökkaya, 2011). Dökmen'e göre (2006, s. 299), kadınların liderlik özelliğine sahip olmadığı inancı ve kadınların erkekler üzerinde otorite kuramayacağı gibi kalıp yargılar cam tavan etkisi yaratmaktadır. Çalışma yaşamlarında cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan kadınlar çoğu zaman yasal yollara başvurmamakta, bu durumu yaşayan kadınlar ya bu durumu görmezden gelmekte ya da işlerinden ayrılmaktadırlar (Gregory, 2003). Bunun bir nedeni, işverenlerin kadın çalışanların hamilelik, doğum izni, süt izni gibi durumlarla ilgili maliyetlerinden kaçınmak istemeleridir. Bu nedenle kadın işgücü yerine erkek işgücünü tercih edebilmektedirler. (Dirik, 2016, s. 38).

Kadınlar, çalışma hayatında erkeklerle aynı işi yapmasına rağmen eşit ücret alamamaktadırlar. Bu durum kadınların verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Kimi zaman düşük ücret alan kadınlar işsizliği tercih etmektedirler. Kadının öncelikli görevinin anne olmak, erkeklerin ise para kazanmak olduğu genel görüş, kadınların düşük nitelikli işlerde düşük ücretlerle çalışmasına neden olmaktadır (Erol, 2011, s. 18). Ayrıca kadının asli görevinin ev işleri ve çocuk bakımı olarak görülmesi nedeniyle kadınlar ev işlerini de yapabilmek için kısa süreli ve düşük ücretli işleri tercih etmektedirler. Bunun sonucunda da kadınlar işlerinde yükselme gibi imkanlardan yararlanamamaktadırlar (Arat, 1996, s. 46). Çalışan kadınlar işten çıkıp eve geldiklerinde de evdeki mesailerı devam etmektedir. Kadınların çalışma yaşamındaki yeri toplum ve aileleri tarafından ev içindeki işlerini aksatmamaları halinde kabul edilmektedir. Zira toplumdaki birçok gelişmeye rağmen kadınların ev içindeki görev ve sorumluluklarında bir değişiklik olmamıştır (Kaya, 2009, s. 71). Bunun sonucunda kadınlar hem çalışma yaşamının yükünü hem de ev işlerinin ve çocukların yükünü üstlenmektedirler. Bu durum kadınların ev ve iş arasında bölünmesine ve bocalamalarına neden olmaktadır. Bu durum kadınların iş yaşamlarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Üçyıldız, 2017, s. 13). 2016 Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre çalışma yaşamına katılmayan kadınların %57,3'ü, çalışma yaşamına katılmama nedeni olarak ev işleriyle meşgul olmalarını göstermişlerdir (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2017). İlkaracan'ın (1998) 530 kadın üzerinde yaptığı araştırmaya göre, kadınların çoğunluğu bekarken çalışma hayatına katılmakta, evlendikten veya çocuk sahibi olduktan sonra iş hayatından çekilmektedirler. Kadınların büyük çoğunluğunun iş yaşamına girişleri aileleri tarafından engellenmekte, kadınlar da çalışma hayatıyla birlikte onlara yüklenecek olan çifte mesaidense, ev kadını olmayı tercih edebilmektedirler.

Kadın istihdamı en fazla üst ekonomik sınıftadır. Alt sınıflarda, ailenin ihtiyacı olmasına rağmen sahip olunan geleneksel değerler nedeniyle kadının çalışma hayatına girmesine sıcak bakılmamaktadır (Kocacık ve Gökkaya, 1995). Özçatal'ın (2011) Tokat ilinde tekstil-gıda işletmelerinde çalışan 298 kadın ile yaptığı araştırmaya göre, kadınların çoğu çalışma yaşamına girme kararını kendisi vermiş; fakat ekonomik zorluklar nedeniyle geçim sıkıntısı sonucu ailedeki erkeklerin kadının çalışmasına izin vermekten başka çareleri kalmamıştır. Kadının çalışma yerini ise yine baba, koca veya ağabey belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre, çoğu kadın özgür bir seçimden

ziyade mecbur kaldıkları için çalışma hayatına girmişlerdir. Küçük aile işletmelerinde kadınlar ücretsiz emek işçileridir. Örneğin Dedeoğlu'nun yaptığı bir araştırmaya göre, bir konfeksiyon atölyesi sahibi ailenin kadınları atölyede çalışmakta, fakat bu kadınlar kendilerini ev kadını olarak tanımlamaktadırlar (Toksöz, 2014). Apartman görevlisinin eşi, apartman temizliği gibi işleri yaptığında, bu işler ev işlerinin devamı olarak görülmekte ve kadın kendisini ev kadını olarak tanımlamaktadır (Özbay, 1982).

Kadınlar iş ve ev arasında denge kurarken erkeklere nazaran daha çok stres yaşamaktadırlar (Freedman ve Bisesi, 1988). Zira ev işleri ve çocuk bakımı hala kadınların görevi olarak kabul edilmekte, bu da kadında strese neden olmaktadır (Brewer, 1985). Bu stresi yaşayan kadınlar herhangi bir sorumluluklarını aksattıklarında suçluluk duymaktadırlar (Townsend, 1985). Çalışma yaşamına katılan kadın, evine öncelik verip işini ikinci plana atarsa işinde ikinci sınıf çalışan olacak, işine öncelik verip evini ikinci plana atarsa eş ve annelik rollerini aksatacak ve toplumun gözünde iyi eş ve anne olamayacaktır. Bu durum kadında ikilem ve çatışma yaratmakta ve ruhsal çöküntüye neden olmaktadır (Gökkaya, 2011). Geçer ve Çelik'in (2017) yaptığı bir araştırmaya göre, çalışma hayatına giren kadınların geleneksel rollerinde değişme olmuş, ev işlerini ve çocuk bakımını eşiyle paylaşmaya başlamış veya yardım almıştır. Ayrıca ev ekonomisine katkıda bulunmaları nedeniyle aile içerisindeki söz hakları da artmıştır. Yapılan bazı araştırmalara göre ise kadının iş hayatına girmesiyle ev içi sorumluluğu azalsa bile bu durum erkeğin boşluğu doldurması ile değil, ücretli hizmet alımı ile gerçekleşmektedir (Ersöz, 1999, s. 119). Çocuk bakımı ve çocuğu nereye bırakacağı da kadınların büyük problemleri arasındadır. İş yerinde kreşlerin olmaması, özel bakım hizmetlerinin pahalılığı yüzünden kadınlar çocuklarını varsa büyükanne gibi akrabalarına bırakmakta ya da en azından çocuk belli bir yaşa gelene kadar iş hayatına ara vermektedirler (Aytaç ve Sevüktekin, 2002, s. 37-38). Ayrıca iş ve evlerinde yaşadıkları rol çatışması da kadınlarda strese neden olabilmektedir. Zira özellikle bazı mesleklerde kadınlar erkek gibi davranmak zorunda kalmakta, kadınlık yönlerini baskılamaktadır. Bu da kadınlarda çatışmaya ve strese yol açmaktadır (Winter, 1983).

Kadınların çalışma yaşamında karşılaştıkları diğer bir sorun ise iş yerinde cinsel tacizdir. Cinsellik içeren ifade ve imalar, istenmeyen fiziksel dokunuşlar ya da ısrarla yinelenen flört teklifleri cinsel tacizin birkaç örneğidir. İş yerinde meydana gelen cinsel taciz kadınların işine devam edip etmeyeceği ile ilgili kararlarını

etkilemektedir (Gerrity, 2000; akt. Barling, Rogers ve Kelloway, 2001). Hürriyet İnsan Kaynakları'nın yaptığı araştırmaya göre, kadınların %62'si iş yerinde cinsel tacize uğradığını belirtmektedir (Hürriyet, 2015). Cinsel taciz, kadınların iş seçim olanaklarını da kısıtlamakta, kadınlar geç saatlerde çalışmayı gerektiren ya da erkek yoğunluklu işleri tercih etmemektedirler (Gelegen, 2001).

Yılmaz, Bozkurt ve İzci'nin (2008) kamu sektöründe çalışan kadınların sırf kadın olmalarından dolayı karşılaştıkları sorunları ortaya koymak için yaptığı anket çalışmasına göre, kadın çalışanlar erkek çalışanlarla eşit eğitim seviyesine sahip olmasına rağmen cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmakta, taciz gibi nedenlerle sık sık iş yerlerini değiştirmekte ve çocuk sahibi olan kadınlar çocuklarını bırakacak kreş imkânı bulamamaktan kaynaklı sorun yaşamaktadırlar.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1981 yılında oluşturulan ve 1985 yılında Türkiye tarafından imzalanan Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'ne (CEDAW) cinsiyet ayrımcılığı ile mücadelenin başlangıcı kabul edilmektedir. Sözleşmeye göre, taraf devletler kadınlara yönelik ayrımı önleyecek ve eşitliği sağlamaya yönelik önlemler alacaktır. Sözleşmedeki politikalardan birisi de, kadın ve erkek arasındaki “farklılık” üzerine kurgulanmıştır. Buna göre, cinsiyetler arasındaki farklılık kabul edilmiş ve kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık içeren düzenlemeler yapılması gerektiği vurgulanmıştır (İlkkaracan, 2010, s. 8.)

Türkiye’de İş Kanunu ile kadınlar lehine bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu kanun ile eşitlik temel alınarak kadın ve erkeği eşit kabul eden politikalar düzenlenmektedir. Aynı zamanda kadının fizyolojik farklılıkları göz önüne alınarak düzenlenmiş bazı pozitif ayrımcılıklar da mevcuttur (İlkkaracan, 2010, s. 8). Yer ve Su Altında Çalıştırma Yasağı (Madde 72) ile maden ocakları ve kanalizasyon gibi işlerde kadınların çalıştırılmasının yasak olması, Gece Çalıştırma Yasağı (Madde 73) ile kadın işçilerin gece postasında çalıştırılma süresinin ve gebelik ve analık durumunda çalıştırılma yasağının düzenlenmesi, Analık Halinde Çalışma ve Süt İzni (Madde 74) ile kadın işçilerin doğum öncesi ve sonrası çalıştırılmalarının düzenlenmesi çalışan kadınlara yönelik uygulana pozitif ayrımcılıklara örnektir (Özdemir, 2006, ÇSGB).

2.5. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, bireylerin yaşamını derinden etkileyen ve etkisi sona ermeyen bir meslektir (Smith, 1986; akt. Kartal ve Kıymaz, 2020). Öğretmenlik mesleği eski dönemlerden beri var olmasına rağmen, eğitim bilimlerindeki gelişmeler ile birlikte bu uğraş profesyonel bir meslek haline gelmiştir (Yılmaz, 2016, s. 29).

Gelişmiş ülkelerin sahip olduğu en önemli değer yetişmiş insan gücüdür. Bu nedenle, ülkeler eğitime ve eğitimin temel taşı olan öğretmene önem vermektedir. Kalkınmanın en önemli girdisi, iyi yetiştirilmiş insan gücüdür. Nitelikli insan gücünü yetiştiren ise nitelikli öğretmendir. Öğretmenlik, bilgi ve becerilerin yanında tutum ve düzenli alışkanlıkları da gerektiren bir meslektir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Sınıfta öğretim ortamını düzenlemek, etkinlikleri belirlemek, öğretim yöntemini ve ders araç gereçlerini belirlemek öğretmenin sorumluluklarındandır (Sünbül, 1996).

Eğitim; insanların sosyal, politik ve kültürel yaşamlarında olumlu değişikliklerin meydana gelmesinde vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmektedir. Eğitimin merkezinde yer alan öğretmenler ise bunun gerçekleşmesinde önemli bir faktördür (Boudersa, 2016). Öğretmen hem bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencileri eğitir, hem de davranışları ile öğrencileri etkiler (Güçlü, 2021). Öğretmenlik gençliğin yetişmesine öncülük eden bir meslek grubudur. Öğretmenler öğrenciler için rol modeldir (Nayır ve Taneri, 2013).

Toplumun eğitimden beklentilerinin artmasıyla öğretmenlerden de beklentileri artmıştır, bunun sonucunda öğretmenlerin rolleri değişmiştir. Brophy ve Alleman'e (1991) göre öğretmenin cana yakın olması, değişim ve gelişime açık olması, düşünen ve düşüncelerini yansıtan bireyler olması etkili bir öğretmen olmanın öğeleridir. Eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin etkili olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerde olduğu gibi kesin çizgilere sahip değildir. Belli başlı bazı kuralları olmasına rağmen, bütün ülkeler ve toplumlar için belirli standartları yoktur. Toplumlar kendi kültürel özelliklerine göre öğretmenlik ile ilgili standartları belirler. Öğretmenlerin görevi öğrenciler büyüdükçe ve olgunlaştıkça onlara danışmanlık yapmak, sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimlerine yardımcı olmaktır (Belm, 2008).

Günümüzde öğretmenlerden pek çok rol ve görev beklenmektedir. Bu görevler temelde aynı olmasına rağmen zaman içinde bazı değişiklikler oluşabilmektedir. Örneğin geçmişte bilgiyi aktaran ve ders veren kişiler olarak anlaşılmış fakat

günümüzde artık sadece öğretmekle kalmayıp öğrenciye rehberlik etme ve toplumsal süreçlerle ilgili olması gibi çabalara da katılması gereklidir (McNeil, 1996, s. 41). Öğretmenlerin okul içinde ve okul dışında belirli rolleri vardır. Okul içinde yönetim ve öğretim rolleri vardır. Yönetim rolü sınıf içinde kontrol ve disiplini sağlama, öğrencilerin motive edilmesi ve değerlendirmeyi içermektedir. Öğretim rolü ise ders verme, açıklamalarda bulunma ve iletişim becerilerinden oluşmaktadır (Bhat, Chaudhary ve Dash, 2008).

2.5.1. Kadın öğretmen olmak

Öğretmenlik, kadınların en yoğun olarak çalıştıkları meslek gruplarının başında yer almaktadır. Türkiye’de kadının sosyal hayata katılması öğretmenlik mesleği ile olmuştur denilebilir. Kadın öğretmenler hem Osmanlı’da hem Cumhuriyet’e geçiş döneminde medeniyete geçiş kapsamında kilit figürlerden biri olarak görülmüştür. Emine Semiye ve Nezihe Muhiddin gibi kadın hakları mücadelesinde ön safhalarda yer alan kadınlar da öğretmendi. Bununla beraber, ilk kadın milletvekillerinden 18 kadın milletvekilinden 13’ü öğretmendi (Doğramacı, 1988, s. 104).

Kadınlar öğretmenlik mesleğini seçerken toplumsal cinsiyet algısı ön plana çıkmış, kadınlar yapamayacakları iddia edilen mesleklere değil, uygun oldukları düşünülen mesleklere yönlendirilmişlerdir (Bayrakçı, 2004). Birçok aile için öğretmenlik, çalışma ortamını kadınlar için oldukça güvenli buldukları için kadına uygun bir meslek olarak kabul edilmektedir (Kirk, 2004). Kadın öğretmenler, anneler gibi sezgiler ve duygularla yaşayan kişiler olarak kabul edildikleri için kadına yüklenen öğretmenlik misyonu oldukça cinsiyetçidir. Kadınlar öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilirken evdeki anne rolü ile özdeşleştirilmiş, etrafındakileri besleyen kişiler olarak kodlanmışlardır (Yılmaz, 2015). Kadının doğal bir eğitimci olduğu ve çocuk bakımı ve eğitiminin onlar için doğal bir “hediye” olduğu fikri yaygındır. Öğretim faaliyeti, sabır, etkililik ve çocuklarla başa çıkma gibi kadınsı özelliklerle ilişkilendirilmektedir (Souza ve Melo, 1997, s. 697). Nepali’de yapılan bir araştırmaya göre anneler kadın öğretmenlerle çocukları hakkında konuşurken daha rahat hissetmekte ve Hindistan’da kadın öğretmenler daha samimi görülmektedir (Kirk, 2004). Toplumlarda kadın öğretmen doğuştan ilgili, anaç ve sabırlı olarak tasvir edilmekte, kişisel memnuniyete mali ödülünden daha çok önem verdikleri kabul edilmektedir. Öğretmenlik bir işten ziyade kendilerini adadıkları bir görev olarak

algılanmaktadır. Annelik gibi, öğretmenlikte yaptıkları bir iş olarak değil, kim olduklarını tanımlayan bir rol olarak ve kadınlar için annelik gibi kutsal bir görev olarak kabul edilmektedir (Rousmaniere, 1994).

Diğer ülkelere bakıldığında, ABD’de öğretmenlik mesleği ilk zamanlar erkek işi olarak kabul edilmekteydi. Öte yandan 19. yüzyılın ortalarında bu durum ciddi derecede değişti. Birkaç yıl içinde kız çocuklarının da eğitim almaya başlamasıyla öğretmenlik mesleği doğası gereği kadınsı olarak görülmeye başlandı. O dönemde kadınların yönelebileceği çok fazla iş seçeneği olmaması nedeniyle kadınlar öğretmenliğe yöneldiler. Ayrıca kadınlar düşük ücretlerine rağmen öğretmenlik mesleğini yapmakta erkeklere göre daha gönüllü olmuşlardır çünkü bu meslekte çocuklarla ilgileniyor olmaları ve çalışma saatlerinin diğer mesleklere göre daha az olması gibi sebeplerden ötürü teoride kadınlar için daha uygun görünmekteydi. Fakat evde aile içi işlerle ve okuldaki mesleki sorumluluklarla meşgul olan kadın öğretmenler, bu beklentileri yerine getirebilmek için erkek meslektaşlarına göre daha fazla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar (Gannerud, 2001).

Çalışma yaşamında erkekler kadınlara oranla fazla olmalarına rağmen öğretmenlik mesleğine bakıldığında çoğunluk kadındır. Öğretmenlik mesleğindeki cinsiyet dengesizliği Finlandiya, Almanya, İrlanda, İngiltere, Hollanda, Kanada ve ABD gibi birçok ülkede görülmektedir (McGratin ve Bergen, 2017). Tett ve Riddell’in (2009) yaptığı araştırmaya göre, erkekler öğretmenlik mesleğini bakım ile ilgili görmekte bu yüzden bu meslek onlara çekici gelmemektedir. İrlanda’da yapılan araştırmaya göre erkeklerin öğretmenlik mesleğini tercih etmemesinin en önemli sebebi öğretmenliği annelik rolü ile bağdaştırmalarıdır (Drudy, 2008).

Kadınlarla özdeşleşmiş bir meslek olan öğretmenlikte bile üst eğitim düzeylerinde, ilk öğretimden liseye doğru gidildikçe kadın oranı azalmaktadır (Çetin ve Atan, 2012, s. 125). Okulların eğitim seviyesi arttıkça kadın öğretmenlerin sayısında düşüş gözlenmektedir. Okul öncesi eğitimde kadın öğretmen oranı %94,6 iken ortaöğretimde bu oran %47,2’dir (MEB istatistikleri 2015 2016, s.122-123). Özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışan erkekler yadırganmakta, beslenme ve bakımla ilgili alanlar kadın alanı olarak görülmektedir (Erginer ve Saklan, 2020). Yolcu’nun (2012) yaptığı çalışmaya göre, erkek öğrenciler okul öncesi öğretmenliğinin kadınlara özgü bir bölüm olarak görmektedirler. Buna göre, aileler çocuk bakımının kadınların sorumluluğu olduğunu düşündüklerini ve bu mesleğin erkeklerin cinsiyetiyle ilişkili

bir meslek olmadığını düşündüklerini göstermektedir. (Yolcu ve Polat, 2014, s. 320). Son yıllarda değişiklik gösterse de okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu halen kadınlar oluşturmaktadır (National Education Statistics, 2014).

Dünya geneline bakıldığında öğretmenlik yapan kadın ve erkeklerin sayısı birbirine yakinken, yöneticilik konumunda erkeklerin lehine bir oran olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir (Otaran ve diğerleri, 2003). Türkiye’de erkek öğretmen sayısı 453 bin 529 iken kadın öğretmen sayısı 658 bin 776’dır. Kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısından fazlayken okul müdürlerinin sadece yüzde 5,3’ü kadındır. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkekler olduğu düşünüldüğünde, okul ortamlarında erkek egemen bir kültürün olması kaçınılmazdır. Ünal’a (2003) göre okul ortamı, erkek iktidarının hüküm sürdüğü bir toplumsal alan olma özelliği göstermektedir. Cinsiyetçilikle mücadele diğer ortamlarda olduğu gibi okul ortamında da sürmektedir. Okullarda kadınların çoğunlukla öğretmen konumunda olması ve erkeklerin çoğunlukla yönetimde olması, öğrencilere “kadın öğretir, erkek yönetir” fikrini aşlamakta ve yeniden üretimine katkı sağlamaktadır (Lynch, 1994). Sembolik olarak okullar ikinci evlerdir ve kadın öğretmenler de erkek idarelerin yönetimi altındaki ikinci annelerdir. Geleneksel toplumlarda ailelerdeki babalar gibi, okullarda da disiplin sağlayıcılar erkeklerdir ve kadınlar doğal olarak erkek yönetimi altındadır (Fischman, 2007). Kadın öğretmenlerin yönetici konumuna gelmemesindeki bir etkenin de kadınların öğretmenliği sevmesi olduğu söylenebilir. Kimi zaman kadın öğretmenler yöneticilik konumunu kendileri talep etmemektedir (Şimsek, 2010).

Bir meslek ne kadar kadınsılaşır, verilen ücret o kadar düşmektedir (O’Connor, 1998: 198). Öğretmenliğin kadınsılaşması, öğretmenlik mesleğinin kadın çoğunlukta bir meslek olma sürecine gönderme yapar (Drudy, Martin, O’Flynn ve Woods, 2005). Kadınlar düşük ücret ve statülü işlerde çalışmaya gönüllü değillerdir. Bu mesleklerde kadınlar çalıştığı için düşük statülü olur ya da düşük statülü oldukları için bu meslekler kadınlara bırakılır. Meslekler kadın çalışanların sayısındaki artışa göre düşük ücretli ve düşük statülü bir konuma evrilirler (Thomsen, 2008, s. 184).

Kadınların öğretmenlik mesleğini seçmesinde birçok etmen vardır. Bunlar genellikle mesleğin olumlu olarak görülen taraflarıdır. Yapılan bir araştırmada kadın öğretmenlere neden bu mesleği seçtikleri sorulduğunda bazı katılımcılar, öğretmenliğin her gün uğraştıkları ev işleriyle uyumlu olan bir iş olduğu cevabını

vermişlerdir. Bu katılımcılara göre, sabah erkenden okulda çalışmakta, sonra eve nispeten erken dönebilmekte ev işlerini halledebilmektedirler (Kirk, 2004). Nayır ve Taneri (2013) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, kadınlar ve erkekler ilk sırada kişisel özellikler yanıtını vermiş, ikinci sırada ise çalışma şartlarının uygunluğu yanıtını vermişlerdir. Bu durum kadın için giriş çıkış saatlerinin uygunluğu iken, erkekler için ise kazandıkları ücretler olmuştur. Tezcan (1997) tarafından yapılan araştırmaya göre kadınların bu mesleği seçmelerine neden olan en önemli etmen çocuk sevgisidir. Toplumsal bakış açısına göre bu meslek kadına uygun bir iş olarak kabul edilmektedir. Yarım günlük çalışma saatleri ve tatillerinin diğer mesleklerle kıyaslandığında fazla oluşu bu mesleğin seçilmesindeki diğer bir etmendir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında çalışılan araştırma konusu ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Şahin (2013) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin okul içindeki ve okul dışındaki kimliklerini algılayış biçimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin toplumdaki konumlarını, toplumun onlardan beklediği sosyal rol ve beklentiler bağlamında tanımladıkları anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin kimlik algılarının “ataerkil yapı ve toplum”, “otorite ve okulda güç ilişkileri”, “meslekten beklentiler ve öğretmenlik boyunca yaşanan hayal kırıklıkları”, “bir kadın olarak duygusal olmak ve empati kurabilmek”, “ekonomik özgürlük” ve “kadın öğretmenlerin siyasal farkındalığı”, “özel hayatın ve iş hayatının taleplerini dengelemek”, “evlilik ve evliliğin kadın öğretmenlerin sosyal statüsü üzerindeki etkileri”, “meslektaş işbirliği-ilişkileri” ve “kadın öğretmenlerin karşılaştığı ayrımcı tutumlar” temaları etrafında şekillendiği ortaya çıkarılmıştır.

Sarı (2012), toplumsal cinsiyet rollerinin kadın öğretmenlerin okuldaki uygulamalarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonucu, toplumsal cinsiyet rollerinin kadın öğretmenler üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları anne rolünün, mesleklerini sabır, ilgi ve duygusal bağ gibi yönlerden olumlu, aşırı beklenti ve disiplin eksikliği gibi yönlerden olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır.

Baltacı, Bölükbaş, Ateş ve Yıldırım’ın (2020) kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini nasıl algıladıklarını analiz etmek için 65 öğretmen ile nitel, 2717 öğretmen

ile nicel olarak yaptığı araştırmaya göre, kadınlar, cinsiyetleri nedeniyle anaç, şefkatli ve özverili oldukları için, kadın olmanın öğretmenlik mesleğine artı değer kattığını belirtmişlerdir. Kadın öğretmenler çalışma hayatlarında zorlayıcı olarak, ders dışı iş yükü, velililerin ilgisizliği, maaş düzeyi ve öğrenci disiplinsizliği gibi etkenleri sıralamışlardır. Kadınların %22,7'sine göre, aile sorumlulukları iş hayatını, %31,9'una göre ise, iş sorumlulukları aile yaşamını olumsuz etkilemektedir.

Özdemir, Erdoğan, Karaçay ve Koral (2019) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin aile, iş ve toplum hayatındaki rolleri üzerindeki görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada, katılımcıların kadın öğretmen olmaya yönelik görüşleri avantajlar ve dezavantajlar temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, anne olmak, mesai saatlerinin uygunluğu, rahat iletişim kurabilmek, öğretmenlik mesleğinin manevi yönü ve ağır bir iş olmamasının avantaj olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Ev içi sorumlulukların olması, çalışma şartlarının olumsuzluğu, çalışma ortamında geri plana itilmek, zihinsel yorgunluk, giyim kuşamın kısıtlanması ve kadınlara yönelik daha az anlayışın olmasının dezavantaj olarak görüldüğü anlaşılmıştır.

İçli (1997) Denizli'de kadın ilkokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiş ve bu araştırma ile kadın ilkokul öğretmenlerinin genel özelliklerini, toplumda öğretmenlik mesleğine karşı kalıp yargıları ve meslekte cinsiyete bağlı olarak karşılaştıkları sorunları saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, kadınlar öğretmenlik mesleğini kadınların yaşam biçimine uygun olması nedeniyle seçmekte ve kadınların kendi isteksizlikleri nedeniyle yönetici konumunda yer almamaktadırlar. Yine araştırmaya göre, kadınların başlıca sorunları; görev dağılımının adil olmaması, meslekte yükselme olanaklarının az olması ve başarılarının ödüllendirilmemesidir.

Koyuncu (2011), Diyarbakır ilinde yaptığı araştırma ile kadın öğretmenlerin sorunlarının ve bu sorunların nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenlerin çoğunlukla yorgunluk nedeniyle ev içi görevlere yeterli zamanı ayıramama, ev içi sorumluluklar nedeniyle de mesleki gelişimlerine yeteri kadar zaman ayıramadıkları saptanmıştır.

Uzunkaya (2021), yaptığı araştırma ile Kayseri ilinde görev yapan kadın öğretmenlerin kadın olmaktan kaynaklı olarak ailede, okulda ve çevrelerinde

yaşadıkları sorunları ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların yarısının aile içinde kadın öğretmen olmaları nedeniyle sorun yaşamadıkları, katılımcıların çoğunluğu kurum içinde en çok idare ile ilişkilerinde sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Çevre ile ilişkilerinde ise katılımcıların çoğunluğunun bölge halkının kadına karşı olumsuz bakış açısı nedeniyle sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Sayın-Güran (2021) tarafından yürütülen çalışmada, kadın öğretmenlerin mesleğini neden seçtiklerine ilişkin motivasyon ve inançları ile bu motivasyonların sonucunda ne tür deneyimler yaşadıkları araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenlerin, evlerine ve çocuklarına daha fazla zaman ayırabildikleri için öğretmenlik mesleğinin aileleri üzerindeki olumlu yansımaları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kadınlık ve aile hayatının gerektirdiği rol ve sorumlulukların öğretmenlik mesleği ile uyumlu olduğu ortaya konmuştur.

Tahtalı-Sükun'un (2022), kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin cinsiyet, kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı da ortaya koymak için yaptığı araştırmaya göre, özyeterlik inancı boyutunda; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla özyeterlik inancına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum kadın öğretmenlerin öğretmenliği sadece iş olarak görmediğini ve kendilerini işlerine adadıklarını da göstermektedir.

Polat (2018) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre, kadınların iş ve yaşam dengesi kurmakta zorlandıkları, ayrıca iş ve özel hayatları arasında çatışma yaşadıkları görülmektedir.

Süleymanova (2019) yaptığı araştırma ile okullarda görev yapan kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme açısından en çok aileden kaynaklı engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, boşanmış öğretmenlerin evli ve bekar öğretmenlere göre daha fazla kariyer engelleriyle karşılaştıkları saptanmıştır.

Mert (2019) tarafından yapılan çalışma ile kadın öğretmenlerin kariyerlerine engel olan yaşantıları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki cam tavan engelleri bireysel, örgütsel ve toplumsal olarak

üç kategoride sınırlandırılmıştır. Araştırmaya göre, kadın öğretmenlerin kendi isteksizlikleri bireysel engeller, eş ve annelik gibi rolleri nedeniyle karşılarına çıkan engeller ise toplumsal engellerdir. Yönetici olduktan sonra çalışma saatlerinin ve sorumlulukların artacağı, fakat maddi anlamda bir değişiklik olmayacağı düşüncesi ise kadınların önündeki örgütsel engeller olarak ortaya konmuştur.

Sayın Güran (2021) tarafından yürütülen çalışmada, kadın öğretmenlerin mesleğini neden seçtiklerine ilişkin motivasyon ve inançları ile bu motivasyonların sonucunda ne tür deneyimler yaşadıkları araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenlerin, evlerine ve çocuklarına daha fazla zaman ayırabildikleri için öğretmenlik mesleğinin aileleri üzerindeki olumlu yansımaları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kadınlık ve aile hayatının gerektirdiği rol ve sorumlulukların öğretmenlik mesleği ile uyumlu olduğu ortaya konmuştur.

Günsel, Köroğlu ve Demirci (2015), kadınların eğitim sektöründe yaşadıkları sorunları ortaya koymak amacıyla 15 kadın öğretmen ile yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile görüşmeler yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenlerin en temel sorunu aile hayatı ile iş hayatı arasındaki dengeyi sağlamakta zorlanmalarıdır.

İnandı, Özkan, Peker ve Atik (2009), tarafından yapılan araştırma ile kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında çalışan kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engellerinin neler olduğu tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre, ailevi nedenler, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, yaş ve eğitim durumu, cinsiyet ve ekonomik nedenler boyutundaki maddeler kadın öğretmenlerin kariyerlerini erkek öğretmenlere göre daha fazla engellediği anlaşılmıştır.

Köstek (2007) tarafından yürütülen çalışmada, resmi ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, kadın öğretmenlerin kariyer engellerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kariyer gelişimi önünde ailevi nedenleri daha çok engel olarak gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Kıdem, konum, hizmet içi eğitim, eğitim durumu, medeni durum, çocuk sayısı, çalışma saati değişkenlerine göre ise yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Avcular (2020) tarafından yürütülen çalışmada, Edirne İl Merkezi'nde yer alan eğitim örgütlerindeki kadın yöneticilerin kariyer engellerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, kadın yöneticilerin sayıca daha az olduğu, bunun nedenlerinin toplumsal cinsiyet ayrımcılığı, kadının iş yükünün evde çok fazla olması, öz güvenlerinin yetersiz olması ve erkeklerin yöneticilik görevinde daha başarılı oldukları düşüncesinin kabul edilmiş olduğu ortaya konmuştur.

Demirli ve Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkokullarda görev yapan kadın öğretmenlerin aile içi iletişim ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da ilkokullarda görev yapan 110 kadın öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, günlük çalışma saati fazlalığının eşler arasında problemlere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sevim ve Gezer (2007) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve çalışma ortamlarında risk ve sorumluluk üstlenebilme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamıyla ilgili tutum ve görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

Gannerud (2001), yaptığı araştırma ile kadın öğretmenlerin okul yaşamlarındaki ve sosyal yaşamlarındaki deneyimleri ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma bulguları, kadın öğretmen olmalarının çalışma yaşamlarına etkisi, annelik deneyimleri ve kadın öğretmen olma deneyimleri arasındaki ilişki, ev ve iş yaşam dengesi, sosyal yaşamda kadın öğretmen olmak, meslektaşlarıyla ilişkileri ve kadın öğretmenlerin okuldaki otoriteleri olmak üzere 6 temada incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmen olmanın okul yaşamında olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmadığı, velilerle iletişimlerinin empati yapabilmeleri sayesinde daha kolay olduğu ancak veliler tarafından yumuşak görüldükleri için velilerin kendilerine baskı yapma eğiliminde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre, kadın öğretmenlerin otoritesi yaşları ve deneyimleri ile doğru orantılıdır.

Hutchinson (2002), yaptığı çalışma ile Missouri şehrindeki yönetici olmayı hedefleyen kadınların yaşadıkları sorunlara değinmeye çalışmıştır. Kadınlarla ilgili negatif düşünceler, okul bünyesinde yönetimsel çerçeve içinde yer almalarına olumsuz etken olmaktadır. Bununla birlikte yöneticilerin erkek olması

gerektiği düşüncesi, bazen kadınların da zaman zaman ikilemde kalmalarına neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tasner, Zveglic ve Ceplak (2017) tarafından yürütülen çalışmayla kadınların öğretmenlik mesleğine giriş motivasyonlarını araştırmak hedeflenmiştir. Araştırma 132 öğrenci üzerinde anket yoluyla yapılmıştır. Kadınların eğitim sektöründe özellikle daha küçük sınıf seviyelerinde çoğunlukta olması, öğretmenlik mesleğinin ev yaşamının bir uzantısı olarak görülmesi olarak açıklanmıştır.

Kirk (2004) tarafından yapılan çalışmada, Pakistan'da öğretmenlik yapan kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olmaya yönelik görüş ve deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri öğretmenliğin saygın bir meslek olması, çalışma şartları ve aile yönlendirmesi olarak sıralanmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenliğin kadınlar için tatmin edici bir meslek olması, öğretmenin kendisini mesleğe ne kadar adanmışlığı ile ilgilidir ancak kadınlar evdeki sorumlulukları nedeniyle kendilerini işlerine yeteri kadar verememektedirler. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenler kız öğrencilerle erkek öğrencilere göre daha kolay ve samimi ilişki kurabilmektedir.

Merwe, Myburgh ve Poggenpoel (2015) tarafından Güney Afrika'da kadın öğretmenlerin iş yaşamlarında deneyimlediği sorunları ortaya koymak amacıyla yürütülen araştırmaya göre, aşırı iş yükünün kadın öğretmenlerin deneyimlediği en büyük sorunlardan biri olduğu ortaya konmuştur. Yüksek beklentiler ve verilen kısa zaman da kadın öğretmenlerde strese neden olmaktadır. Araştırmaya göre, kadın öğretmenler arasında var olan kıskançlık ve dedikodu, kadın öğretmenleri yetersiz hissettiren eleştiri ve aşağılamaların kadın öğretmenlerde strese neden olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Sultana, Zahir, Norhirdawati, Norzalan ve Yaacob (2014) tarafından Malezya'da yürütülen çalışmada, kadın öğretmenlerin ev ve iş sorumluluklarını dengelemede karşılaştıkları zorluklar ve kadın öğretmen olmanın aile yaşamlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışmada kadınların iş hayatında yer almasının aileleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda, kadın öğretmenlerin çalışma saatleri dışında da çalışmaları gerektiğinde ev ve iş yaşamı arasında denge kurmakta zorlandıkları ve bu nedenle stres yaşadıkları ortaya konmuştur.

Bhat (2020), yaptığı araştırma ile Nepal’de görev yapan kadın matematik öğretmenlerinin kadın olmaktan kaynaklı olarak yaşadıkları sorunları ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma sonucuna göre, okul yönetiminin kadın öğretmenlere karşı daha az pozitif olduğu, kadınların doğum, çocuk büyütme ve ev içi sorumluluklarının kariyer geliştirmelerinin önünde engel teşkil ettiği ortaya çıkmıştır.

Tasnım (2006) Bangladeş’te kadın öğretmenler üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiş ve bu araştırma ile iş doyum algılarını ortaya çıkarmak ve kadın öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlik mesleğini öğretmeyi sevdikleri için isteyerek tercih etmişlerdir, ayrıca öğretmenlik mesleğinin kamuya bağlı kalıcı bir meslek olması kadın öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu etkilemektedir. Yine araştırmaya göre, evli ve çocuk sahibi olan kadın öğretmenlerin sorumluluklarının daha fazla olması problemlere yol açabilmekte, bu durum iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı paradigma, araştırma deseni, araştırma ortamı, katılımcılar, araştırmacının rolü, veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesi, inandırıcılık ve araştırma kapsamında karşılaşılan güçlüklerle yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Dayandığı Paradigma

Kadın öğretmenlerin yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak kadın öğretmen olmayı nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıklarının çalışıldığı bu araştırma, yorumlamacı paradigma ışığında yürütülmüştür. Yorumlayıcı paradigmanda, araştırmanın amacı, doğal ortamda kavramların ve kuramların nasıl konumlandığını deneyimlemektir. Araştırmacı, çalışmanın konusu olan çevrenin bir unsurudur ve çalışmanın konusunu bireylerle paylaşarak anlamaya çalışır (Neuman, 2006, s. 131-132). Yorumlayıcı paradigmanda, olay, olgu ve insan deneyimleri katılımcıların bakış açılarından ortaya koyularak anlamlandırmak amaçlanmaktadır (Glesne, 2020). Araştırmada katılımcıların çalışmaya konu olan olgulara yönelik algı ve deneyimlerinin incelenmesi hedeflendiğinden dolayı yorumlayıcı paradigma çerçeve olarak kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlik mesleğini kadın kimliği üzerinden yorumlayarak kadın öğretmen olma fenomenini bizzat bu fenomeni deneyimleyen kadın öğretmenlerin bakış açılarından hareketle bütüncül bir şekilde yorumlamak amaçlanmıştır. Araştırma, kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olmaya yönelik algısını anlamlandırmayı amaçladığından dolayı birkaç kişinin bir fenomen ile ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamını keşfeden (Creswell, 2020, s. 79) ve nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenolojik tasarım benimsenmiştir. Fenomenoloji, kişilerin deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlara odaklanan felsefi bir yaklaşım ve bir araştırma yöntemidir (Polatcan ve Kılınç, 2018). Fenomenoloji

araştırmalarında, bireyin farkında olduğu fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanılmaktadır. Buradaki amaç, bireyin bir olguya yönelik yaşantılarını, deneyimlerini, algılarını ve olguya yüklediği algıyı ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Patton (2014), deneyimlerin anlamına ve doğasına yönelik derinlemesine bir anlayış kazanılmasını amaçlayan ve deneyimleri tecrübe etmiş bireyleri kapsayan araştırmalarda fenomenoloji deseninin kullanılmasının uygun olacağını belirtmektedir. Bu araştırmada, katılımcıların kadın öğretmen olma fenomenini nasıl algıladıkları ve deneyimlediklerinin anlamlandırılması ve yorumlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bireylerin deneyimledikleri olguları nasıl algıladıklarını ortaya koymayı hedefleyen fenomenolojik desen araştırmanın kapsamına uygun görülerek seçilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan 15 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubu için seçilecek kadın öğretmenlerin belirlenmesinde yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, öğrenim durumları gibi değişkenler çeşitlilik kaynağı olarak alınmıştır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kendi içinde benzer fakat farklı özelliklere sahip örneklem seçilirken kullanılır. Çeşitlilik durumları araştırmanın amacına göre belirlenir. Buradaki amaç genelleme yapmak değil, çeşitliliğe göre problemin farklı yanlarını ortaya koyarak problemi daha geniş bir çerçevede ele almaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre maksimum çeşitlilik örneklemindeki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak olgunun olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı yönlerini ortaya koymaktır.

Şanlıurfa ilinde görev yapan kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olmaya yönelik algılarının belirlendiği bu çalışmada maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla katılımcılar, branşları, mesleki kıdemleri ve medeni durumları çeşitlilik gösterecek şekilde seçilmiş, ayrıca okul kademeleri belirli bir kademededen seçilmemiş, okul öncesi, ilk, orta ve lise düzeyindeki okullar araştırmaya dahil edilmiştir. Buna ek olarak katılımcıların çalıştıkları bölge kırsal ve kent olarak farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularının sunumunda katılımcıların korunması ve kimliklerinin gizlenmesi

amacıyla her bir katılımcıya Öğretmen 1-Öğretmen 15 arasında değişen kodlar verilmiştir. Tablo 3.1’de katılımcılara ait bilgiler sunulmuştur.

Katılımcı	Branş	Mesleki Kıdem	Medeni Durum	Çocuk Sayısı	Kademe	Bölge
Ö1	İngilizce	3	Evli	-	Ortaokul	Kır
Ö2	İngilizce	3	Evli	-	Ortaokul	Kır
Ö3	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4	Bekar	-	Lise	Kent
Ö4	Beden Eğitimi	5	Evli	1	Ortaokul	Kır
Ö5	Matematik	2	Bekar	-	Ortaokul	Kent
Ö6	Bilişim Teknolojileri	2	Evli	-	Lise	Kent
Ö7	Türkçe	5	Bekar	-	Ortaokul	Kır
Ö8	Sınıf Öğretmeni	8	Bekar	-	İlkokul	Kır
Ö9	İngilizce	3	Bekar	-	Ortaokul	Kent
Ö10	İngilizce	2	Bekar	-	Ortaokul	Kent
Ö11	Edebiyat	3	Bekar	-	Lise	Kent
Ö12	Sosyal Bilgiler	6	Bekar	-	Ortaokul	Kır
Ö13	Okul Öncesi	2	Bekar	-	Okul öncesi	Kent
Ö14	Sınıf Öğretmeni	7	Evli	-	İlkokul	Kır
Ö15	Fen ve Teknoloji	8	Evli	1	Ortaokul	Kent

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında, on beş kadın öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların dokuzu bekar, altısı ise evlidir. Evli katılımcıların ikisi çocuk sahibidir. Görüşme gerçekleştirilen katılımcıların branşları çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların kıdem süreleri 2 yıl ile 8 yıl arasında değişmektedir.

3.4. Araştırmacının Rolü

Bilimsel araştırmalarda, ortaya çıkabilecek etik sorunların önlenmesi amacıyla araştırmacının rolünün açık bir şekilde belirlenmesi önerilmektedir (Creswell, 2020). Bu araştırmada araştırmacının yarı-yapılandırılmış görüşmelerdeki anlamaya çalışan pozisyonu nedeniyle öğrenen araştırmacı rolüyle sınırlıdır. Öğrenen araştırmacı rolü, bireyin araştırma sürecindeki verileri ve bulguları anlamlandırmaya çalışmasıdır (Glesne, 2020). Araştırmacı, lisans öğrenimini İngiliz Dili ve Edebiyatı Programı’nda tamamlamış ve Kadın Çalışmaları alanında lisansüstü öğrenim görmeye devam etmektedir. Yüksek lisans eğitimi boyunca nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri analizine yönelik ve toplumsal cinsiyet ve cinsiyet çalışmalarına kuramsal dersler

almıştır. Araştırmacı Şanlıurfa ilinde kamuya bağlı bir okulda öğretmenlik yapmaktadır. Araştırmacı, öğretmenlik deneyimleri doğrultusunda, eğitim sektörünün yarısından çoğunu oluşturan kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olma deneyimine yükledikleri anlamı onların bakış açısıyla ortaya koymanın önemini fark etmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı öğretmenlik mesleğini kadın kimliği üzerinden yorumlayarak kadın öğretmenlerin yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak kadın öğretmen olmaya yönelik algısını anlamlandırmayı hedefleyen bu araştırmayı gerçekleştirmeye karar vermiştir. Araştırmacı, Gaziantep Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik sakınca bulunmadığına ilişkin gerekli izinleri almış, alınan izin EK-1'de gösterilmiştir. Öğretmenlerle görüşme yapmak üzere Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmış, alınan izin Ek-2'de gösterilmiştir.

Araştırmacı, araştırma sürecinin başında, araştırmaya katılan öğretmenleri araştırmanın amacı, araştırmanın yürütülme şekli, katılımcı hakları, yayımlanma ilkeleri konusunda bilgilendirmiştir. Araştırmacı, katılımcılarla gönüllülüğün esas alındığı yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiş ve elde ettiği bulguları analiz etmiştir. Ayrıca araştırmacı, araştırma kapsamında günlük tutmuştur. Araştırmacı, araştırmanın sonuçlandırılması esnasında elde edilen bulgulara katılımcıların doğrudan görüşlerine yer vermiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı boyunca 15 gönüllü kadın öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden ve araştırmacı günlüğünden elde edilmiştir. Araştırmada belirtilen amaçlara ulaşabilmek ve uygun veri toplama aracının geliştirilebilmek için ilgili literatür incelenmiş ve konu alanında çalışma yapmış uzmanlardan yararlanılmıştır.

3.5.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yaklaşımında, görüşmeci, önceden hazırladığı soruları sorma, ayrıca araştırılan konu hakkında daha ayrıntılı bilgi almam amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 122). Görüşme formu yaklaşımında, görüşmeci, önceden hazırladığı soruları sorma, ayrıca araştırılan konu hakkında daha ayrıntılı bilgi almam amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 122). Görüşme

formunda araştırmanın amacına uygun, kadın öğretmen olmanın anlamı ve kadın öğretmen olma deneyiminin yapısı ve özüne yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorularla kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olma fenomeninin nasıl anlamlandırdıkları ve öğretmen olarak hangi deneyimleri yaşadıkları belirlenmeye çalışılmaktadır.

Veriler belirtilen veri toplama aracı ile 2021-2022 öğretim yılında toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile on beş kadın öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş, istenildiğinde görüşmeyi bırakabilecekleri söylenmiştir. Görüşmeden çekilen katılımcı olmamıştır. Görüşmeler katılımcıların zaman baskısı hissetmemeleri ve rahat hissetmeleri açısından onların tercih ettikleri zaman diliminde, bazı katılımcılar ile kendi okullarında, bazı katılımcılar ile çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onayı alındıktan sonra kadın öğretmen olmanın özünü belirleyebilmek için ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler 45 dakika ile 90 dakika arasında değişmiştir. Görüşme soruları, EK-3'te Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları şeklinde verilmiştir. Araştırmanın katılımcılarıyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (Dakika)	Görüşülen yer
Ö1	15.02.2022	72.08	Öğretmenler Odası
Ö2	17.02.2022	85.09	Sınıf
Ö3	02.03.2022	47.00	Sınıf
Ö4	07.03.2022	46.04	Öğretmenler Odası
Ö5	10.03.2022	68.02	Sınıf
Ö6	11.03.2022	47.04	Çevrim içi Platform
Ö7	21.03.2022	52.01	Sınıf
Ö8	24.03.2022	49.05	Sınıf
Ö9	29.03.2022	86.03	Çevrim içi Platform
Ö10	04.04.2022	73.08	Çevrim içi Platform
Ö11	09.04.2022	62.00	Öğretmenler Odası
Ö12	18.04.2022	48.06	Sınıf
Ö13	22.04.2022	54.03	Çevrim içi Platform
Ö14	25.04.2022	49.07	Sınıf
Ö15	27.04.2022	58.04	Sınıf

Tablo 2. Yarı-yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Öğretmen Görüşme Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve iç geçerliliğin sağlanması için tez danışmanlarımla görüşleri doğrultusunda sonda soruları eklenerek

forma son hali verilmiştir. Görüşme formu 17 sorudan ve dört kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda kişisel bilgilere ait sorular, ikinci kısımda bağlama yönelik sorular üçünü kısımda anlama ilişkin sorular dördüncü kısımda ise sonuca ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme sürecini kontrol etmek ve derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla sonda sorularına yer verilmiştir. Soruların amacına uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleriyle birlikte, araştırma soruları katılımcıların kadın öğretmen olmanın sadece olumsuz yönlerine odaklanmayacakları, tüm yönleriyle değerlendirecekleri şekilde düzenlenmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra araştırma için en uygun sorular seçilmiş ve görüşme formunun son haline ulaşılmıştır. Seçilen görüşme sorularının geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla bir pilot görüşme yapılmıştır. Görüşme 65 dakika sürmüştür. Uzman görüşü ile, görüşmede sorulan mesleki gelişim sorusunun katılımcı tarafından yanlış anlaşıldığı ve araştırmacının katılımcının verdiği cevaplar doğrultusunda yeni sorular üreterek konuyu derinlemesine konuşma konusunda yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Pilot görüşmeler doğrultusunda sorularda anlaşılmayan veya eksik görülen kısımlarda düzenlemeler yapılmış ve sorulara sonda soruları eklenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Fenomenolojik araştırmalarda veri analizi, yaşantıları ve içinde yatan anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 74). Araştırmada, veri analiz yöntemi olarak yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi kullanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analizde, katılımcıların deneyimleri, bu deneyimlerin katılımcılar için anlamı ve bu deneyimi nasıl anlamlandırdıkları ayrıntılı bir şekilde elde alınır (Smith, 2011, s. 9). Yorumlayıcı fenomenolojik analizin amacı, tek tek insanların bakış açılarından yola çıkarak onların bireysel anlam yapılarını, niyetlerini anlamaya çalışmaktır (Mayring, 2012, s. 110). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması yorumlayıcı fenomenolojik analiz için uygun görülmesine kaynaklık etmiştir.

Nitel araştırmalarda verilerin analizi üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada araştırmacı verileri hazırlar ve verileri metne dönüştürür. İkinci aşamada kodlama sürecinde elde edilen veriler temalar içerisinde indirgenerek kodlar oluşturulur. Üçüncü aşamada veriler tekrar okunarak veriler hakkında fikir sahibi olunur. Son aşamada ise elde edilen veriler tablolar ve figürler ile sunulur.

son haline ulaşır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 44). Bu araştırmada da veri analiz aşamaları sırasıyla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak veriler ses kayıt cihazlarıyla toplanmış ve kelime işlemci programına aktarılarak yazılı hale dönüştürülmüştür. Görüşmelerde atlanılan nokta ve eksik verilerin önüne geçmek için defalarca geri dönüş yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı yazıya aktarıldıktan sonra çalışma ile ilgisi olmayan kısımlar çıkarılmış ve çalışılan olgu ile ilgili kısımlar alınmıştır. Katılımcıların görüşleri her soru başlığı için teker teker incelenmiştir. Daha sonra, verilerin analizinde sırasıyla verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamaları dikkate alınmıştır. Verilerden elde edilen ortak ifadeler doğrultusunda kodlar, kategoriler, alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur. Bu çerçevede katılımcıların görüşleri incelenmiş, doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcıların deneyimleri betimlenmeye çalışılmış ve böylece genellemelere ve ortak anlama ulaşılmıştır. Temalar ile ilgili kavram haritaları ile araştırmaya görsellik kazandırılmıştır.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, ulaşılan yargının ve bilginin doğruluğu anlamına gelmektedir (Kvale 1989, s. 75). Araştırma geçerliliği, bütün araştırmalar için oldukça önemlidir. Geçerli bir araştırma yapabilmek için bütün adımlar dikkatlice takip edilmelidir (Larry, Christensen, Johnson ve Lisa, 2020, s. 182). Genel olarak geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki kategoriye ayrılabilir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013), iç geçerlik araştırmacının gözlemlediği olayların ya da anladığını düşündüğü olguların gerçek durumları yansıtıp yansıtmamasıdır. Yani bir araştırmadan elde edilen bulguların ve bu bulgulara dayalı yorumların gerçek durumu ne kadar doğru yansıttığıdır. Merriam (2013), iç geçerlik veya inandırıcılığı sağlamak için yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisinin katılımcı doğrulaması olduğunu ifade eder. Katılımcı doğrulaması, görüşme yapılan kişilerden bazılarını ulaşıp ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmesidir. Araştırmanın inandırıcılığını artıran bir diğer adım ise araştırmacının verilerden çıkardığı anlam ile katılımcının düşünceleri arasındaki tutarlılığı sağlamak için katılımcı teyidine başvurmaktır. Katılımcı teyidi, araştırmacının verilerden elde ettiği anlamların katılımcılar tarafından kontrol edilmesidir (Glesne, 2020). Araştırmada iç geçerliliği sağlamak amacıyla, elde edilen ses kayıtları işlemci programına aktarıldıktan sonra katılımcılara gösterilerek elde edilen verilerin doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Dış geçerlik ise, araştırma sonuçlarının benzer diğer ortam ve

topluluklara uygulanabilir olmasıdır (Batdı ve Oral, 2020, s. 132). Bu araştırmada, dış geçerliği artırmak için araştırma süreci ve aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma model, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, veri toplama süreci ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Ayrıca, araştırma sonucunda ulaşılan bulgular literatüre katkı sağlayacak biçimde yorumlanarak tartışılmıştır. Araştırmada toplanan veriler, kodlamalar ve analizler tez danışmanları tarafından incelenmiş ve teyit edilmiştir. Araştırmada önemli olan bir diğer faktör ise güvenilirliktir (Batdı ve Oral, 2020, s. 136). Güvenirlik, elde edilen verinin aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda okunduğunda veya farklı gözlemciler tarafından okunduğunda yine aynı kategorilere ulaşılmasıdır (Güler ve diğerleri, 2015). Araştırmalarda güvenilirliği artırmak için aynı kişiyle birden fazla görüşme yaparak arada tutarsızlık olup olmadığı kontrol edilebilir. Ayrıca ses kaydı almak ve gözlem yapmak, gözlem sürelerini uzun tutmak güvenilirliği arttırmaktadır (Koç, 2016, s. 154). Bu araştırmada ses kayıtlarının dikkatli bir şekilde metne aktarılmış olmasının araştırmanın güvenilirliği arttırdığı düşünülmektedir. Araştırmanın kodlama aşamasında araştırmacı belirli aralıklarla görüşmeleri okumuş ve yeni kodların çıkıp çıkmadığını kontrol etmiştir.

3.8. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Araştırma sürecinde karşılaşılan en büyük güçlük, araştırmacının dünyayı ve Türkiye'yi etkileyen Covid-19 salgını dönemine denk gelmesidir. Görüşmenin yapıldığı dönemde ülkede kısıtlamaların ve karantina önlemlerinin uygulanması, görüşme yapılacak katılımcıların yüz yüze görüşme yapma noktasında çekimser davranmalarına yol açmıştır. Bu durum araştırmacının görüşmecileri planlarken zaman kaybetmesine neden olmuştur. Salgın nedeniyle 6 görüşme çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Bazı katılımcıların son anda çıkan işlerinden dolayı planlanan görüşmelerin ertelenmesi planlanan görüşme takviminin uzamasına neden olmuştur.

3.9. Araştırma Etiği

Araştırma etiği; araştırmalarda insanların özerkliğine saygı duyma ve mahremiyetini koruma gibi hakların ve çıkarların korunmasıdır. (Hammersley ve Traianou, 2017, s. 2, 6,10) Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016, s. 107-108) temel etik ilkeler; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme,

aldatmama/yanıltmama ve verilere sadık kalmadır. Bogdan ve Biklen (2022) nitel araştırmalar için şu etik ilkeleri önermişlerdir:

- Araştırmalarda gönüllü katılım esas alınmalıdır.
- Katılımcıların kimlikleri ve gizlilikleri korunmalıdır.
- Katılımcılara saygılı davranılmalı ve iş birliği talep edilmelidir.
- Katılımcılar araştırma hakkında net ve açık şekilde bilgilendirilmeli, araştırmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri bildirilmelidir.
- Araştırma sonuçlandırılırken dürüst olunmalıdır.

Bu araştırma kapsamında ilk olarak Gaziantep Üniversitesi Etik Kurul Araştırma Onayı alınmıştır (Ek-1). Daha sonra etik ilkeler çerçevesinde nitel verilerin toplanması amacıyla söz konusu kurul kararı ile birlikte Şanlıurfa ilinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (EK-2). Katılımcılar elde edilen verilerin hangi amaçla ve kimler tarafından kullanılacağı, araştırmaya katılımın gönüllü olduğu ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşmeye katılan her bir katılımcıdan görüşme öncesi araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirten onam formu ile yazılı onamları alınmıştır. Verilerin analizi sürecinde görüşmecilerin kimlikleri gizli tutularak her bir katılımcı için kod isimler kullanılmıştır (Tablo 3.1).

Bütün bu süreçlerin gerçekleştirilmesinde ve denetlenmesinde tez danışmanlarının geri bildirimleri ve destekleri ile etik hususlar güvence altına alınmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve araştırmanın uygulama süreci temel alınarak araştırma verilerinin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada öğretmenlik mesleğini kadın kimliği üzerinden yorumlayarak kadın öğretmen olma fenomenini bizzat bu fenomeni deneyimleyen kadın öğretmenlerin bakış açılarından hareketle bütüncül bir şekilde yorumlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları üç aşamadan oluşmaktadır. İlk bölümde kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olmanın anlamına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. İkinci bölümde kadın öğretmenlerin kadın olmanın okul yaşantılarına yansımalarına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise kadın öğretmenlerin kadın olmanın özel yaşantılarına yansımalarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

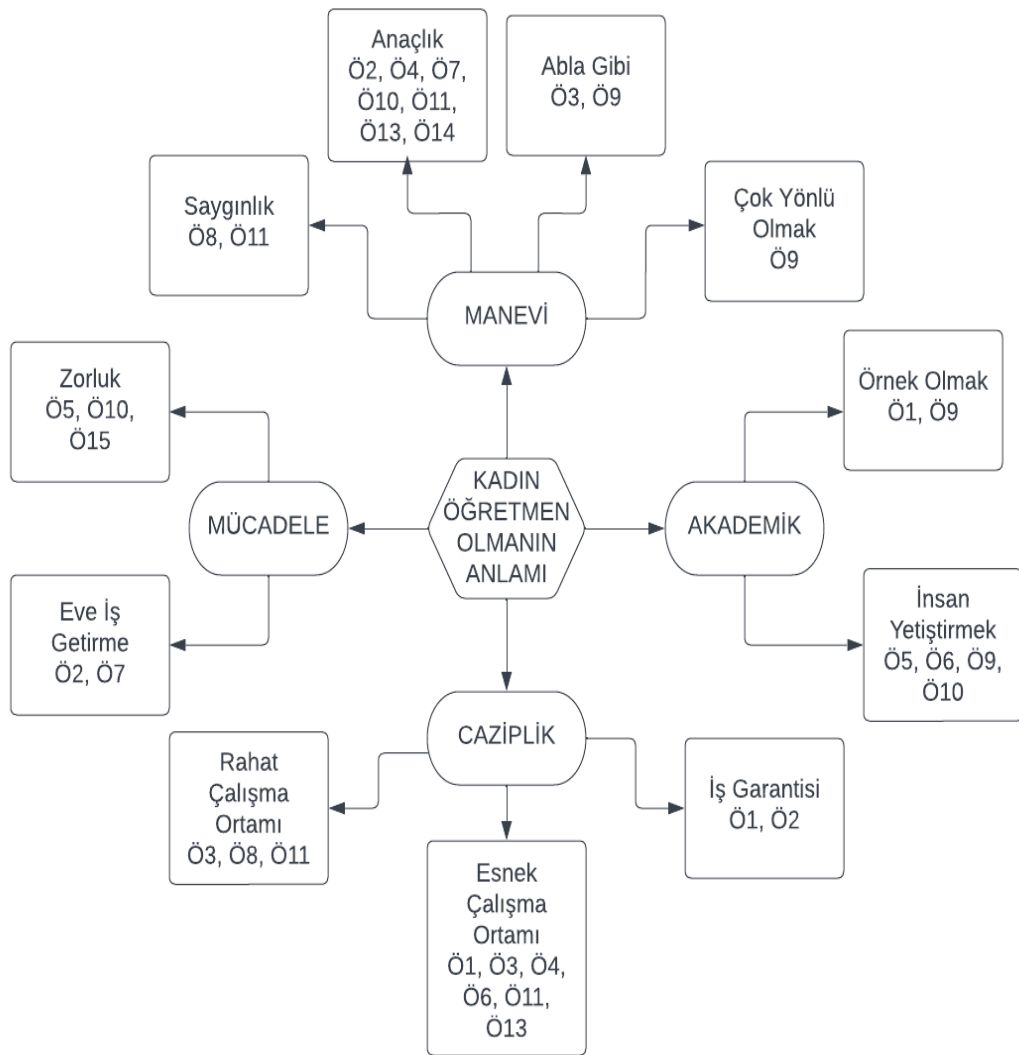
4.1.Kadın Öğretmen Olmanın Anlamı

Araştırmanın birinci alt problemi olan kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olmanın anlamına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla, kadın öğretmenlerin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin tümevarımsal analizi sonucunda 11 kod elde edilmiştir. Yapılan temalaştırma çalışması sonrasında 4 temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Analiz sonrasında bu kısımdaki bulgular, kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olmaya yönelik algısı başlığı altında açıklanmıştır.

Katılımcıların kadın öğretmen olmanın anlamına dair algısı çeşitlilik göstermektedir. Bulgulara göre katılımcılar kadın öğretmen olmaya olumlu ve olumsuz birtakım anlamlar atfetmişlerdir. Katılımcıların kadın öğretmen olmaya olumlu olarak saygınlık, anaçlık, abla gibi, çok yönlü olmak, örnek olmak, insan yetiştirmek, iş garantisi, esnek çalışma saatleri ve rahat çalışma ortamı gibi anlamlar yükledikleri, buna karşın olumsuz olarak da eve iş getirme ve zorluk gibi ifadeleri kullanarak kadın öğretmen olmayı anlamlandırdıkları ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların bazıları öğretmenliğin kadınlar için çok uygun bir meslek olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun nedeni kadının doğuştan anaçlık duygusuna sahip olması ve bu sayede okulda öğrencilere şefkatli, sevecen, daha anlayışlı davranması ve sahiplenici bir tutum sergilemesidir. Kimi öğrenciler kadın öğretmenlerde anne sevgisini bulabilmekte, bu durum öğrencilerin öğretmenine daha kolay açılmasına ve başarılı bir şekilde iletişim kurabilmelerine yardım etmektedir.

Şekil 1. Kadın Öğretmen Olmanın Anlamı



Bazı katılımcılara göre, kadının annelik rolü okulda da devam etmekte, evde çocuklarına eğitim verdiği gibi okulda da başka çocukları eğitmektedir. Katılımcı Ö7 annelik rolü ile öğretmenlik mesleğinin kadın öğretmenler için ilişkisini ve hem

meslek hayatında hem de günlük hayatta bunu gerçekleştirdiğine yönelik fikrini, “Kadının annelik rolü okulda da devam ediyor bence. Evde anne çocuğuna öğretiyor, okulda da diğer çocuklara öğretiyor. O yüzden öğretmenlik kadına yakışan bir meslek.” ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcı Ö11 de diğer katılımcılarla paralel olarak, öğrencilerin aile içi ilişkilerinin öğrenci öğretmen ilişkisine yansıdığını ve cinsiyet baz alındığında kız öğrencilerin hemcinsi öğretmenlere karşı daha açık olabildiklerine dair görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

...Kadın öğretmen anneden sonra çocuğun kendini en yakın hissettiği kişidir.

Ben öğrencilerimde bunu görüyorum. Hani bazen oluyor, annesiyle frekansı tutturamamış, arada bir mesafe var, konuşamıyorum hocam annemle diyor ve geliyor benimle konuşuyor. Bu yüzden kadın öğretmen olmak önemli. Kimseye açamadıkları problemleri öğretmenlerine açabiliyorlar. Özellikle kızlar kadın hocalara karşı kendilerini daha rahat hissediyor ve daha rahat açabiliyor...

Katılımcıların bazıları kendi hayatı ışığında annelik ve öğretmenliğin aynı olduğuna, bununla beraber öğretmenlerin öğrencilere kendi çocukları gibi bakarak eğitmesi gerektiğine yönelik inancını şu sözlerle dile getirmiştir:

...Ben hem anneyim hem öğretmenim. İkisi aynı gibi geliyor bana. Evde

çocuğumu eğitiyorum okulda diğer çocukları. Evde çocuğuma hangi gözle bakıyorsam okulda da çocuklara o gözle bakmaya çalışıyorum. Kadın öğretmen olmak kendi çocuğun gibi sevgiyle onları yetiştirip eğitmek...

Temel eğitimin temel aktörleri olarak kabul edilen sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile empati kurabilmeleri ve onları anlayabilmeleri eğitim öğretim sürecinde daha az sorun yaşanması sonucunu doğurabilmektedir (Demir, 2012). Katılımcılara göre, kadın öğretmenlerdeki anaçlık duygusu sayesinde öğretmenler öğrencileri kendi çocukları gibi görmekte, hatta çocuklar da kimi zaman öğretmenleriyle anneliği özdeşleştirmektedirler. Bu durum da öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi artırmaktadır. Katılımcı Ö13 de kadın öğretmen olmayı annelikle bağdaştırmış, kimi zaman anne gibi hissettiği ve böylece duygusal bağ geliştirdiğine dair görüşünü, “Kadın öğretmen olmak bana anneliği çağırıyor. Bazen çocukların annesi gibi hissediyorum. Çünkü özellikle küçük çocuklar çok fazla bağlanıyor. Bir süre sonra seni annesi gibi görüyor. Aramızda duygusal bağ oluşuyor, çocuğu sahipleniyorsun, hatta çocuk sınıf değiştirdiği zaman özlüyorsun.” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında, katılımcı Ö13’e benzer biçimde katılımcı Ö14 de öğrencilerin yaklaşımlarının ve zaman olgusunun öğrencilere yönelik anaçlık duygusunu geliştirdiği düşüncesini şu cümlelerle anlatmıştır:

...Kadın öğretmen anne gibi oluyor. Bir de sınıf öğretmeni olunca., her şeyleriyle ben ilgileniyorum. Öğrenciler de şakayla karışık anne gibisin öğretmenim falan diyorlar. Günün büyük bölümünü benimle geçiriyorlar. İlgi, şefkat gösterince sarılıyorlar. Okula girince bacağıma yapışan öğrenciler oluyor. Üç beş öğrenciyle beraber okula girdiğimi hatırlıyorum. Sarıldığında falan çok mutlu oluyorlar...

Yukarıda da belirtildiği üzere öğrenciler de özellikle temel eğitim düzeyindeki öğrenciler kadın öğretmenlerini anneleri ile bağdaştırabilmektedirler. Bu sayede öğrenciler ile öğretmenler arasında duygusal bağ oluşmaktadır. Öğrenciler anneleri gibi gördükleri öğretmenlerine daha kolay güvenebilmekte ve herhangi bir sorunda veya ihtiyaç durumunda öğretmenlerinden çekinmemektedirler.

Yaşı küçük öğrenciler kadın öğretmenlerini anneleri gibi görürken, öğrencinin yaşı büyüdükçe öğretmenlerini abla yerine koyabilmektedirler. Öğrenciler genç yaştaki kadın öğretmenleri de ablaları yerine koymakta, bu durumda yine olumlu etkileri görülebilmektedir. Öğrenciler sıkıntılarını abla gibi gördükleri öğretmenleriyle paylaşabilmekte, aralarında empati duygusu gelişebilmektedir. Katılımcı Ö3 kendi yaşından yola çıkarak öğretmenlik mesleğinin kendisi için ablalığı çağrıştırdığı düşüncesini, “Biraz daha yaştan dolayı sanırım, yaşı küçük olduğu için öğretmen olmak abla olmayı çağırıştırıyor benim için. Öğrencilerin hocam ablam gibisiniz dediklerini çok duyuyorum.” ifadelerini kullanarak aktarmıştır. Bununla beraber, Katılımcı Ö9 ise meslek içi deneyimlerinden yola çıkarak abla ve anne ifadelerinin kadın öğretmenlere toplumsal roller sebebiyle bağlandığına olan inancını aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

...Özellikle kız öğrencilerin ablası hatta daha küçüklerin annesi gibi oluyorsun. O annelik rolü üzerimize yapışmış aslında. İşte sarılmak istiyorlar, mektuplar yazıyorlar. Ben de onların ablaları gibi davranıyorum biraz daha...

Katılımcılara göre, kadınların meslek sahibi olmalarının toplumda saygınlık uyandırmasının yanı sıra öğretmenlik mesleğini yapıyor olmaları daha çok saygı uyandırmaktadır. Katılımcı Ö8 kadın öğretmen olmanın toplumda saygınlık uyandırdığına yönelik fikrini, “Kadın öğretmen olmanın saygınlık kazandırdığını düşünüyorum. Hem çalışan kadın olduğumuz için hem de bence öğretmenliğin diğer mesleklere göre toplumda daha saygın olduğunu düşünüyorum.” şeklinde anlatmıştır. Benzer şekilde Katılımcı Ö11 de çevresinden hareketle öğretmenlik mesleğinin kadınlar açısından diğer mesleklere oranla daha fazla saygı uyandırdığına dair inancını aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

...Hem kadın hem öğretmen olduğunda daha çok saygı duyuyorlar sana. En azından benim çevremde böyle. Yani bizim çevrede şöyle. Bir kız mühendis olmuş birisi öğretmen olmuş. Öğretmen olan daha yüksek görülüyor. Daha çok saygı duyuluyor...

Yukarıda belirtilene göre iki kadın da aynı düzeyde eğitim görmüş olsa bile öğretmen olan kadın başka bir meslek sahibi olan kadına göre daha çok saygı görmektedir.

Bu durum toplumda öğretmenlik mesleğinin kadınlara en uygun meslek olarak görülmesini bir yansımasıdır. Kadının doğuştan getirdiğine inanılan bazı becerilerin ve anaçlık gibi duyguların öğretmenlik mesleğinde de kullanılması öğretmenlik mesleğini kadınlar için ideal bir meslek haline getirmektedir. Bu durum toplumda öğretmen olan kadına daha fazla saygı duyulmasına sebep olmaktadır.

Katılımcı Ö9 kadın öğretmenin öğrenciye pek çok konuda örnek teşkil ettiğini ve bu hususta öğretmenin bilinçli bir biçimde hareket etmesine yönelik görüşünü şöyle belirtmiştir:

...Bir kadın öğretmen giyim kuşamına dikkat etmeli, sonuçta öğrenciye örneksin. Düzenli, tertipli ve temiz olmalı. Sonuçta öğrenciye örnek olduğunu bilerek davranmalı. Çocuğa doğru bir örnek olması gerektiğini düşünüyorum...

Katılımcı Ö9'a göre, öğretmenler öğrenciler için rol modeldir. Bu nedenle öğretmenler kılık kıyafetlerinden davranışlarına kadar örnek olduklarının bilincinde olarak hareket etmelidirler. Ailelerinden sonra öğrencilerin ilk karşılaştığı ve derin sosyal tecrübeler yaşadıkları kişiler olarak öğretmenlere kimi zaman bir anne ve babanın ötesinde büyük görevler düşmektedir (Aydın, 2009). Zamanla öğrenciler, toplumda kabul edilen değerleri öğrenerek, yaşayarak ve başkalarına aktararak sosyal hayatta bir yer edinir. Bu değerlerin öğrenilmesinde öğretmen oldukça önemli bir modeldir. Ayrıca öğrencilerin karakter oluşumunda da doğrudan bir etkiye sahip olmaktadır (Yener, 2011).

Öğrenciler yaşları büyüdükçe gün içinde en çok gördükleri kişiler olan öğretmenlerini kendilerine rol model alabilmektedirler. Kız öğrenciler hemcinsleri olan kadın öğretmenlerini kendilerine örnek almakta, hayatlarına bu doğrultuda yön verebilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Katılımcı Ö1 ise özellikle kız çocuklarının hemcinsi öğretmenlerini örnek alarak kadın öğretmenlerin bir rol modele dönüşebildiğine yönelik düşüncesini şu cümlelerle belirtmiştir:

...Kadın öğretmen olarak özellikle kız çocuklar için rol model ve yol gösterici olduğumu düşünüyorum. Seni kendilerine örnek alabiliyorlar, sen de onlarla empati yapabiliyorsun. Hayatlarına yön veriyorsun...

Katılımcılara göre, öğretmenlik sadece öğretimle sınırlı kalmamakta, öğretmenler öğrencilerini hayata da hazırlamaktadırlar. İnsan yetiştirmek hususunda, katılımcı Ö6 kadın öğretmen olmayı annelik ile bağdaştırmış, kadının öğretmenlik rolünü annelik rolüne benzeterek bu konudaki görüşlerini şu sözlerle anlatmıştır:

...Kadın öğretmen olmak bence öğrencileri her anlamda yetiştirmek. Bir ülkeyi kadın yetiştirir diye bir söz var. Bizi yetiştiren annelerimiz. Babalarımızın da etkisi var tabi ama annelerimizin bu konuda daha fazla etkisi var. O yüzden okulda da bir kadın öğretmenin öğrencilere kattığı daha çok şey var diye düşünüyorum. Kadınlar çok yönlü bakabildiği için bence öğrencilere daha çok şey katabiliyorlar...

Yukarıda belirtilene göre, kadın öğretmenler öğrencileri hayata hazırlamak konusunda daha başarılılardır. Evde çocuğunu eğiten, onu hayata hazırlayan ve yetiştiren kadın, okulda da annelik rolü sayesinde öğrencilere daha çok şey katabilmekte, öğrencileri de kendi çocukları gibi eğitmektedir. Ayrıca katılımcı Ö6, kadınların çok yönlü bakma yeteneği olduğunu belirtmiş ve bu sayede kadın öğretmenlerin öğrencilere daha çok şey katabildiğini belirtmiştir. Buna göre, kadınların doğuştan getirdiği bir özellik mesleki açıdan kendilerine bir avantaj sağlamakta, kadın olmak öğretmenlik mesleği için artı bir durum yaratmaktadır.

Katılımcı Ö10, bu mesleği seçme sebebi olan çocukların hayatlarına yön vererek onlara yararlı olabilmek gibi özelliklerin öğretmenlik mesleğine özel olduğuna dair inancını şu cümlelerle dile getirmiştir:

...Çocukları çok severim. İşte onlara faydalı olabilmek, onlara bir şeyler katabilmek, hayatlarına dokunabilmek, onları mutlu edebilmek öğretmenlik mesleğine has özellikler. O yüzden öğretmenim...

Öğretmenler diğer mesleklerden farklı olarak, insanların hayatlarını isteyerek veya istemeyerek yön verebilmektedirler. Bu durum bazı öğretmenler için mesleği seçmelerinin bir nedenidir. Öğretmenler öğrencilere rol model olmakta, kadın öğretmenler anne rolleriyle öğrenciler üzerinde var olan etkileriyle onları yönlendirebilmekte, sadece öğretim değil verdikleri eğitimle insan yetiştirmektedirler.

Katılımcı Ö2 öğretmenlik mesleğinin devlet memurluğu olmasından dolayı güvenceli bir meslek olduğuna dair algısını, “Öğretmenliği garanti meslek olarak

görüyorum. Devlet kapısı garantidir ya herkes için. Ekonomik olarak da garantidesin. Bir de evliyim, bir şey olur, eşimden ayrılmam gerekir diye garanti olsun istedim.” cümleleriyle desteklemiştir. Benzer şekilde Katılımcı Ö1 de özel sektörle kıyasladığı öğretmenlik mesleğinin kariyer hedefleri doğrultusunda daha garanti sayılabileceğiyle ilgili inancını şu şekilde dile getirmiştir:

...Öğretmenlik biraz daha garanti bir meslekti benim için. Özel sektörde çalışmak istemedim çünkü özel sektörde kadınlara davranış şekliyle ilgili falan okuduklarımdan etkilendim. Kariyer yaparken önlerine farklı engeller çıkabiliyor. Hem devlet güvence sağlıyor maaş durumlarına falan baktığımda. O yüzden benim için en mantıklı seçenek öğretmenlikti...

Kadınlar devlet memurluğunu kendileri için daha güvenilir bulmaktadır. İşten çıkarılma korkusu olmaması ve ayın belirli tarihlerinde maaşlarının yatması kadınlar için devlet memurluğuna yönelmelerinin nedenlerinden bazılarıdır. Katılımcı Ö2'nin de yukarıda belirttiği gibi kadınlar evli dahi olsa, ileride yaşayabilecekleri bir boşanma durumuna hazırlıklı olmak ve mağdur olmamak için güvenceli iş arayışına girmektedirler. Özel sektörde kadınların önüne çıkabilecek kariyer engelleri, mobbing ve cinsiyet ayrımcılığı gibi sorunlar kadınları özel sektörden uzaklaştırarak devlet güvenceli mesleklere yöneltmektedir.

Katılımcı Ö3, öğretmenliğin çalışma saatlerinin daha güvenilir olduğuna ve toplumsal cinsiyet rolleri bakımından çalışma saatlerinin kadın için daha uygun olduğuna dair görüşünü, şu şekilde açıklamaktadır:

...Bir kadın olarak öğretmenlikte çok zorlanmıyorum çünkü uğraştığım kişiler yaşça benden küçük. Bir de mesai saatleri, çalışma koşulları bir kadın için uygun. Gece geç saatlerde dışarda olmam gereken bir mesleğim olsun istemezdim çünkü günümüzde maalesef geç saatlerde dışarıda olmak kadınlar için tehlikeli olabiliyor. Ama öğretmenlikte sabah sekizde gidersin akşam en geç beşte çıkarsın. Kadının iş hayatı dışında evde de farklı görevleri olmasından dolayı da öğretmenlik mesleğinin kadın için rahat olduğunu düşünüyorum. Muhatap olduğun kesim de daha makul....

Katılımcı Ö3 için yaptığı mesleğin kendi güvenliği açısından uygun olması oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğini hem giriş çıkış saatleri hem de çalışma ortamı açısından güvenli bulmaktadır. Geç saatlerde dışarıda olmanın kadınlar için tehlike arz edebileceğini düşünmektedir bu nedenle geç saatlere kalmadan evde olmak kendisi için bir avantajdır. Ayrıca işinin çocuklarla olması ve çoğunlukla çocuklarla muhatap olması da katılımcı Ö3'ü güvende hissettirmektedir. Benzer bir ifadeyle Katılımcı Ö6 da günümüz toplumsal olaylarını göz önünde bulundurarak öğretmenlik

mesleğinin çalışma saatlerinin daha az tehlikeli olduğu ve toplumun attığı kadınlık rollerini daha rahat yerine getirebildiğini, şu şekilde belirtmiştir:

...Giriş çıkış saatleri kadınlar çok uygun bence. Günümüzde malum kadınlara yönelik tecavüz, şiddet gibi haberler duyuyoruz. Bunların önüne geçilemediği için belirli bir saatten sonra dışarı çıkamama korkusu var. Kadınların belirli bir saatten sonra dışarıda olması tehlike arz edebilir. O yüzden öğretmenlikte erken çıkılması, gündüz gözüyle çıkılması kadınlar için büyük avantaj sağlıyor. İşten eve geldiğinde de ev işleri için vaktin kalıyor. Okul saatleri dengeli olduğu için okulda da evde de çok yorulmuyorum. Her iki tarafa da eşit bir şekilde vakit ayırabiliyorum...

Katılımcı Ö6, öğretmenlik mesleğini hem çalışma saatleri hem de çalışma saatleri bakımından avantajlı bulmaktadırlar. Ö3'e göre, iş çıkış saatlerinin erken olması öğretmenlik mesleğini kadınlar için cazip kılmaktadır zira, akşam saatlerinde dışarıda olmanın kadınlar için güvenli olmayacağını düşünmektedir. Ayrıca özellikle evli ve çocuklu kadınlara evde yüklenen sorumluluklar nedeniyle, kadının görece daha erken saatte evde olması onun için kolaylık sağlamaktadır. Bu sayede iş dengesini kurabilmekte, işi ve evi arasında denge kurabilmektedir.

Katılımcı Ö11 ise geçmiş deneyimleri doğrultusunda izin ve tatillerin bir kıyasını yaparak toplumda kadının görevleri düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğinin daha rahat olduğuna dair inancını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

...Benim öğretmenlikten önce başka bir memuriyet geçmişim var tapu kadastroda. Oradan öğretmenliğe geçtim. Ondan sonra öğretmenliğe geçmek beni çok rahatlattı. Öğretmenliğin zor tarafları var ama orayla kıyasladığımda daha uygun. Öğretmenlikte çalışma saatleri daha az. Boş günün olabiliyor. Diğer memuriyetlerde Yıllık iznin çok az. Yirmi gün. Öğretmenlikte yazın iki ay, ara tatiller, bayramlar. Bu gibi nedenlerden dolayı öğretmenliğe geçiş yaptım. Kadınlar olarak toplumda bizim görevlerimiz erkeklere göre daha fazla. Eve gidince yemek yapacak, çocuğuna bakacak, eşiyle ilgilenecek. Kadından beklenti fazla. Böyle olduğunda mesai saatlerine ve iş yoğunluğuna bakınca öğretmenlik çok daha rahat...

Daha önce başka bir memurluk tecrübesi olan Ö11, o işteki deneyimleri ile öğretmenlik mesleğini kıyasladığında öğretmenlik mesleğinin çalışma saatleri ve yıllık tatilleri bakımından daha avantajlı olduğunu belirtmiştir. Kadınların ev içi sorumluluklarının fazla olması ve işten eve gelince de mesaisinin devam etmesi nedeniyle iş saatleri ve yoğunluğu bakımından daha rahat olan öğretmenliğe geçiş yaptığını belirtmiştir. Katılımcı Ö4 diğer katılımcılara benzer şekilde medeni

durumunu da göz önünde bulundurarak kendi ev içi rolünde öğretmenlik mesleğinin kolaylık sağladığına dair algısını şu şekilde özetlemiştir:

...Çalışma saatlerinin az olması özellikle evliysek bizim için büyük bir avantaj oluyor. Eve fazladan zamanımız kalıyor. Ama diğer sekiz beş çalışan memurların bile bu zamanı olmuyor böyle şeylere. Kadının evdeki sorumluluk daha fazla. Erkeğin fazladan vakti de olsa yani gidip ev işi yapmıyor ama kadının okuldan sonra da gidip ev işi, yemek, çamaşır, bulaşık, işte çocuğun bakımını yapması gerekiyor. Çocuğumu kreşe götürüyorum, kreşten getiriyorum. Alma işlemim bende. İşte akşam yemeği yapıyorum eve gittiğimde. İşte çocuğumun öz bakımları olsun illaki ilgilenmem gerekiyor. Öğretmen olduğum için de bu işler için fazladan zamanım kalıyor. Yoksa çok zorlanırdım...

Katılımcı Ö1 öğretmenlik mesleğinin sağladığı izin günlerinin ev yaşantısında avantaj sağladığına dair fikrini şu şekilde belirtmiştir:

...Öğretmenlik kadınlar için iyi bir meslek, evlendikten sonra böyle düşünmeye başladım. Eve erken gelmek en azından kadının yükünü biraz da olsa azaltıyor. Psikolojik olarak bile rahatlatıyor ve boş gününün olması da çok büyük bir artı mesela. Ben işlerimi biriktiriyorum. Temizliğim mesela sadece boş günümde yapıyorum. Ama düşünüyorum hani bir boş günüm olmasaydı, başka bir meslek yapıyor olsaydım muhtemelen boş günüm de olmayacaktı ve çok daha fazla yorulacaktım...

Elde edilen bulgular incelendiğinde kadınların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerindeki en büyük etkenin çalışma saatleri ve tatilleri olduğu göze çarpmaktadır. Bunun nedeni de kadınların evde de bir nevi çalışıyor olmaları ve ev içi sorumluluklarına da vakit ayırabilmek istemeleridir. Aksi takdirde işten eve daha geç gelecekler, evdeki sorumlulukları aksayacak ve bu durum işve ev arasındaki dengesizliğe neden olarak çatışma yaratacaktır. Çalışma saatlerinin ev içi sorumluluklarını aksatmayacak biçimde olması öğretmenlik mesleğini kendileri için uygun bir meslek haline getirmektedir.

Katılımcı Ö5, bir kadın öğretmen olarak özellikle anlatıma dayalı olan öğretmenlik mesleğinin yorucu ve zorlu bir süreç olduğu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

...Kadın öğretmen olmak tamamen zor bir mücadele diyebilirim. Çok zor bir süreç. Öğrencilere bir şey anlatmak, öğrencileri geçtim birine bir şey anlatmak çok zor. Ben okuldan çıktıktan sonra aşırı yorulduğumu ve yıprandığımı hissediyorum o görevi yerine getirirken. Okuldan çıktıktan sonra mutlu muyum diye kendime soruyorum...

Kimi katılımcılara göre öğretmenlik mesleğinin birçok avantajı olmasına rağmen, kimi katılımcılara göre ise zorlukları vardır. Katılımcı Ö5 bu mesleği yerine

getirirken zorlandığını ve aşırı yorulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretim programın uygulamak dışında da birçok sorumlulukları vardır ve bu sorumluluklar kimi öğretmenlere zor gelebilmektedir. Genel anlamıyla öğretmenlerin görev ve sorumlulukları sınıf içi ve sınıf dışı olarak sınıflandırılabilir. Sınıf dışındaki sorumlulukları öğrenmeyi kolaylaştırma ve rehberlik yapma olarak özetlenebilir. Sınıf içi sorumlulukları ise öğreticilik, gözetmenlik, danışmanlık ve rehberlik, liderlik ve yöneticilik, düzenleyicilik ve model olmak şeklinde özetlenebilir (Zembat, 2015).

Katılımcı Ö15 de kadın öğretmen olmanın toplumsal algılanış biçimleri nedeniyle hakimiyet kurmada zorlayıcı olduğuna yönelik görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

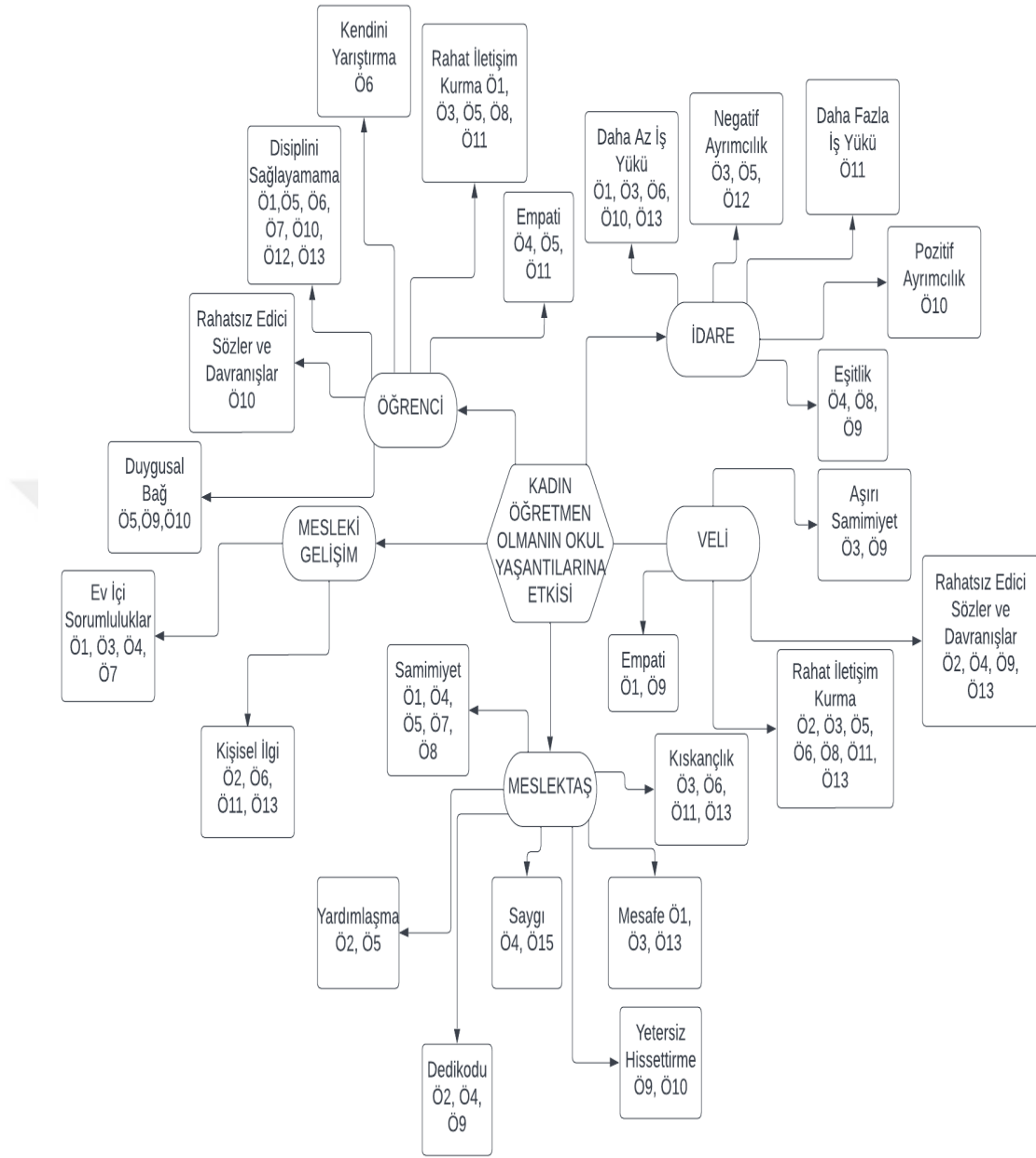
...Kadın öğretmen olmak aynı zamanda daha çok çabayı da beraberinde getiriyor bence. Okulda daha az ciddiye alındığımı hissediyorum. Özellikle öğrenciler konusunda zaman zaman zorluk yaşıyorum, sınıf yönetimi gibi konularda. Kadınlar için öğretmen olmanın artıları olduğu gibi bu gibi zorlu yanları da var...

Katılımcılar kadın öğretmen olmanın avantajları olduğu gibi dezavantajları olduğunu da vurgulamışlardır. Bunlardan birisi de sınıf yönetimi konusunda erkek öğretmenlere nazaran daha fazla zorluk yaşamalarıdır. Günlük hayatlarında babalarını otorite figürü, annelerini daha uysal ve yumuşak rollerde gören öğrenciler bu algılarını okulda da devam ettirebilmekte ve kadın ve erkek öğretmenlere karşı tavırları bu doğrultuda değişebilmektedir. Bu durum da kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda zorluk çekmelerine ve yıpranmalarına neden olabilmektedir.

2.2.Kadın Öğretmen Olmanın Okul Yaşantılarına Etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan kadın öğretmen olmanın okul yaşantılarına etkisini ortaya koymak amacıyla katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin tümevarımsal analizi sonucunda 5 kategori ve 23 kod elde edilmiştir. Analiz sonrasında bu kısımdaki bulgular, kadın öğretmen olmanın okul yaşantılarına etkisi başlığı altında açıklanmıştır.

Şekil 2. Kadın Öğretmen Olmanın Okul Yaşantılarına Etkisi



Görüşmelerden elde edilen kategorilerden birisi öğrencidir. Öğrenci kategorisine ait altı adet kod elde edilmiştir. Bu kodlardan birisi rahat iletişim kurmadır. Kadın öğretmenler duygusal yaklaşımları nedeniyle öğrencilerle daha rahat iletişim kurabilmekte ve bunun sonucunda daha samimi bağlar kurabilmektedirler. Özellikle hemcinsleri olan kız öğrencilerle daha derin bağlar kurabilmektedirler. Katılımcı Ö3 kadın öğretmenleri yapıları gereği öğrencilerle daha kolay duygusal bağ kurabildikleri ve bu sebeple öğrencilerin de daha rahat olabildiklerine dair düşüncesini şu cümlelerle anlatmıştır:

...Bence kadın öğretmenler yapıları gereği daha duygusal oldukları için öğrencilere duygusal olarak daha çok dokunabiliyorlar. Çocuk sana karşı bir bağ kuruyor, işte mektuplar getiriyor, seni seviyor. Ben de kadın olduğum için kız öğrencilerle empati yapabiliyorum. Mesela bir öğrencinin kızsalsal bir durumu olduğunda gelip rahatça bana söyleyebiliyor. Ama erkek öğretmenine tabi böyle rahat olamaz...

Buna göre, özellikle kız öğrenciler kadın öğretmenlerini anne veya abla gibi görmekte ve sıkıntılarından kolayca bahsedebilmektedirler. Katılımcı Ö3'e göre kadın öğretmenler yapı itibariye daha duygusaldırlar ve bu durum mesleki açıdan bir avantaj yaratmakta ve öğrencilerle samimiyet ve duygusal bağ kurabilmektedirler. Bu durum kadın öğretmenler için bir avantaj olduğu gibi sınırın korunamaması durumunda bir dezavantaja da dönüşebilmektedir.

Görüşmelerden elde edilen diğer bir kod ise empatidir. Katılımcılara göre, kadın öğretmenlerin öğrencilerle daha rahat iletişim kurabilmesi gibi, kadın öğretmenler hemcinsleri olmaları nedeniyle kız öğrencilerle daha rahat empati kurabilmektedirler. Kendileri de aynı süreçlerden geçtikleri için özellikle kız öğrencilerin nasıl hissettikleri ve neler yaşadıkları hakkında fikir sahibi olabilmekte, bu durum kız öğrenciler ile ilişkilerinin güçlenmesini sağlamaktadır. Katılımcı Ö11 bir kadın öğretmen olarak kız öğrencilerle daha iyi empati kurulabileceğine dair inancını şu cümlelerle anlatmıştır:

...Kadın öğretmen olmam kız öğrencilerle ilişkimi çok olumlu etkilediğini düşünüyorum. Ben onlara daha rahat yaklaşabiliyorum onlar bana daha rahat yaklaşabiliyorlar. Özellikle kız öğrenciler. Hani ben de ergenlik süreçlerinden geçtiğim için onların psikolojisini daha iyi anlayabiliyorum. O yaşta nasıl düşünüyorlar, hayattan nasıl bir beklentileri var empati yapabiliyorum...

Yukarıdaki alıntıya göre, kız öğrenciler de kendilerini kadın öğretmenlerine daha yakın hissetmekte, bu durum ilişkilerini olumlu etkilemektedir. Birbirleri ile empati kurabilmektedirler.

Yapılan görüşmelerden elde edilen kategori ve kodlara göre, katılımcılar kadın öğretmen olmaları nedeniyle en çok disiplinin sağlayamama sorunuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Katılımcılar özellikle erkek öğrencilerle disiplin sorunu yaşadıklarını, onlara karşı sözlerini geçirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö6 toplumsal normlar sebebiyle erkek öğrencilerin kadın öğretmenlere yeterince saygı duymadıklarına yönelik görüşünü, "Bazen erkek öğrencilere söz geçiremiyorsun. Bunun nedeni de şey olabilir, hani erkek kadından kuvvetlidir gibi, ülkede gördükleri

şeylerden etkileniyorlar, kendilerini üstün görüyorlar. O algıya kapılarak bazen sorun yaratabiliyorlar kadın öğretmenlere.” ifadelerini kullanarak söylemiştir. Katılımcı Ö5 toplumsal normlar sebebiyle çocukların aile yaşantısında şahit olduğu ataerkil yapının okul hayatlarına da yansıdığı ve sınıf içinde otorite sorunu yaşanabildiğine ilişkin algısını aşağıdaki ifadelerle anlatmıştır:

...Çocuklar pek benim sözümü dinlemiyor. Kadın olduğum için diye düşünüyorum. Çünkü evde de annesinin sözünü dinlemiyor. Evde babanın sözü geçiyor. Çocuk da bunları görüyor, okulda da benim sözümü dinlemiyor. Mesela ben bir şeyi on kez söylüyorum beni dinlemiyor, erkek bir öğretmenin bir kez söylemesi yeterli oluyor. Ben kızsam bile dinlemiyor, erkek öğretmenin kendisini göstermesi yeterli oluyor. İnsan kendisini kötü hissediyor. Kadın öğretmenlere saygı duymuyorlar. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre bir sıfır geride başlıyor. Bunu kapatmak için de otoriter ve sert olman lazım. Ama sürekli sert olmakta yorucu. Erkek öğretmenler normal davranabilirken bizim sürekli asık suratlı olmamız lazım...

Katılımcı Ö5, öğrencilerin kadın ve erkek öğretmenlere karşı davranışlarının farklılaştığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak ise öğrencilerin erkeği evde otorite figürü olan baba ile özdeşleştirirken, kadını ise evde çok fazla söz sahibi olmayan anne ile özdeşleştirmeleridir. Buna göre öğrenciler erkek öğretmeni güçle özdeşleştirmekte, bu da erkek öğretmenlere saygı duymak zorunda kalmalarına neden olmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi kadın öğretmenler yapıları gereği daha yumuşak görülmekte, bu durum rahat iletişim kurma gibi konularda kadınlara avantaj sağlarken, konu otorite kurmaya gelince bir dezavantaja dönüşebilmektedir. Katılımcı Ö5, öğrenciler üzerinde otorite kurabilmek ve disiplini sağlayabilmek için bir nevi erkek rolüne bürünerek kendi kişiliklerinden farklı olarak sert davranmak zorunda kaldığını ve bu durumun kendisini yordugunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Katılımcı Ö13 de baba figürüyle ilişkili bir biçimde öğrencilerin erkek öğretmenlerden daha fazla çekindiklerini görmüş ve bunu şu sözlerle açıklamıştır:

...Erkek öğrenciler senden çekinmiyor, öyle bir şey var mesela. Yaramazlık yaptıkları zaman erkek öğretmenden daha çok korkuyorlar. Kadın öğretmen çok bağırp çağırса bile kadın olduğu için çok korkmuyorlar. Ben bağırıyorum korkmuyor, erkek öğretmenin içeri girmesiyle herkes susuyor. Hatta bazen çocuklara diyorduk ki erkek bir hocaların ismini söyleyip onu çağıracağım diyorum, hemen susuyorlar. Hani ben burada neyim yani korkuluk muyum? Bu her yerde mi böyle bilmiyorum. Bu sanırım baba figüründen kaynaklı. Baba baskıcı anne tam tersine silik...

Öğrencilerin kadın öğretmenleri daha yumuşak başlı algılamaları nedeniyle, kadın öğretmenlere erkek öğretmenlere sormaya çekindikleri soruları rahatlıkla

sorabilmektedirler. Katılımcı Ö10 öğrencilerin kadın öğretmenlere rahatsız edici sorular sormaktan çekinmediklerine dair düşüncesini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

...Öğrenciler kadın öğretmenlere her şeyi sorabileceklerini düşünüyorlar ama erkek öğretmenlerden çekiniyorlar. Bence onları daha otorite olarak görüyorlar, öyle her şeyi soracak cesareti bulamıyorlar. Kadın öğretmenleri yumuşak görüyorlar. Dersin ortasında konuyla alakasız özel hayatımla ilgili sorular sorabiliyorlar...

Katılımcı Ö10, öğrencilerin, kadın öğretmen olması nedeniyle kendisinden çekinmediğini ve sormamaları gereken sorular sormalarından rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. Öğrenciler kadın öğretmenleri anne ve abla figürü olarak görmelerinden dolayı kendilerine yakın bulmakta, bu durumda da sınırları aşabilmektedirler. Bu durum bazen kadın öğretmeni rahatsız edebilmektedir. Bu nedenle öğrencilere karşı samimiyetle yaklaşırken öğretmen öğrenci ilişkisini ve sınırını koruması önemlidir.

Katılımcı Ö6 kız öğrencilerin kadın öğretmenlerle olan ilişkisinde kıyas durumunun söz konusu olabileceğine ve erkek öğrencilerle bu durum yaşanmayacağı için daha verimli iletişim sağlanabileceğine ilişkin görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

...Kadın olduğum için erkek öğrencilerle sohbetin biraz daha verimli oluyor çünkü arada kendini karşılaştırabileceğin bir şey olmuyor. Kıyaslayabileceğin bir durum olmuyor. Mesela kız öğrenci belki diyebilir ki ya işte hocanın şunu var, bunu var. Kıyafet olsun, makyaj olsun, belki eğitim olarak, konuşma olarak imrenip özenbiliyor. Ama bir erkek öğrenci bunu yapmıyor. Erkek öğrenci kadın öğretmenin kıyafetine özenmez. O yüzden sohbetler sadece sohbet içerikli oluyor. Araya kıskançlık ya da herhangi bir özentilik girmedigi için bence daha dikkatli sohbetler olabiliyor...

Katılımcı Ö6'ya göre, kız öğrenciler hemcinsleri olmalarından dolayı kadın öğretmenler ile kendilerini kıyaslayabilmekte, bu durum ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Katılımcı Ö6 kadınlar arasında kıskançlık veya özentilik olabildiğini, erkekler arasında bu durumun yaşanmadığını düşünmektedir. Bu durumda erkek öğrencilerle daha iyi iletişim kurabildiğini belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda meslektaş kategorisi elde edilmiş ve bu kategoriye bağlı olarak yedi koda ulaşılmıştır. Buna göre, katılımcılar kadın öğretmenlerin hemcinsi meslektaşları ile daha samimi ilişkiler kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö1 kadın öğretmenlerin birbirleriyle iletişimlerinin daha kuvvetli olduğunu ve bu durumun sosyal yaşantıya da taşınabildiğine dair görüşünü aşağıdaki gibi açıklamıştır:

...Kadın öğretmen olmam kadın öğretmenlerle ilişkimi olumlu etkiliyor. Okulda kadın öğretmen sayısı fazla olduğu için mutluyum. Çünkü sohbet ortamımız, diyaloglarımız daha iyi oluyor. Erkek öğretmenlerle bu kadar konuşacak şey bulamam. Sohbet konuları farklı olur. Hem dışarda da görüşebiliyoruz kadınlarla...

Buna göre, öğretmenler hemcins meslektaşları ile daha iyi anlaşabilmektedir, bunun nedeni de daha fazla ortak noktalarının olmasıdır. İş ortamı dışında da bir şeyler paylaşabilmekte ve samimiyet kurabilmektedirler. Benzer şekilde, Katılımcı Ö4 de kadın öğretmenler arası empatinin daha kuvvetli olmasından dolayı iletişimin daha rahat sağlanabileceğine dair fikrini, “Kadın olduğum için kadın öğretmenlerle daha samimi bir ortamımız oluyor. Sıkıntılarımı, sorunlarımı ya da herhangi bir şeyi daha rahat bir şekilde konuşabiliyorum. Kendimi daha rahat ifade edebiliyorum. Yardım isteyebiliyorum. Karşımdaki de kadın olduğu için ve benim bakış açımdan baktığı için benim gibi düşünüyor.” cümleleriyle desteklemiştir. Kadın öğretmenlerin kız öğrencilerle daha rahat iletişim kurabilmeleri ve empati kurabilmeleri gibi kadın öğretmenler de hemcins oldukları meslektaşlarıyla daha rahat iletişim kurabilmekte ve sıkıntılarını ve dertlerinin paylaşmaktan çekinmemektedirler.

Bulgulardan elde edilen diğer bir kod da saygıdır. Bazı katılımcılara göre, erkek meslektaşları, karşılarındakini bir kadın olmasından dolayı kendilerine daha saygılı davranabilmektedirler. Katılımcı Ö4 bu konu hakkındaki görüşlerini aşağıdaki gibi yansıtmıştır:

...Kadın olduğumuz için erkek öğretmenler biraz daha saygıyla yaklaşıyorlar. Konuştuklarına olsun, hareketlerine olsun dikkat etmeye çalışıyorlar. Tabi bunda benim evli olmamın da payı var. Erkeklerle muhabbetimiz pek olmuyor, olduğunda da saygı çerçevesinde oluyor...

Erkek öğretmenler kadın meslektaşlarına saygı çerçevesinde yaklaşmaktadır. Katılımcı Ö4’e göre bu durum medeni durumla da bağlantılıdır. Katılımcı Ö2 kadın öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duydukları anlarda erkek öğretmenlerin yardımda bulunduklarına yönelik görüşünü şu şekilde aktarmıştır:

...Kadın olduğum için kimi zaman erkek öğretmenler yardımcı olabiliyor. Mesela iki öğrenci kavga ediyor, sen ayırmakta zorlanıyorsun, erkek öğretmen senin zorlandığını fark edince yardım ediyorlar...

Öğrenci kategorisinde katılımcılar kadın öğretmenlerin disiplini sağlamakta zorluk yaşadıkları ve öğrencilerin erkek öğretmenleri kadın öğretmenlere nazaran daha çok ciddiye aldıklarına ilişkin görüşlerini aktarmışlardır. Ö2’nin yukarıdaki görüşüne göre, kadın öğretmenler kimi zaman öğrenciler arasındaki kavgaları sonlandırmakta

zorluk yaşamakta, erkek öğretmenler disiplini sağlamakta kadın öğretmenlere yardımcı olabilmektedirler. Bu durum kadın öğretmenlerin öğrenciler gözündeki otoritesinin sarsılmasına neden olabilmektedir.

Katılımcı Ö11 kadın öğretmenler arasında bir kıyas durumu yaşandığı ve bu durumun erkek öğretmenlere karşı yapılmadığına ilişkin algısını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

...Kadın öğretmenlerle ilişki için çok iyi şeyler söyleyemeyeceğim. Çünkü kadınlarda genelde her şeyde, attıkları her adımda bir kıyaslama var. Mesela ek ders verilirken, ders programı yapılırken, sorumluluk sınavları dağıtılırken falan sürekli karşısındakini kendisiyle aynı şartlarda görüyor. Ona yapılıyor bana neden yapılmıyor muhabbeti oluyor kadınlar arasında. Kadın öğretmen diğer bir kadın öğretmen için bunu söyleyebiliyor ama erkek öğretmenlere yapamıyorlar bence. Yani idareye gidip de erkek öğretmeni söyleyip ona neden yapılıyor diyemiyor. Ya da mesela kadın öğretmenler birbirini dinlerken sırf meraktan dinliyorlar. Bunda olup bende olmayan ne var gibi nedenlerle merak edip dinliyorlar. Ben böyle hissediyorum...

Katılımcılara göre kadın meslektaşlar arasında çeşitli konularda kıskançlık ve çekememezlik durumları yaşanırken erkekler arasında böyle bir durum söz konusu değildir. Katılımcı Ö11 bu durumdan rahatsızlığını dile getirmiştir. Kadın öğretmenlerin hemcinsleriyle kendilerini yarıştırdığını fakat bunu erkek meslektaşlarıyla yapmadıklarını belirtmiştir. Katılımcı Ö9 ise kadın öğretmenlerin detay öğrenme arzusunun erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu ve bunun olumsuz sonuçlar doğurduğuna dair inancını şu ifadelerle açıklamıştır:

...Kadın öğretmenler arasında dedikodu olayı çok fazla oluyor. Mesela benim bir ilişkim vardı, bunu söylerken bile bazı kadın öğretmenler yüzünden çekincelerim oldu. Ben fikrini sormadığım halde yorum yapma hakkı buluyor kendinde. İşte sorgulamalar, didiklemeler oluyor. Ama erkekler arasında bu tarz şeyler olmuyor. Tamam deyip geçtiler erkek arkadaşına. Ama kadınlar onun şunu böyle bunu böyle gibi şeyler söyleme hakkı buluyorlar kendilerinde. Bunun olumsuz etkisini görüyorum...

Katılımcı Ö9'a göre kadın öğretmenler arasındaki samimiyet fazlalaşabilmektedir ve bu durum olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Katılımcı Ö9 kadın öğretmenler arasında dedikodu olduğunu ve birbirlerinin hayatları hakkında çokça yorum yaptıklarını dile getirmiştir.

Erkek ve kadın meslektaşlar arasında cinsiyet farklılığı ve medeni durum gibi etkenler nedeniyle fazla samimiyet kurulmamasının sonucu olarak erkek öğretmenler kadın öğretmenlerin hayatlarına çok fazla yorum yapmaz veya müdahil olmazken kadın öğretmenler samimiyetlerine güvenerek birbirlerini hayatına müdahil

olabilmektedirler. Bu durum da olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Katılımcı Ö2 kadın öğretmenlerin cinsiyet yapıları gereği aralarında gerçekleşen sohbetlerin eğitim öğretimden ziyade özel yaşantılar olduğu ve bu durumun erkek öğretmenler arasında gerçekleşmediğine yönelik fikrini şu cümlelerle aktarmıştır:

...Kadın öğretmenlerle bir araya geldiğinde öğrencilerle ilgili şeylerden bahsedilmiyor. Evlerden, eşlerden, çocuklardan, kayınvalideden falan bahsediliyor. Erkek öğretmen geldiği zaman konu bir anda öğrenmeye, kitaplara falan gelebiliyor ama sadece kadınlar varken konu hep daha böyle dedikodu gibi şeylerle ilerliyor. Kadınların en büyük uğraşı bu olduğu için herhalde, erkeklerin böyle dertleri yok.” cümleleriyle aktarmıştır...

Katılımcı Ö2’ye göre kadın öğretmenler bir araya geldiğinde öğrenme üzerine konuşmak yerine gündelik hayatın telaşlarından bahsetmektedirler. Bunun nedeni de kadınların ev içi sorumluluklarının fazla olması ve erkeklerin bu gibi dertlerinin olmaması olabilir. Erkekler işten çıkıp eve gittiklerinde mesaieleri bitmekte, kadınların ise mesaisi devam etmektedir. Ev işleri, eşinin ihtiyaçları ve çocuk bakımı kadının sorumluluğu olarak görüldüğü için bu sorumluluklar kadının hayatının büyük bölümünü kapsamakta, bu da sohbetlerine de yansımaktadır. Bazı katılımcılar kadın meslektaşlarıyla kurdukları diyalog ve samimiyeti erkek meslektaşlarıyla kurmamayı tercih ettiklerini veya kuramadıklarını belirtmiştir. Katılımcı Ö13 erkek meslektaşlar ile rahatça iletişim kurulamadığı ve zorunlu bir mesafenin oluşturulmasına yönelik fikirlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

...Erkek öğretmenler ister istemez bir süre sonra ikili ilişkiler düşünüyor insan. O yüzden mesafeli olmak zorunda kalıyorsun. Her şeyini paylaşamıyorsun rahatlıkla. Evliyse zaten evli erkek öğretmenlerden uzak duruyorsun. Sadece selam sabahımız oluyor o kadar...

Katılımcı Ö13 erkek meslektaşının evli olmasının diyalog kuramalarında etken olduğunu, diyaloglarının sadece selamlaşmaktan ibaret olduğunu belirtmiştir. Erkek meslektaşı bekar olsa bile bir kadın ve erkeğin sadece arkadaş ilişkisi çerçevesinde kalmayıp ikili ilişkilere yöneldiklerini, bu yüzden mesafe koymak zorunda kaldığını açıklamıştır. Araştırma bulgularına göre, kimi zaman erkek öğretmenler kadın meslektaşlarına zor durumda olduklarını düşündükleri anlarda yardım etmeye kalkışabilmektedirler. Fakat bu durum kadın öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir. Katılımcı Ö10 iş yaşamından bir örnekle, otorite yönünden erkek öğretmenlerin müdahalesi sonucu kadın öğretmenin kendisini yetersiz hissedeceğine yönelik görüşünü şu sözlerle anlatmıştır:

...Mesela bir erkek öğretmenimiz var. İşte bir sorun olursa bana gel, ben onların ifadesini alırım gibi şeyler söylemişti, senin otoriten yetmezse ben müdahale ederim gibi. Sen hakkından gelemezsin der gibi hissettim. Bir kere de dersimin ortasında gelip çocuklara müdahale etmişti. Kendisi benim yerime müdahale ederse çocuklar zamanla bana saygı duymamaya başlayacak...

Katılımcı Ö10 meslektaşının öğrenciler ile ilişkisine müdahale etmesinden duyduğu rahatsızlığı ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu sınıf disiplinini sağlamakta yaşadıkları zorlukları dile getirmişlerdir. Katılımcı Ö10 erkek meslektaşının disiplin konusunda öğrenciler önünde kendisine yardımcı olmaya çalışmasının öğrenciler üzerindeki otoritesini sarsacağından endişe etmektedir. Benzer şekilde katılımcı Ö9 da erkek meslektaşları tarafından yetersiz hissettirildiği algısını, “Ben öğrenciyle öğretmenler odasında bir şey konuşurken öğrenciyi azarlıyor öğretmeninizi rahat bırakın diye. Hani ben sanki söyleyemezmişim gibi. Bu tavırlara maruz kaldığım oldu.” sözleriyle dile getirmiştir. Erkek öğretmenler kadın meslektaşlarına yardım etme arzusuyla öğrenci öğretmen ilişkilerine müdahale edebilmektedirler fakat bu durum kadın öğretmenler tarafından olumsuz algılanabilmektedir. Katılımcılar erkek meslektaşlarının kendilerine zor durumda yardımcı olmak istemelerini otoritelerine saygısızlık olarak algılayabilmektedirler. Mesleklerini gereklerini yerine getirmekte eksik ve yetersiz gibi hissedebilmektedirler.

Araştırmadan elde edilen bulguların analiz edilmesi sonucu idare kategorisine bağlı olarak pozitif ayrımcılık kodu bulunmuştur. Buna göre, idare kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık gösterebilmekte ve daha ağır işleri erkek öğretmenlere verebilmektedir. Katılımcı Ö6 toplumsal algılar ve fiziksel özelliklerin farklılığı sebebiyle daha zor görevlerin erkek öğretmenlere verildiğine dair görüşünü aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

...Kadın öğretmenlere daha az iş yükü verilebiliyor. Mesela bahçe nöbetlerini genellikle kadın öğretmenlere vermemeye çalışıyorlar. Çünkü özellikle kışın bahçe çok soğuk oluyor. Erkekler bu konuda daha güçlü, kuvvetli görünüyor. Kadınlar daha narin görünüyor. Bir de ben lisede görev yapıyorum. Öğrenciler bazen okuldan kaçmaya çalışabiliyor. Erkek öğrencileri zapt etmek zor olduğu için erkek öğretmenlerin daha kolay başa çıkabileceği düşünülüyor. O yüzden bu tarz görevler erkek öğretmenlere veriliyor...

Katılımcı Ö9, kadınların yapısal olarak hassas ve narin olması, erkek öğretmenlerin ise fiziksel olarak kadınlardan daha güçlü ve dayanıklı bir yapıda olması

nedeniyle erkek öğretmenlere daha fazla iş yükü yüklendiğini açıklamaktadır. Yine öğrenci temasına bağlı disiplini sağlama koduyla bağlantılı olarak, erkek öğretmenlerin öğrencilerle daha kolay başa çıktığı düşüncesiyle, öğrencilerin öğretmenleri daha çok uğraştırdığı noktalara erkek öğretmenler görevlendirilmektedir. Kadın öğretmenlerin öğrencilerle başa çıkmakta zorlanabileceği, bu yüzden erkek öğretmenlerin yardımcı olması düşüncesi ön plandadır. Benzer bir şekilde, Katılımcı Ö13 de fiziksel farklılıklar sebebiyle zor görevlerin kadın öğretmenlere verilmediğini ve bu durumun pozitif ayrımcılığı ortaya çıkardığına dair görüşünü şu örnekle açıklamıştır:

...Okuldaki angarya işleri genelde kadın öğretmenlere yaptırmamaya çalışıyorlar. Bizim fiziksel özelliklerimizden kaynaklı bu. Köy okullarında özellikle. Görevli yetersizliğinden dolayı mecburen okul temizliği, boyası öğretmene kalabiliyor. İdaremiz bu gibi durumlar da kadın öğretmenlere yaptırmıyor, sadece erkek öğretmenler yapıyor. Mesela bizim okula boya yapılacaktı. Bizim okul müdürü kadın hocalar yapmasın, erkekler yapacak dedi. Bak mesela bu pozitif ayrımcılık aslında...

Okullarda fiziksel güç gerektiren işler öncelikle erkek öğretmenlere verilebilmektedir. Bunun nedeni de kadınların fiziksel özelliklerini erkeklere nazaran daha narin olmasıdır. Bu durumda kadın öğretmenlere daha az iş yükü yüklenerek pozitif ayrımcılık yapılmaktadır. Araştırma bulgularına göre, kimi idareciler kadın öğretmenlere karşı pozitif ayrımcı bir tutum sergilerken, kimi idareciler ise tamamen eşit bir tutum sergilemektedirler. Katılımcı Ö4 kadın öğretmen olmasından dolayı okulda herhangi bir eşitsizlikle karşılaşmadığına dair görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

...Hiçbir şekilde ayrımcılığa maruz kalmadım. Gerek ek dersler olsun gerek nöbetler ya da belirli gün ve haftalardaki görevlendirmeler olsun kadın erkek herkese eşit davrandılar. Ne olumlu ne olumsuz nötr diyebilirim yani. Kadın olmam etkilemedi hiç idare ile ilişkimizi...

Buna göre, kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapılması ve daha az iş yükü yüklenmesi okul idaresine göre farklılık gösterebilmektedir. Katılımcı Ö4 mesleki deneyimi boyunca kadın öğretmen olması nedeniyle okul idaresi tarafından pozitif veya negatif hiçbir eşitsizliğe maruz kalmadığını belirtmiştir. Bundan farklı olarak, araştırmanın katılımcı Ö11 ise, kadın öğretmen olmaları dolayısıyla okulda kendilerine daha fazla iş yükü yüklendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö11 erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha fazla sivrilebilmeleri ve evli kadın

öğretmenlerin de ev işlerini öne sürmeleri sebebiyle bekar kadın öğretmenlerin iş yükünün daha fazla olduğuna dair inancını şu sözlerle dile getirmiştir:

...Okulda görev dağılımında işte daha dik öğretmenler ki bunlar erkek öğretmenlerdir, bir görevi almayacağı için o gibi görevler kadın öğretmenlere yükleniyor. Kadın öğretmenler daha sessiz kalıyor bu gibi konularda. Ha sivrilik konusunda erkekleri geçen kadın öğretmenler olsa onlara da verilmeyebilir. Ama kadınsan ve özellikle bekarsan çoğu görev sana yükleniyor. Mesela okul sonrası bir eğitim olmuştur bizde. Evli olan kadın öğretmenler evde işim var diye kabul etmiyorlar, erkek hocalar da ağırlıklarını koyup gitmek istemeyince gitmek biz bekar kadın öğretmenlere kalıyor...

Katılımcı Ö11'e göre, bekar ve kadın öğretmenlere daha fazla iş yükü yüklenmektedir. Erkek öğretmenler okul idaresi tarafından daha dik başlı, kadın öğretmenler ise daha yumuşak görüldüğü için, okul idaresi erkek öğretmene iş yükü verirken çekimser davranırken kadın öğretmenden çekinmediğini ifade etmiştir. Ayrıca, dik başlı olan kadın öğretmenlere de görev verilmeyeceğini ancak kadınların çoğunun yumuşak başlı olduğunu belirtmiştir. Buna göre, eşitsizlik cinsiyetten ziyade karakter ile ilgilidir. Kadınların mizacı gereği daha yumuşak karakterde olması daha fazla iş yükü verilmesine neden olmaktadır. Buna ek olarak, evli kadın öğretmenler de ev içi sorumluluklarını mazeret göstererek bazı görevleri almaktan kaçınabilmektedir. Katılımcı Ö3'te okulda kadın öğretmen olması dolayısıyla karşılaştığı negatif ayrımcılık algısını şu sözlerle ifade etmiştir:

...Okul yönetimi de kadınlardan çok çekinmiyor bence. Karşısında bir erkek öğretmen varken daha çekimserler diye düşünüyorum. Mesela biz okulda öğrencileri bireysel alıyoruz. Öğrenci saatinde alınmadığı zaman erkek öğretmene iltimas tanınabiliyor ama kadın öğretmenler hemen uyarılıyor. Özellikle okul yönetimi kadınsa erkekten biraz daha korkup bir şey diyemiyorlar...

Katılımcı Ö3, okul idaresinin erkek öğretmenlerden çekindiğini ve ayrıcalık tanıyabildiğini, bu nedenle eksik yapılan işlerde erkek öğretmenleri görmezden gelirken kadın öğretmenlerin ikaz edildiğini belirtmiştir. Katılımcıların deneyimleri ve görüşleri birbirinden farklıdır. Bunda kendi görüşleri, birlikte çalıştıkları okul idaresi ve deneyimleri etkilidir. Bazı katılımcılara göre kadın öğretmen olmaları nedeniyle kendilerine daha az iş yükü verilirken, bazı katılımcılara göre ise kadın öğretmen olmaları nedeniyle kendilerine daha fazla iş yükü verilmektedir. Bazı katılımcılar ise kadın öğretmen olmalarının hiçbir etkisini olmadığını, kadın veya erkek herkese eşit tutum sergilendiğini ve eşitsiz bir durum deneyimlemediklerini belirtmiştir.

Bulgulardan elde edilen veriler ışığında veli kategorisine ait dört koda ulaşılmıştır. Katılımcılara göre, veliler kadın öğretmen olmaları dolayısıyla kendileriyle daha rahat iletişim kurabilmektedirler. Katılımcı Ö5 ise kadın velilerin kadın öğretmenlerle bağ kurabilmeleri ve yalnızca çocukların eğitimi değil farklı pek çok konuyu konuşabilmelerine yönelik düşüncelerini kendi deneyimleri ışığında şu şekilde dile getirmiştir:

...Kadın olduğum için kadın velilerle duygusal bağ kurabiliyorum. Ya da işte dokunabiliyorum, fiziksel bağ da kurabiliyorum. Mesela bir öğrencimin velisi bana çocuk düşürdüğünü söyledi. Bunu bir erkek öğretmene söyleyemez. Bu benim açımdan güzel bir şey bence. Kadın öğretmen olduğum için rahatça söyleyebiliyor. Beni rahatlıkla evine çağırabiliyor. Ben o gün mutlu olmuştum yani onun öyle davranmasından. Ben de ona aynı şekilde karşılık verdim...

Buna göre, özellikle kadın veliler karşısındaki öğretmenin hemcinsi olması nedeniyle söylemek istediklerini çekinmeden söyleyebilmekte, özel durumlarını bile rahatça anlatabilmektedirler. Bu durum aralarındaki bağı kuvvetlendirmekte birbirlerini anlayabilmektedirler. Katılımcı Ö5, bu durumdan memnuniyet duyduğunu ve kadın velisi ile duygusal bağ kurduğunu ifade etmiştir. Katılımcı Ö6 da benzer şekilde kadın velinin öğretmenlerle iletişiminin daha kolay olduğuna dair fikrini, “Kadın velilerle ilişkimiz daha samimi. Soracakları şeyi daha rahat sorabiliyorlar. Çünkü o da kadın ben de kadını, aramızdaki bağ daha kuvvetli olabiliyor.” şeklinde anlatmıştır. Öğretmenin ve velinin de kadın olması sadece velinin değil, kadın öğretmenin de daha rahat iletişim kurmasına olanak sağlamaktadır. İki tarafta kadın olduğu için, birbirlerini anlamaları ve empati kurabilmeleri kolaylaşmaktadır. Katılımcı Ö1 kadın öğretmen ve kadın veli arasında karşılıklı anlayış ve empati oluştuğuna yönelik inancını şu sözlerle aktarmıştır:

...Kadın olduğum için kadın velileri daha iyi anlayabiliyorum, onlar da beni anlayabiliyor. Çocuklarıyla ilgili arıyorum mesela. Hani o da evde çocukla aynı şeyleri yaşıyor. Ben de okulda aynı şeyleri yaşıyorum. İşte çocuğun okulda çıkardığı zorlukları anlıyor. Benim ne hissettiğimi anlıyor, destek oluyor. Çocuk evde nasılsa okulda da öyle oluyor genelde. Beni dinlemediği gibi annesini de dinlemiyor. Ben de annesini anlıyorum...

Katılımcı Ö1 iki tarafın da kadın olmasının birbirlerini anlamalarını ve empati kurmalarını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Evde çocukla ilgilenen kişinin genelde anne olması sebebiyle öğretmen ve veli birbirlerini anlayabilmekte ve birbirlerine destek verebilmektedirler. Araştırmaya katılan kimi katılımcılara göre ise kadın

öğretmen ve kadın veli arasındaki bu samimiyet aşırıya kaçabilmekte ve rahatsızlık verebilmektedir. Katılımcı Ö9 kadın öğretmen olması sebebiyle kadın velilerin fazla yakınlık kurarak çocukların eğitimi dışındaki konular hakkında da sohbet ederek fazla yakınlık kurmalarına ilişkin görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

...Sen de kadın olduğun için kadın veli ile konuşma direkt böyle dertleşme ortamına bağlanıyor. Uzun uzun aile sorunlarına giriyorlar. Öğrenci dışındaki bütün çocukları ve onların ne yaptıkları hakkında falan. Gerçekten yorucu oluyor. Erkek öğretmenlerle konuşuyorum bizimki iki dakika sürdü diyor. Biz kadın olduğumuz için bizimki öyle olmuyor. Veli anlattıkça anlatıyor...

Kadın öğretmen ve kadın veli arasındaki samimiyet kimi zaman aşırı boyutlara gelebilmektedir. Kadın veli karşısındaki de kadın olduğu ve kendisini anlayabileceği düşüncesiyle kadın öğretmeni bir dert ortağı olarak görebilmektedir. Katılımcı Ö9 bu durumun kendisi için rahatsızlık verici olduğunu belirtmiş, aynı zamanda bir kadın öğretmen olarak zaman zaman erkek velilerin de rahatsız edici davranışları olabildiğini kendi yaşamından bir örnekle şu şekilde değerlendirmiştir:

...Bir tane veli rahatsız etti beni mesela. Whatsapp'tan önce öğrenciyle ilgili bir şey yazdı, saat akşam dokuzda bu arada. Daha sonra benimle böyle laubali bir şekilde konuşmaya başladı. Cidden rahatsız oldum konuşma tarzından. Zaten sonra ben kestirip attım, rahatsız olduğumu da belirttim. Kendisi de özür diledi rahatsız ettim sizi diye. İnsan bu sefer erkek velilerle konuşurken daha da dikkat etmek zorunda kalıyor...

Katılımcı Ö9 bir kadın öğretmen olarak erkek bir velinin konuşma tarzından rahatsız olduğunu ve bu rahatsızlığını veliye bildirdiğini ifade etmiştir. Bu gibi durumların yaşanmasının önlenmesi için erkek velilerle iletişim kurarken konuşmalarına dikkat etme zorunluluğu hissettiğini söylemiştir. Bununla beraber, Katılımcı Ö4 ise velilerin kadın öğretmenlere karşı erkek öğretmenlere olduğu gibi ciddi ve saygılı bir tavır takınmadıklarına yönelik algısını aşağıdaki ifadeleri kullanarak anlatmıştır:

...Bence kadın öğretmenlerle daha rahat konuşuyorlar, pek ciddiye almıyorlar. Kadın burada ikinci planda, bunu hissettiğim oldu. Veli geliyor, seni takmayan, lakayt tavırla öğrencinin durumunu soruyor. Seni pek kale almıyor gibi ama erkek öğretmenlere karşı öyle değil. Onlara bir adım daha geride durarak konuşuyorlar...

Erkek velilerin kadın öğretmenleri erkek öğretmenler kadar ciddiye almadıklarını ve saygılı tavır sergilemediklerini düşünmektedir. Erkek öğretmenlere karşı çekingen tutum sergilerlerken kadın öğretmenlere karşı daha rahat bir tutum sergilediklerini belirtmiştir.

Katılımcıların bazıları, kadın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla önem gösterdiği ve bunun kadın olmalarıyla bağlantılı olduğu görüşündedir. Katılımcı Ö2 kendi çevresinden hareketle kadın öğretmenlerin erkeklere oranla mesleki gelişimlerine daha fazla ilgi gösterdiklerine dair görüşünü şu sözlerle belirtmiştir:

...Bence kadınlar kendini geliştirmeye daha açık. Çünkü ülkemizde kadın olmak zor, kendilerini geliştirip iyi yerlere gelmek istiyorlar. Ben bu yüzden kendimi mesleki olarak geliştirmeye çalışıyorum. Hem de kadınlar daha çok ilgili bence mesleki gelişime...

Buna göre, kadın öğretmenler toplumda dezavantajlı konumlarını kendilerini geliştirerek ve iyi yerlere gelerek avantajlı duruma getirmek istemektedirler. Bu nedenle mesleki gelişim gibi kendilerine faydalı olacak uygulamalara daha çok katılım göstermektedirler. Ayrıca katılımcı Ö2, kadınların yaradılış itibarı ile bu tarz durumlara daha ilgili oldukları görüşündedir, ancak kadın öğretmenler mesleki anlamda kendilerini geliştirmek isteseler bile ev içi görev ve sorumlulukları nedeniyle buna zaman ayıramamaktadırlar. Katılımcı Ö4 kadın öğretmenlerin evlilik ve çocuk bakımı sorumlulukları sebebiyle mesleki gelişimlerine vakit ayırmakta zorlandıklarına dair görüşlerini kendi yaşamından çıkarımında bulunarak şu şekilde özetlemiştir:

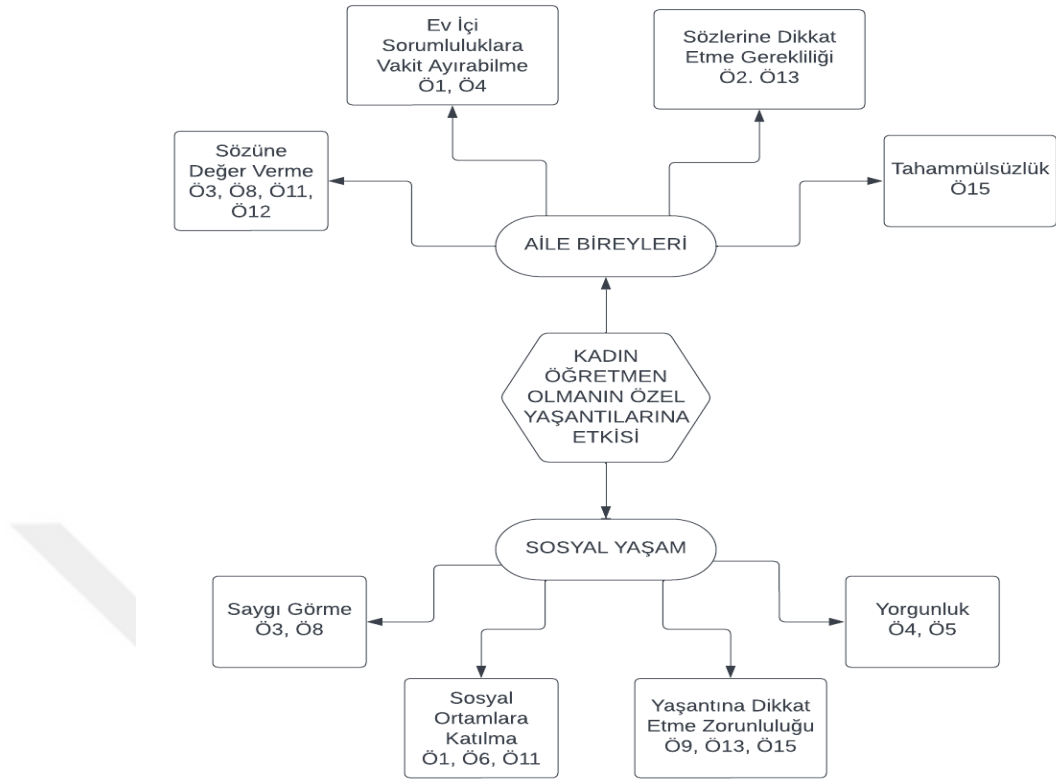
...Hem kadın hem anne olduğum için evden ve çocuktan vakit bulup da kendimi geliştiremiyorum. En azından evlendikten sonra böyle oldu diyeyim. Eskiden beden eğitimi öğretmeni olduğum için kendimi taze tutmak için spor salonlarına falan giderdim, yürüyüşe ya da koşuya çıkardım. Ama evlendikten ve çocuk sahibi olduktan sonra kendimi geliştiremez oldum. Seminerlere katılamaz oldum. Online seminerlerden katılabildiklerime katılıyorum ama o kadar yani...

Kadın öğretmenler evdeki sorumlulukları sebebiyle mesleki gelişime zaman ayırmakta zorlanmaktadırlar. Katılımcı Ö4 evlenmeden önce mesleki gelişimine vakit ayırabilirken, evlendikten ve çocuk sahibi olduktan sonra işlerin değiştiğini, üzerindeki sorumluluklar nedeniyle istese bile mesleki gelişime vakit ayıramadığını vurgulamıştır.

2.3.Kadın Öğretmen Olmanın Özel Yaşantılarına Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan kadın öğretmen olmanın özel yaşantılarına etkisini ortaya koymak amacıyla katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin tümevarımsal analizi sonucunda 2 kategori ve 8 kod elde edilmiştir. Analiz sonrasında bu kısımdaki bulgular, kadın öğretmen olmanın özel yaşantılarına etkisi başlığı altında açıklanmıştır.

Şekil 3. Kadın Öğretmen Olmanın Özel Yaşantılarına Etkisi



Görüşmelerden elde edilen kategorilerden birisi sosyal yaşamdır. Sosyal yaşam kategorisine ait dört adet kod elde edilmiştir. Bu kodlardan birisi saygı görmedir. Kadın öğretmenler hem çalışan bir kadın olmaları hem de öğretmenlik mesleğini icra ediyor olmaları dolayısıyla toplumda saygı gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcı Ö3 kadın öğretmen olmanın sosyal hayatta saygı uyandırdığına yönelik algısını şu cümlelerle aktarmıştır:

...Sosyal yaşamımı oldukça olumlu etkiliyor. Özellikle bir yerlere gittiğimde, alışveriş esnasında falan öğretmen olduğumu duyan hem de kadın olduğumu görenlerin daha çok yardımcı olduğunu hissediyorum. Hem öğretmensin hem kadınsın. Sana yaklaşımları çok olumlu oluyor. Saygı duyduklarımı hissediyorum...

Katılımcı Ö3'e göre, öğretmenlik mesleği toplumda saygı duyulan bir meslektir. Bu mesleği icra eden kişi kadın olduğunda iki kat saygı gördüğü görüşündedir. Kadın öğretmen olmasından kaynaklı olarak, toplumda kendisine olumlu bir tutum sergilendiğini belirtmektedir. Katılımcılar kadın öğretmen olmanın sosyal yaşantılarını da olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö6 öğretmenlik mesleğinin sosyal yaşantıyı olumlu bir biçimde etkilediği ve sosyalleşme fırsatı sunduğuna yönelik inancını şu ifadeleri kullanarak söylemiştir:

...Mesleğe başladıktan sonra sosyallığım çok fazla arttı. Okuldaki arkadaşlarımla dışarıda da aktiviteler yapabiliyoruz. Eşlerimizle tanıştırma imkânımız oluyor. Hep beraber bir şeyler yapabiliyoruz. Çevrem genişledi. Çok memnunum bu durumdan...

Katılımcı Ö6 mesleğe girdikten sonra çevresinin genişlediğini, yeni insanlarla tanışma fırsatı elde ettiğini ve sosyalliğinin arttığını belirtmiştir. Kadın öğretmenler sosyal hayatın içerisinde yer almaya başlamalarıyla birlikte toplumda öğretmen kimliğiyle var oldukları ve bir nevi öğretmen kimliğini temsil ettikleri için söz ve davranışlarına dikkat etme zorunluluğu hissedebilmektedirler. Katılımcı Ö13, kadın öğretmen olarak çevrenin tepkisinden dolayı sosyal yaşantısına dikkat etme zorunluluğuna dair görüşlerini şu ifadeleri kullanarak açıklamıştır:

...Ben küçük bir yerde yaşıyorum. Dışarıda benim öğretmen olduğum biliniyor. O yüzden gittiğim yerlere bile dikkat etmek zorunda kalıyorum. Kadın olduğum için de daha çok laf ediyorlar. Giydiklerime bile dikkat etmem gerekiyor. Görüştüğüm kişilere falan. Bu durum beni çok olumsuz etkiliyor...

Katılımcı Ö13, toplumda hem kadın olduğu için hem de öğretmen olduğu için giydiklerine, gittiği yerlere ve görüştüğü kişilere dikkat etme zorunluluğu hissetmektedir. Bu durumdan rahatsızlık duyduğunu dile getirmiştir. Kadın olması nedeniyle toplumun kendisi hakkında daha çok konuştuğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Bu durum kadın öğretmen üzerinde bir baskı uygulayabilmektedir. Yine benzer şekilde katılımcı Ö9 yaşadığı konum sebebiyle kadın öğretmen olarak çevresinden gördüğü tepkiler sebebiyle yaşantısına dikkat etme zorunluluğuna ilişkin hislerini, “Ben okuluma çok yakın bir yerde oturuyorum. Çevremde çocuklar, veliler herkes beni tanıyor, biliyor. Medeni durumum falan illaki biliniyor. Böyle olunca kızlı erkekli takılırken falan sorun oluyor. Laf söz etmeleri beni olumsuz etkiliyor illaki. Böyle yakıştırmalar falan yapıyorlar. Takmasam bile duyunca canım sıkılıyor illaki.” şeklinde aktarmıştır. Kişinin çevresi tarafından tanınması ve öğretmen olduğunun bilinmesi kişi üzerinde bir baskı yaratabilmektedir, zira sergilediği tutum ve davranışların mesleğini zedeleyeceğini düşünebilmektedir. Katılımcı Ö9 bekar bir kadın öğretmen olması dolayısıyla toplum içerisinde rahatça erkek arkadaşlarıyla görüşemediğini, toplumun yakıştırmalar yaptığını ve bu durumdan rahatsızlık duyduğunu dile getirmiştir. Katılımcı Ö4 ve Ö5 ise yorgunluk nedeniyle sosyal hayatlarına vakit ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı Ö4 kadınların ev içi ve çocuk gibi sorumluluklarından dolayı sosyal yaşantılarına enerji bulamamalarına dair fikrini şu cümlelerle açıklamıştır:

...Hafta içi kendime çok fazla vakit ayıramıyorum. Okuldan geliyorsun evde işleri yapıyorsun falan gün bitiyor. Bir de çocukla da çoğunlukla ben ilgileniyorum. Hem okul hem ev yoruluyorum haliyle. Sosyal yaşantıya pek halim kalmıyor...

Katılımcı Ö4, ev içi sorumluluklar ve çocuk bakımı nedeniyle sosyal hayatta kendisine vakit ayıramamaktadır. Okuldan sonra ev işleriyle ilgilendiğini bu nedenle sosyal hayatı için vaktinin kalmadığını ifade etmiştir. Ayrıca vakti kalsa bile yorgunluktan dolayı sosyal yaşantıya enerjisinin kalmadığını belirtmiştir.

Katılımcılar kadın öğretmen olmalarının aile içinde de saygı görmelerine neden olduğunu ve aile içinde sözlerine daha fazla değer verildiğini ifade etmiştir. Katılımcı Ö3 kadın öğretmen olmanın aile bireyleri arasında saygın bir konuma ulaşmayı sağladığına dair inancını şu şekilde aktarmıştır:

...Öğretmen olduğum için aile bireyleriyle konuşurken daha ciddiye alındığımı hissediyorum. Hani öğretmen konuşuyor algısıyla dinlediklerini hissediyorum ve bu beni çok olumlu etkiliyor. Annem özellikle. Mesela bir şey anlatıyorum, tabi sen bunun eğitimini almışsın, sen bilirsin tavrı falan oluyor. Gurur duyuyorlar...

Katılımcı Ö3 kadın öğretmen olması dolayısıyla ailesinin kendisiyle gurur duyduğunu ve fikirlerine daha fazla önem verdiğini belirtmiştir. Katılımcı Ö2 ve Ö13 ise kadın öğretmen olmaları nedeniyle aile içinde sözlerine daha fazla dikkat etme gerekliliğini ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö13 öğretmen olmanın sözlerine dikkat etme zorunluluğunu da beraberinde getirdiğine yönelik düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

...Ailem herhangi bir şey yaptığımda hemen sen öğretmensin öyle yapma böyle yapma diyebiliyorlar. Hani zaten sosyal hayatımda dikkat etmek bazen sıkıyor. Bir de evdekilerin böyle demesi iyi olmuyor benim için. Sözlerime dikkat etmediğimde babam özellikle öğretmen böyle mi konuşur falan diyor. Benim açımdan olumsuz bir durum...

Sosyal hayatlarında sözlerine ve davranışlarına dikkat etmek zorunda kaldıklarını ifade eden katılımcılar, aile içinde de aynı şekilde dikkatli davranmak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcı Ö13 toplumda davranışlarına özen gösterirken, rahat olması gereken evinde de bunlara dikkat etmek zorunda hissetmesinin kendisinde baskı yarattığını ifade etmektedir. Toplumda kadın öğretmene uygun görülen bazı davranışlar mevcuttur. Bu davranış kalıplarının dışına çıkıldığında çevre veya aile tarafından kişi ikaz edilebilmektedir. Katılımcı Ö1, Ö4 ve Ö6 kadın öğretmen olmaları dolayısıyla ev içi sorumluluklarına rahatça vakit ayırabildiklerini belirtmişlerdir. Bekar katılımcılardan ziyade evli katılımcılar

öğretmen olmalarının ve erken saatte eve dönmelerinin kendileri için birçok artısı olduğundan söz etmişlerdir. Katılımcı Ö4 öğretmen olmasından kaynaklı boş vakte sahip olduğu için ev içi sorumluluklara vakit ayırabildiğini düşünmekte ve bunu şu sözlerle açıklamaktadır:

...Yarım gün çalıştığım oluyor, boş günüm oluyor. Zaten şu an haftada iki gün okula tam gidiyorum. Tam dediğim de üçte çıkıyorum okuldan. Eve gittiğimde ev işlerime ya da çocuğuma ayıracak bol bol vaktim oluyor. O yüzden ev içi işler açısından oldukça olumlu etkiliyor öğretmen olmam. Çocuğuma da ayıracak vaktim ve enerjim kalıyor...

Bulgulara göre evli katılımcılar çıkış saatleri ve tatilleri sayesinde ev içi sorumluluklarına ve çocuklarına ayıracak zaman ve enerji bulabilmektedirler. Katılımcı Ö4 iş çıkış saatinin çocuğuyla ve eviyle ilgilenebilmesi için çok uygun olduğunu ve bu durumun kendisini pozitif yönde etkilediğini vurgulamıştır. Katılımcı Ö15 ise kadın öğretmen olarak iş yaşantısında karşılaşılan olumsuz durumlar neticesinde sosyal yaşantıda da tahammül seviyesinin düşebildiğine dair çıkarımlarını şu şekilde ifade etmiştir:

...Okulda sürekli konuşmaktan ve bağtırmaktan boğazım tahriş olabiliyor. Çünkü kadın olduğum için sesim biraz daha tiz. Sesimi duyurabilmek için çok fazla çaba sarf etmem gerekiyor bu da benim boğazımda tahrişe neden oluyor. Böyle olunca da eve gelince boğazımı dinlendirmek, konuşmamak istiyorum. Okuldaki gürültüden de başım ağrıyor. Evde gürültüye de tahammül edemiyorum bazen. Bu da eşimle ilişkiimi olumsuz etkileyebiliyor tabi...

Katılımcı Ö15'e göre öğretmenlik mesleğini icra ederken kadın olması nedeniyle çok çaba harcaması gerekmekte ve bu çaba kendisini oldukça yormaktadır. Bunun neticesinde de ailesine tahammül gösterememekte, aile için sorunlar yaşanabilmekte ve aile içi ilişkileri olumsuz etkilenmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ile bu sonuçların ilişkili alanyazınla desteklendiği tartışma bölümüne ve araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlik mesleği, kadın çalışan sayısının yüksek olduğu mesleklerden birisi olagelmıştır. Günümüzde kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısına oranla fazladır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören kız ve erkek öğrenci sayılarına bakıldığında, önümüzdeki yıllarda da çok sayıda kadın öğretmenin istihdam edileceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olmayı nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını, kadın öğretmen olmanın okul yaşantılarına ve özel yaşantılarına etkisini ortaya koymak önemli görülmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlik mesleğinin çoğunluğunu oluşturan kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olma deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve belirli bir yaşam deneyimine yükledikleri anlamı onların bakış açısıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine dayanarak kadın öğretmenlere 15 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar üç ayrı başlık altında verilmiş ve bu sonuçlar araştırmayla ilgi alanyazınla tartışılmıştır.

Kadın öğretmen olmanın anlamına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucuna göre, katılımcılar kadın öğretmen olmaya birtakım anlamlar atfetmişlerdir. Katılımcıların kadın öğretmen olmaya saygınlık, anaçlık, abla gibi, çok yönlü olmak, örnek olmak, insan yetiştirmek, iş garantisi, esnek çalışma saatleri ve rahat çalışma ortamı, eve iş getirme ve zorluk gibi anlamlar yükledikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenler kadın öğretmen olmayı en çok anaçlık olarak tanımlamışlardır. Kadın öğretmenler, kadınların doğuştan getirdikleri annelik hisleri sayesinde öğrencilere daha şefkatli, sevecen ve anlayışlı davranmaları

sonucu, öğrenciler ile daha duygusal ve derin bağlar kurabildikleri görüşüne sahiptirler. Araştırmanın bu sonucu ilgili alanyazındaki çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Baltacı, Bölükbaş, Ateş ve Yıldırım, 2020; Gannerud; 2001; Kirk, 2004; Koyuncu, 2011; Sarı, 2012; Uzunkaya, 2021). Uzunkaya'nın (2021) kadın öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada da küçük yaş grubundaki öğrencilerin kadın öğretmenlerini anneleri ile özdeşleştirdiği ve daha sıcak ilişkiler kurdukları sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırma sonucuna benzer olarak Sarı'nın (2012) yürüttüğü çalışma sonucuna göre, kadın öğretmenler kendilerini anne olarak tanımlamışlardır. Koyuncu'nun (2011) yaptığı araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenler kadının annelik rolünün öğretmenlik mesleği ile uyduğu görüşündedirler. Benzer şekilde, Baltacı, Bölükbaş, Ateş ve Yıldırım'ın (2020) yaptığı araştırma sonucuna göre, anaç ve şefkatli olmaları nedeniyle kadın olmak öğretmenlik mesleğine artı değer katmaktadır. Annelik kadın öğretmenlerin empati duygusunu geliştirmekte, bu da sınıf ortamına olumlu şekilde yansımaktadır. Kirk'in (2004) araştırmasına göre, kadın öğretmenler kendilerini anne ile bağdaştırmaktadırlar. Gannerud (2001) yaptığı araştırma ile kadın öğretmenlerin annelik iç güdülerini ve deneyimleri sayesinde öğrencilerin ihtiyaçlarını fark etmekte ve onları anlamakta daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmaya göre, öğrencilerle arasında fazla yaş farkı olan kadın öğretmenler kendilerini anne gibi tanımlarken, öğrencilerle yaş farkı daha az olan genç kadın öğretmenler kendilerini abla gibi tanımlamaktadırlar. Bu sonuçlar doğrultusunda, kadın öğretmenlerin okulda kendilerini bir anne veya abla gibi algıladıkları, öğrencilerin de kadın öğretmenlerini anne veya abla gibi gördükleri yorumu yapılabilir. Birçok Batı toplumunda kadınların doğuştan anaç taraflarının olduğu ve çocuk bakımı gibi konulara erkeklere göre daha yatkın oldukları görüşü mevcuttur. Bu görüş doğrultusunda kadınların öğretmenlik mesleğinin anaç tarafları ile uyduğuna ilişkin görüşler mevcuttur (Drudy, 2008). Kadınların doğuştan annelik içgüdüsüne sahip oldukları düşüncesinden hareketle, öğretmenlik mesleği, kadına yüklenen annelik rolünün bir uzantısı olarak görülerek, eğitimin kadınlar için bir mesleği icra etmekten ziyade doğal bir durum olduğu düşüncesi yaygınlaşabilir. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenlerin anaç tarafları mesleklerini icra ederken kendilerine artı değer katmakta ve katılımcılar bu durumdan memnuniyet duymaktadırlar. Kadın öğretmenlerin kendilerini anne olarak tanımlamaları öğrencilerle samimi bağlar kurmalarının yanı sıra nazik, kibar ve anlayışlı olmaya çalışırken üzerlerinde baskı hissetmelerine sebep olabilir. Öğrencilerin de kadın

öğretmenlerini anneleri gibi algılamaları sonucunda, hayatta çoğu şeyi annelerinden bekledikleri gibi kadın öğretmenlerinden beklēmelerine ve bu durum kadın öğretmene daha fazla sorumluluk yükleyerek kadın öğretmenin iş sınırının genişlemesine neden olabilir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, kadınların iş sahibi olması toplumda saygı uyandırırken, öğretmenlik mesleğini icra ediyor olmaları daha çok saygı görmelerine neden olmaktadır. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla da uyumludur (Kirk, 2004; Sarı, 2012). Kirk'ın (2004) araştırma sonucuna göre, çalışan bir kadın olmanın yanı sıra, kadın öğretmen olmak toplumda daha çok saygı uyandırmaktadır. Buna benzer olarak Sarı'nın (2012) çalışma sonucuna göre, toplum gündelik yaşamda kadına gereken saygıyı göstermezken, öğretmen kimliğinde olan kadına daha fazla saygı göstermektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin toplumda saygı duyulan bir meslek olduğu ve bu mesleği icra eden kadınların mesleklerinden ötürü daha fazla saygı uyandırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri de kadın öğretmenlerin kadın öğretmen olmayı insan yetiştirmek olarak tanımlamalarıdır. Buna göre, kadınlar doğuştan getirdikleri annelik duygusu ile öğrencileri etkilemekte, onlara rol model olmakta ve onları yönlendirmektedirler. Kadın öğretmenler çok yönlü bakabilme yetenekleri sayesinde öğrencileri hayata hazırlamak konusunda daha başarılılardır. Evde çocuğunu eğiten, onu hayata hazırlayan ve yetiştiren kadın, okulda da annelik rolü sayesinde öğrencilere daha çok şey katabilmekte, öğrencileri de kendi çocukları gibi eğitmektedir. Buna göre, kadınların doğuştan getirdiği bir özellik mesleki açıdan kendilerine bir avantaj sağlamakta, kadın olmak öğretmenlik mesleği için artı bir durum yaratmaktadır. Kadınların sosyal hayatlarında yüklendikleri çocuk bakımı ve eğitimi rolü okulda da devam etmekte, kadınlar çocuklarla ilgilenen birincil kişi kabul edilmektedir. Bu nedenle kadın öğretmenlerin öğrencileri eğitmek konusunda daha başarılı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularından bir diğeri de kadınların devlet memurluğunu kendileri için daha güvenilir bulmaları ve özel sektörde kadınların önüne çıkabilecek kariyer engelleri, mobbing ve cinsiyet ayrımcılığı gibi sorunlar kadınları özel sektörden uzaklaştırarak devlet güvenceli mesleklere yönleltmeleridir. Kadın öğretmenler öğretmenliği cazip bir meslek olarak tanımlamaktadırlar. Araştırma

sonucuna göre, kadın öğretmenler hem giriş çıkış saatleri hem de çalışma ortamı nedeniyle öğretmenlik mesleğini kadınlar için güvenli ve uygun bir meslek olarak görmektedirler. Araştırmanın bu sonucu Kirk'ın (2004) yapmış olduğu araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Kirk'ın araştırmasında birçok ailede öğretmenlik mesleğinin kadınlar için saygın ve güvenli bir çalışma ortamına sahip olarak görüldüğü ifade edilmiştir. İş çıkış saatlerinin erken olması öğretmenlik mesleğini kadınlar için cazip kılmaktadır, zira katılımcılar akşam saatlerinde dışarıda olmanın kadınlar için güvenli olmayacağını düşünmektedirler. Bu durum aslında kaygı vericidir, zira kadınlar belli bir saatten sonra kadın olmaları nedeniyle dışarıda olmanın kendileri için güvenli olmadığını düşünmekte ve meslek seçimi yaparken bir anlamda kısıtlanmaktadır. Bu durumda seçebilecekleri meslek sayısı da azalmaktadır. Kadınların akşam saatlerinde dışarıda olmak istememeleri, hava karardıktan sonra toplumda kendilerini güvende ve rahat hissedemediklerini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini cazip görmelerinin bir diğer sebebi de öğretmenlik mesleğini iş giriş ve çıkış saatlerinin ev içi sorumluluklarını aksatmayacak biçimde olmasıdır. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla da uyumludur (Kirk, 2004; Uzunkaya, 2021). Uzunkaya'nın (2021) araştırmasında, öğretmenlik mesleğinin çalışma saatleri sayesinde kadın öğretmenlerin çok şey yapmalarına fırsat tanıdığına ve kadınlar için uygun çalışma koşullarına dikkat çekilmiştir. Kirk (2004) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlik mesleğinin kadınlar için ev ve iş birlikte götürebilecekleri bir meslek olduğu ve çalışma saatleri sayesinde kadınların ev içi sorumluluklarına da vakit ayırabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki çalışmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir (Baltacı, Bölükbaş, Ateş ve Yıldırım, 2020; Günsel, Köroğlu ve Demirci, 2015; Sultana, Zahir, Norhirdawati, Norzalan ve Yaacob, 2014). Alanyazındaki bu çalışmaların sonucunda kadın öğretmenler ev ve iş arasındaki dengeyi kurmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır ancak mevcut araştırmaya göre, öğretmenlik mesleğinin çalışma saatleri sayesinde özellikle evli kadınların iş ve ev arasında denge kurmaları kolaylaşmakta, eve erken gelerek evdeki işlerine vakit ayırabilmekte veya tatil günlerinde ev içi sorumluluklarını yerine getirebilmektedirler. Araştırmanın bu sonucunun alanyazındaki araştırma sonuçlarından farklı olmasının nedeni, mevcut araştırmanın kadın öğretmenlerin deneyimlerinin sadece sorunlara odaklanılmayarak her yönüyle

ortaya konulması olabilir. Mevcut araştırmanın sonuçları doğrultusunda, özellikle evli kadın öğretmenlerin eve erken gelmelerinin ve tatillerinin olmasının hayatlarını kolaylaştırdığı, bekar öğretmenlerin ise evlendiğimizde daha rahat ederiz düşüncesinde oldukları yorumu yapılabilir. Kadınlar çalışıyor olsa bile ev içi sorumluluklarında azalma olmamakta, işten çıkıp eve döndüklerinde de mesaieleri devam etmektedir. Bu nedenle eve daha erken saatte varmaları işlerinin bir kısmını halletmelerine ve kendilerine de zaman ayırabilmelerine olanak sağlayabilmektedir, ancak kadın öğretmenlerin tatillerinin olması ve eve eşlerine göre erken gelmeleri çalışmıyor gibi algılanmalarına ve daha fazla iş yükü yüklenmesine neden olabilir.

Araştırmanın sonuçlarından birisi de kadın öğretmen olmanın anlamının zorluklarla mücadele etme olduğudur. Katılımcılar tüm manevi yönlerine karşın kadın öğretmen olmanın kendilerini aşırı yorduğuna ve bu mesleği yerine getirirken zorlandıklarına işaret etmişlerdir. Disiplin sorunları, yetersiz fiziki koşullar, kalabalık sınıf mevcutları ve okul aile arasındaki çatışmalar öğretmenlerde iş performansının ve iş memnuniyetinin azalmasına neden olabilmektedir (Celep, 2003). Mevcut araştırmanın sonuçları doğrultusunda, kadın öğretmenlerin kadın olmaları nedeniyle sınıfta disiplin sağlamak zorlanabilmektedirler. Bunun nedeni, toplumda hassas ve şefkatli olarak görülen ve edilgen roller verilen kadının, toplumun bir aynası olan okullarda da toplumsal cinsiyet rollerinin devam etmesi ve öğrencilerin günlük hayatlarında bir otorite figürü olarak görmedikleri kadını, okulda da bir otorite figürü olarak görmemeleri olabilir.

Kadın öğretmen olmanın okul yaşantılarına etkisine ilişkin sonuçlar

Katılımcılara alt problemler ışığında sorulan ikinci soru katılımcıların kadın olmanın okul yaşantılarına yansımalarına yönelik görüşlerini anlamaya yöneliktir. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda beş farklı kategori elde edilmiştir. Bunlar, öğrenci, veli, meslektaş, idare ve mesleki gelişim şeklindedir.

Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin çoğu disiplini sağlamak konusunda problem yaşamaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki araştırmalarla uyumludur (Erdoğan Şahin, 2013; Koyuncu, 2011; Sarı, 2012; Uzunkaya, 2021). Koyuncu (2011) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin en çok sınıf disiplini sağlama konusunda problem yaşadıkları, bunun nedeninin de öğrencilerin kadın öğretmenlerini anneleri veya ablaları gibi gördükleri, bu sebeple kadın öğretmenlerine, evde babalarının anne veya ablalarına davrandığı gibi davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sarı (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre,

kadın öğretmenler öğrencilerin yaşları büyüdükçe disiplin sorunu yaşayabilmektedirler. Uzunkaya (2021) tarafından yürütülen araştırma sonucuna göre, özellikle erkek öğrenciler kadına değer verilmeyen bir ortamda yetiştikleri zaman kadın öğretmenlere karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedirler. Bu durum da kadın öğretmenin sınıf disiplini sağlama konusunda sorun yaşamasına neden olmaktadır. Bu noktadan hareketle evde babayı bir otorite figürü, anneyi ise edilgen bir varlık olarak görmeye alışkın olan çocuklar, erkeği güçle kadını ise pasiflikle özdeşleştirmektedirler. Bu durum kadın öğretmenlerin okulda bir otorite olarak algılanmamalarına ve disiplini sağlama konusunda sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğretmenlik mesleği hem ilgi, sevgi ve şefkati hem de güç ve otoriteyi ayna anda içermesinden dolayı toplumsal cinsiyet kalıplarını aşan bir meslektir (Gannerud, 2001). Toplum tarafından öğretmenlik mesleği kadınların doğasına uygun bir meslek olarak görülmesine rağmen, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar göre, kadın öğretmenler bu mesleği icra ederken toplumun kendilerine yüklediği edilgen rolden dolayı sınıfta otorite kurmakta güçlük çekebilmektedirler. Öğrencilerin kadın öğretmenleri daha yumuşak görmeleri nedeniyle sormamaları gereken soruları sorma cesareti gösterdikleri araştırmadan elde edilen sonuçlardan birisidir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da kadın öğretmenlerin yapı itibariyle daha duygusal olmaları nedeniyle öğrencilerle samimi ve duygusal bağ kurabilmeleri ve bu durumun mesleki açıdan bir avantaj yaratmasıdır. Katılımcıların çoğu kadın öğretmenlerin özellikle kız öğrencilerle empati kurabildiğini ve öğrencilerin kadın öğretmenlerle daha rahat iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Günsel, Köroğlu ve Demirci'nin (2015), çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Günsel ve arkadaşlarının (2015) yaptığı araştırmasında duygusal derinlik ve empatinin kadın öğretmenlerin öğrencilerle daha kolay iletişim kurmasındaki temel etmen olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda kadınların doğuştan getirdiklerine inanılan destekleyici yönleri ve duygularını daha açık ifade etme özellikleri sayesinde öğrencilerle duygusal ve derin bağlar kurabilmekte, öğrenciler de kadın öğretmenlerine daha kolay yaklaşabilmektedirler. Bu durum kadın öğretmenlere mesleki anlamda bir avantaj sağlamaktadır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, kadın öğretmen olmak öğrencilerle duygusal bağ kurulmasına ve empatiyi kolaylaştırırken, duygusal ve kırılabilir yapıları nedeniyle disiplin sağlamakta güçlük çekmelerine neden olabilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise, kız öğrenciler hemcinsleri olmalarından dolayı kadın öğretmenler ile kendilerini kıyaslayabilmekte, bu durum ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir çünkü kız öğrencilerin kadın öğretmenlerle bir rekabet içerisine girmesine neden olabilir. Kız öğrencilerin kadın öğretmenleriyle kendilerini karşılaştırmalarının sebebi kız öğrencilerin kadın öğretmenlerini bir rol model olarak görmeleri olabilir. Kadın öğretmenlerini kendilerine model alıp, davranışlarını veya dış görünüşlerini taklit etmek isteyebilirler. Bu durum kadın öğretmenler tarafından bir avantaja çevrilerek öğrenciler iyi ve doğruya yönlendirilebilir.

Kadın öğretmen olmanın okul yaşantılarına etkisine ilişkin oluşturulan bir diğer kategori veli kategorisidir. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenler kadın olmaları dolayısıyla kadın velilerle daha rahat iletişim kurabilmekte ve birbirleriyle empati yapabilmektedirler. Araştırmanın bu sonucu Gannerud'ın (2001) araştırma sonuçları ile uyumludur. Gannerud'ın araştırmasına göre, kadın öğretmenler velilerle daha özel konuları konuşabildikleri için velilerle ilişkileri kolaylaşmaktadır. Kadın veliler karşılarındaki öğretmenin hemcinsi olması dolayısıyla söylemek istediklerini çekinmeden söyleyebilmekte, bu durumda aralarındaki bağ kuvvetlenmektedir. Mevcut araştırma sonucuna göre, kadın öğretmen ve kadın veli arasındaki bu samimiyet aşırıya kaçabilmekte, kadın veliler kadın öğretmenleri dert ortağı gibi görebilmekte ve bu durum rahatsızlık verebilmektedir. Bu durumun en önemli sebebi, kadınların hemcins olmaları sebebiyle birbirleriyle empati kurabilmeleri ve birbirilerini anlayabilmeleridir. Özellikle evli ve çocuklu kadın öğretmenler kendileri de aynı süreci yaşadıkları için kadın velilerle daha kolay anlaşabilmektedirler.

Araştırmanın sonuçlarından biriside, kadın öğretmenlerin kimi zaman erkek velilerin konuşma biçimleri veya davranışlarından rahatsızlık duymalarıdır. Erkek velilerin geç saatlerde kadın öğretmenlere ulaşmaları veya samimi konuşmalar yapmaları kadın öğretmenleri rahatsız edebilmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Koyuncu'nun (2011) yaptığı çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Koyuncu'nun yaptığı çalışma sonucuna göre, kadın öğretmenler erkek veliler tarafından rahatsız edici söz, bakış ya da davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda kadın öğretmenlerin hemcins velileri ile iletişimleri daha kolay ve samimiyken, erkek velilerle karşı cins olmaları dolayısıyla samimiyetlerinden rahatsızlık duyabilecekleri yorumu yapılabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, kadın öğretmenlerin, velilerin kendilerine karşı erkek öğretmenlere olduğu gibi ciddi ve saygılı bir tavır takınmadıklarına yönelik algısıdır. Araştırmanın bu sonucu Gannerud'ın (2001) ve Uzunkaya'nın (2021) çalışma bulguları ile kısmen örtüşmektedir. Gannerud'ın (2011) çalışma sonucuna göre, kadın öğretmenler veliler tarafından daha yumuşak görüldükleri için kadın öğretmenlere daha fazla baskı yapma eğilimindedirler. Uzunkaya'nın (2021) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkek velilerin onları güçsüz gördüğü ve üzerlerinde üstünlük kurmaya çalışmaları nedeniyle sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Mevcut araştırmada ise erkek velilerin kadın öğretmenlerle daha rahat bir tavırla çok ciddiye almadan konuştukları sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedeni gündelik hayatında kadının fikrini çok almayan ve kendi bildiğini okuyan insanların, kadın öğretmenlerin de kadın olmaları nedeniyle sözlerini çok dikkate almamaları olabilir. Mesleklerini icra eden kadın öğretmenlerin veliler tarafından erkek meslektaşları kadar fikirlerinin önemsenmemesi kaygı verici bir durumdur. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, toplumda kadına ve erkeğe biçilen roller ve davranış kalıplarının, okula da aynen yansıdığı yorumu yapılabilir. Bu durumda, okullar da toplumun bir yansımasıdır.

Araştırmanın bir diğer sonucu da katılımcıların meslektaşları ile ilişkilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Katılımcılar kadın meslektaşlarıyla daha rahat iletişim kurduklarını ve dertlerini paylaştıklarını belirtmiş, bunun nedeninin hemcins olmaları dolayısıyla daha fazla ortak noktalarının olması olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenlerin kadın meslektaşlarıyla samimiyeti aşırıya kaçabilmekte ve kadın öğretmenler samimiyetlerine güvenerek birbirlerini hayatına müdahil olabilmektedirler. Katılımcılar bu durumun kendilerine rahatsızlık verdiğini ifade etmişlerdir. Kadın meslektaşlar arasında çeşitli konularda kıskançlık ve çekememezlik durumları yaşanırken erkek meslektaşlarla böyle bir durumun söz konusu olmaması da araştırmanın sonuçlarındandır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde kadın öğretmenler hemcins olmaları nedeniyle hem kadın velilerle hem de kadın meslektaşlarıyla daha iyi anlaşabilmekte, rahat iletişimi kurabilmekte ve empati kurabilmektedirler. Ancak bu durum olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Çok fazla şey paylaşımları, samimiyetin dozunun kaçırılmasına ve hayatlarına müdahale etme boyutuna ulaşabilir.

Kadın öğretmenlerin erkek meslektaşları ile ilişkisine ilişkin sonuçlara göre, erkek meslektaşları, karşılarındakini bir kadın olmasından dolayı kadın öğretmenlere karşı daha saygılı davranmakta ve kimi zaman kadın meslektaşlarına zor durumda olduklarını düşündükleri anlarda yardım etmeye kalkışabilmektedirler ancak bu durum kadın öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir. Erkek meslektaşlar kadın meslektaşlarına kolaylık sağlamak amacıyla yardım etmek isterken, kadın öğretmenler mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissederek, kendi başlarına mesleklerinin gereklerinin yerine getiremedikleri algısının oluşacağı düşüncesine kapılarak bu durumdan rahatsız olabilirler.

Kadın öğretmen olmanın idare ile ilişkilerine ilişkin sonuçlara göre, araştırmaya katılan 15 katılımcıdan 4'ü kadın öğretmen olmalarının idare ile ilişkilerinde olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmadığını, okul idaresinin kadın ve erkek bütün öğretmenlere eşit davrandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların 6'sı ise idarenin kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yaptığını ve fiziksel özelliklerin farklılığı sebebiyle daha ağır işlerin erkek öğretmenlere verildiğini vurgulamışlardır. 6 katılımcı kadın öğretmenlere daha az iş yükü verilerek pozitif ayrımcılık yapıldığını ifade ederken 4 katılımcı ise kadın öğretmenlere daha fazla iş yükü verilerek negatif ayrımcılığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, idarenin kadın öğretmene pozitif veya negatif ayrımcılık yapmasının tamamen idareye göre değiştiği, kimi idarelerin ise tamamen eşit yaklaşım sergilediği sonucuna varılabilir.

Okul idaresi erkek öğretmenleri daha dik başlı gördüğü için erkek öğretmenlerden çekinmekte, iş yükü verirken çekimser davranmakta ve ayrıcalık tanımakta, ancak kadın öğretmenleri daha yumuşak gördüğü için daha fazla iş yükü vermekte, negatif ayrımcılık yapmakta ve gerektiğinde ikaz etmekten çekinmemektedir. Araştırmanın bu sonucu Günsel, Köroğlu ve Demirci'nin (2015) ve Uzunkaya'nın (2021) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Günsel ve diğerlerinin araştırma sonuçlarına göre, erkek yöneticiler erkek öğretmenleri karşılarına almaktan çekinirken, kadın öğretmene müdür olduklarını hissettirmekten çekinmemektedirler. Uzunkaya'nın (2021) araştırma sonucuna göre, idare erkek öğretmenler ile yakınlık kurmakta ve bazı durumlarda erkek öğretmenlere iltimas göstermektedirler, ancak idarenin ayrımcı tutumu ile karşılaşmayan kadın öğretmenler de mevcuttur. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmene pozitif veya negatif ayrımcılık yapılması ya da eşit davranılması idareye göre değişiklik göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda,

idarenin erkek öğretmenlerin tepkisinden çekindiği için kimi durumları görmezden geldiği, kadın öğretmenler daha yumuşak başlı görüldüğü için ikaz etmekten geri durmadığı yorumu yapılabilir. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencinin, velinin ve idarenin kadın öğretmeni daha sessiz ve yumuşak görmesinin bir sonucu olarak üzerinde baskı kurabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Bu durum kadın öğretmenlerin mesleklerini icra ederken motivasyonlarının düşmesine neden olabileceği için kaygı vericidir.

Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenler mesleki gelişime daha fazla ilgi göstermekte, ancak ev içi sorumluluklar ve çocuk bakımı gibi nedenlerle mesleki gelişimlerine vakit ayırmakta zorlanmaktadırlar. Benzer şekilde Sayın Güran (2021) tarafından yapılan çalışmada ev içi sorumlulukların kadın öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde bir engel teşkil ettiği sonucuna varılmıştır. Koyuncu (2011) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin ev içi görev ve sorumlulukları nedeniyle mesleki gelişimlerine zaman ayıramadıkları belirtilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde mesleki gelişimlerine vakit ayıramayan katılımcıların evli katılımcılar oldukları göze çarpmaktadır. Buna göre, evli kadınların evlilik içerisinde yüklendikleri eşlik ve annelik görevlerinin kadını çeşitli konularda kısıtladığı yorumu yapılabilir.

Kadın öğretmen olmanın özel yaşantılarına etkisine ilişkin sonuçlar

Katılımcılara alt problemler ışığında sorulan üçüncü soru katılımcıların kadın olmanın özel yaşantılarına yansımalarına yönelik görüşlerini anlamaya yöneliktir. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda iki farklı kategori elde edilmiştir. Bunlar aile bireyleri ve sosyal yaşantı şeklindedir.

Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenler hem çalışan bir kadın olmaları hem de öğretmen olmaları dolayısıyla toplumda saygı görmektedirler. Kadın öğretmen olmak katılımcıların sosyal yaşantılarını olumlu etkilemekte ve sosyalleşme fırsatı sunmaktadır. Çalışma arkadaşlarıyla iş dışında da görüşmek, seminerler ve kurslar da kadın öğretmenlerin sosyalleşmesi için imkan sağlayabilir. Katılımcıların toplumda öğretmen olduğunun bilinmesi onları olumlu etkilerken bir yandan da bu durumun olumsuz yanları mevcuttur. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenler toplumda öğretmen olduklarının bilinmesinin kendileri üzerinde baskı yarattığını, kadın olmaları nedeniyle toplumun kendileri hakkında daha çok konuştuğunu ve gittikleri, giydikleri ve görüştükleri kişilere dikkat etme zorunda hissettiklerini, zira sergiledikleri tutum ve davranışların mesleklerini zedeleyeceğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu

Koyuncu'nun (2011) araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Koyuncu'nun (2011) araştırma sonucuna göre, yöre halkının kendileri hakkında dedikodu yapması kadın öğretmenlerin sosyal hayatlarını kısıtlamaktadır. Ataerkil toplum kadınların ne yaptığı, ne giydiği ve kimlerle görüştüğü gibi meselelerle yakından ilgilenmektedir. Aynı zamanda, öğretmenler çocukları eğittikleri ve onlara rol model oldukları için, toplum tarafından onlardan beklenen kimi davranışlar mevcuttur. Kadın toplumda öğretmen kimliğiyle var olduğunda, hem kadına uygun görülen davranışlar hem de öğretmene uygun görülen davranışlar birleşerek kadın öğretmenin üzerinde baskı yaratabilmekte ve kadın öğretmenlerin sosyal hayatını kısıtlayabilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da kadın öğretmenlerin ev içi sorumluluklar nedeniyle sosyal hayatlarına zaman ayıramamaları, zaman ayırabilseler bile sosyal yaşantıya enerjilerinin kalmamasıdır. Özellikle evli katılımcılar ev içi sorumluluklar ve çocuk bakımı nedeniyle sosyal yaşamlarına zaman ve enerji harcamadıklarını vurgulamışlardır. Araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, özellikle evli kadın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine vakit ayıramadıkları gibi yine evli kadın öğretmenlerin sosyal yaşamlarına da vakit ve enerji ayıramadıkları göze çarpmaktadır. Bu durumda, ataerkil toplumun kadına yüklediği sorumlulukların kadınların ev dışı yaşamlarını kısıtladığı ve olumsuz etkilediği yorumu yapılabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da katılımcıların aile bireyleri ile ilişkilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Katılımcılar kadın öğretmen olmalarının aile içinde saygı görmelerine neden olduğunu ve aile içinde sözlerine daha fazla değer verildiğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmen olmanın kadınlara artı değer kattığı ve saygınlık kazandırdığı yorumu yapılabilir. Araştırma sonucuna göre, katılımcılar kadın öğretmen olmaları dolayısıyla aile içinde sözlerine ve davranışlarına dikkat etme zorunluluğu hissettiklerini ve bu durumun kendilerinde baskı yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmen olmak katılımcılara kimi sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Buna göre, katılımcılar öğretmen kimliğine sahip oldukları için kendilerinden toplumun öğretmene yakışır atfettiği davranışları sergilemeleri beklenmektedir.

Araştırmaya göre, öğretmenlik mesleğinin çalışma saatleri dolayısıyla eve erken dönebilen katılımcılar, bu durumun kendileri için birçok artısı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, evli katılımcılar çıkış saatleri ve tatilleri sayesinde ev içi sorumluluklarına ve çocuklarına ayıracak zaman ve enerji

bulabilmektedirler. Ataerkil topluma ait aile yapısında, kadınlar bir işte çalışsa da eve kaçta döndüğü fark etmeksizin evde de bazı sorumluluklar kendilerinden beklenmektedir. Bu nedenle, kadın öğretmenlerin diğer mesleklere nazaran daha erken saatte eve varmalarıyla kendilerine yüklenen sorumlulukları yerine getirirken iş ve ev arasında dengeyi kurmakta başka mesleklerde çalışan kadınlar kadar zorlanmayabilirler. Bu sonuçlar evli kadın öğretmenlerin iş ve ev döngüsü arasında sıkıştıklarını, eve erken dönebilseler bile vakitlerini ev işlerine ve okul hazırlıklarına harcadıklarını, bu nedenle mesleki gelişime veya sosyalleşmeye zaman ayıramadıklarını ortaya koyduğu için kaygı vericidir.

Araştırmanın diğer bir sonucu da katılımcıların öğretmenlik mesleğini icra ederken kadın olmaları nedeniyle çok çaba harcaması gerektiği ve bu çaba kendilerini oldukça yormasıdır. Bu durum kendilerinde tahammülsüzlüğe neden olmakta ev bunun neticesinde de ailesine tahammül gösterememekte, aile için sorunlar yaşanabilmekte ve aile içi ilişkileri olumsuz etkilenmektedir. Bu sonuçlar toplumda var olan öğretmenlik kadınlar için en uygun meslektir düşüncesi ile ters düşmektedir, zira katılımcılar mesleklerini icra ederken erkek meslektaşlarından daha çok zorlandıklarını vurgulamaktadırlar.

Araştırma ile kadın öğretmenlerin kadın olmaları dolayısıyla okulda ve özel yaşamda deneyimleri kendi bakış açılarından ortaya konmuştur. Bu sayede kadın öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak kadın öğretmen olmayı nasıl anlamlandırdıkları ve algıladıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlar ışığında kadın öğretmenlerin olumlu ve olumsuz deneyimleri kendi bakış açılarından ortaya konmuş, eğitim camiasının çoğunluğunu oluşturan kadın öğretmenlerin çalışma yaşamlarının daha iyi hale getirilmesi için yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların nedenleri ortaya konmuştur.

ÖNERİLER

Öğretmenlik mesleği kadınların ağırlıkta olduğu mesleklerden birisidir. Mesleğin çoğunluğunu oluşturan kadınların, kadın öğretmen olmayı nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıklarını ve kadın öğretmen olmanın okul ve özel yaşantılarına etkisini daha derinden araştırarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, kadın öğretmenlerin çalışma hayatlarının iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin öğrenci, veli ve idare ile kimi zaman problem yaşadıkları görülmektedir. Ataerkil toplumlarda kadına hassas, bağımlı, şefkatli ve uysal gibi özellikler atfedilirken, erkeğe bağımsız, baskın ve hırslı gibi özellikler atfedilmektedir. Bunun sonucunda ataerkil toplumlarda kadından daha uysal davranması beklenmektedir. Okul da toplumun bir yansımasıdır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, toplumda kadından beklenen davranışlar okulda da kadın öğretmenden beklenmektedir. Kadın öğretmenler en çok disiplini sağlama konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Annesi ile kadın öğretmenini babası ile erkek öğretmenin özdeşleştiren çocuk, erkek öğretmenin bir otorite figürü olarak görürken kadın öğretmenini otorite olarak algılamamaktadır. Bu sorunun çözümü için toplumsal cinsiyet algısının ilk inşa edildiği kurum olan aileler toplumsal eşitliği konusunda bilinçlendirilmelidir.

Araştırmada, idarenin kadın öğretmenleri daha yumuşak ve uysal olarak gördüğü için fazla iş yükü yüklemekten çekinmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun aşılması kadın öğretmenlerin motivasyonlarının artmasını sağlayacaktır. Kurumlarda kadın ve erkek öğretmenlere eşit tutum sergilenmelidir. Okullarda kadın idareciler de bulunmalıdır. Bu sayede kadın öğretmenler kendilerini daha rahat ifade edebileceklerdir.

Kadın öğretmenler mesleki gelişim konusunda desteklenmeli ve kadın olmaları dolayısıyla karşılaşılabilecekleri engeller ortadan kaldırılmalıdır. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişimleri önündeki en büyük engel ataerkil toplumda kadına yüklenen ev içi

görev ve sorumluluklardır. Bu konuda evli kadın öğretmenlerin eş desteği kadın öğretmenlerin sosyal yaşamlarına ve mesleki gelişimlerine vakit ayırabilmelerini sağlayacaktır. Bunun mümkün olması için toplumda toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayacak adımlar atılmalı, aileler toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilinçlendirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Acar, H. (2019). Türk kültür ve devlet geleneğinde kadın. *İnsan ve İnsan*, 6(21), 395-411. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.536610>
- Açıl, O. (2016). İlk Türk devletlerinde kadın algısı ve kadın hakları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 63-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/rteusbe/issue/26017/502327>
- Akgül-Gök, F. (2013). *Evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algılarının aile işlevlerine yansımaları*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkaş, İ. (2020). Toplumsal cinsiyet algısı üzerine bir değerlendirme: Erzincan örneği. *Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi*, (1), 55,72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dumad/issue/53421/707502>
- Aksoy, İ. (2017). Toplumsal ve Siyasal Süreçte Türk Kadını. *Yasama Dergisi*, 32, 7-20.
- Aksöz, F. ve Eroğlu Durkal, M. (2021). Çalışma hayatında kadınların karşılaştıkları sorunlar: Kayseri ilinde çalışan kadın öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (59), 141-176. <https://doi.org/10.18070/erciyesuibd.801617>
- Aksu, A., Çek, F. ve Şenol, B. (2013). Kadınların müdür olmalarının önündeki cam tavan ve cam tavanı aşma stratejilerine ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 133-160.
- Altan, Ö. Z. (2004). *Sosyal politika* (No. 790). Anadolu Üniversitesi.
- Altan, Ş., & Ersöz, A. (1994). Kadının çifte yükümlülüğü. *Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Bülteni*, 2, 34-41.
- Altınbaş, D. (2006). Feminist tartışmalarda liberal feminizm. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, (9), 21-52.
- Altındal, A. (1985). *Türkiye’de kadın*. Süreç Yayınları, İstanbul.
- Altınışik, S. (1995). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (3), 333-334.
- Arat, N. (1986). *Kadın sorunu*, Say Yayınları, İstanbul

- Arat, N. (1996). *Türkiye'de kadınların çalışma yaşamına karşılaştıkları zorlukların sosyo-kültürel nedenleri. Türkiye'de kadın olmak.* (Der: Necla Arat). Say Yayınları: İstanbul.
- Avcı, M. (2010). *İslam öncesi Türk devletlerinin sosyal hayatında kadının rolü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, M. (2016). “Osmanlı Devleti’nde kadın hakları ve kadın haklarının gelişimi için mücadele eden öncü kadınlar”. A. Ü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* [TAED], 55, 225-254.
- Avcular, A. (2020). Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi: Edirne ili örneği (Yüksek lisans tezi) , Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ayan, F. (2000). *Bayan öğretmenlerin yöneticilikleri ve öğretmen görüşleri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ayata, A. ve Ergun, A. (1998). Atatürk ve Türk kadını, *Erdem Erdem* 31, 11-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erdem/issue/44375/548790>
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen – öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modellği üzerine. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 75-84.
- Aytaç, S. *Çalışma yaşamında kadın*, <http://www20.uludag.edu.tr>
- Aytaç, S.S., Sevüktekin, M., Bayram, N., Yıldız Bağdoğan, S, Eryiğit, K.Y. (2002). *Çağdaş sanayi merkezlerinde kadın işgücünün konumu: Bursa örneği.* T.İ.S.K Yayın No: 209.
- Bakanlığı, M. E., & Başkanlığı, S. G. (2016). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015-2016. *Ankara: Milli Eğitim Yayınları. Erişim, 12.*
- Barling, J., Rogers, A. G. ve Kelloway, E. K. (2001). Behind closed doors: Inhome workers' experience of sexual harassment and workplace violence, *Journal of Occupational Health Psychology*, 6 (3), 255-269.
- Batdı, V. ve Oral, B., (2020), “Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik”, İçinde *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma*, B. Oral ve A. Çoban (Ed.), Yöntemleri, 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Baykan, A., ve Ötüş-Baskett, B. (1999). *Nezihe Muhittin ve Türk kadını, 1931: Türk feminizminin düşünsel kökenleri ve feminist tarih yazıcılığından bir örnek* (Vol. 22). Milet Publishing Limited.
- Bayrakçeken Tüzel, G. (2004). *Being and becoming professional: Work and liberation through womens narratives in Turkey.* METU.

- Beauvoir, D. S. (2020). İkinci Cinsiyet 2 Cilt: Yaşanmış Deneyim. (G, Acar Savran, çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Bebekoğlu, G., ve Wasti, S. A. (2002). Çalışan kadınlara yönelik cinsiyet temelli düşmanca davranışların sebepleri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Yönetim Araştırmaları Dergisi (Yönetim Alanında Bilimsel Yaklaşım ve Yöntem Sorunları Özel Sayısı)*, 2(2), 215-238.
- Belm D. (2008). *Establishing teacher competencies in early care and education: A review of current models and options for california*, Institute of Industrial Relations,
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgeny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 42.2, 155–162.
- Berktaş, F. (2004). Kadının insan hakları gelişimi ve Türkiye, *İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları*, No:7.
- Bhasin, K. (2003). Toplumsal cinsiyet ‘bize yüklenen roller, (K. Ay, çev.). İstanbul: Kadı Dayanışma Vakfı Yayınları.
- Bhat, P. (2020). *Problems faced by female teacher in teaching mathematics at university Level* (Doctoral dissertation, Department of Mathematics Education).
- Bhat, V. D., Chaudhary, S. V. S., & Dash, N. K. (2008). Teacher competence in higher education.
- Biçerli, M. K. (2004). *İşsizlikle mücadelede aktif istihdam politikaları*. TC Anadolu Üniversitesi.
- Biddle, C (2012). *Individualism vs. Collectivism: Our Future, Our Choice*. Erişim: 20.11.2022. <https://theobjectivestandard.com/2012/02/individualism-collectivism/>
- Bilgin, B. (2001). *İslam'da kadının rolü Türkiye'de kadın*. Konrad-Adenauer-Vakfı.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye’de kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı I), 108-114.
- Blacstone, Amy M. (2021). Cinsiyet rolleri ve toplum (T. Şahin, çev.). *Sosyal Bilimler*. <https://www.sosyalbilimler.org/cinsiyet-rolleri-toplum/>
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma*. (Ed. B. Ahi ve S. Balcı çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Boudersa, N. (2016). The importance of teachers' training programs and professional development in the Algerian educational context: Toward informed and effective teaching practices. *Expériences Pédagogiques*, 1(1), 1-14.
- Bozkaya, G. (2014). Kadınların işgücüne katılımını belirleyen faktörler: Türkiye üzerine bir analiz. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 69-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kilissbd/issue/45257/566859>
- Brewer, D. (1985). Demographers focus on a changing people. *State Legislatures*, 11, 28-32.
- Brophy, J. E. ve Alleman, J. (1991). *Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation*. Educational Researcher, 20, 9 – 23.
- Burns, A., & Homel, R. (1989). Gender division of tasks by parents and their children. *Psychology of Women Quarterly*, 13(1), 113–125. <http://doi:10.1111/j.1471-6402.1989.tb00989.x>
- Can, S. (2008). *Selçuklular döneminde kadın*, Ufuk Ötesi yayınları, (2.Baskı), İstanbul.
- Caporal, B. (1982). *Kemalizmde ve Kemalizm sonrasında Türk kadını*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Tisa Matbaası.
- Celep, C. (2003). Ortaöğretimdeki öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri. *2000'li Yıllarda Lise Eğitime Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*. İstanbul Kültür Üniversitesi, 239-252.
- Corboz, J., Gibbs, A., & Jewkes, R. (2020). Bacha posh in Afghanistan: factors associated with raising a girl as a boy. *Culture, health & sexuality*, 22(5), 585-598. <https://doi.org/10.1080/13691058.2019.1616113>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir, M. Bütün, çev.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağıl, A. (2014). *Batı felsefesinde kadının yeri* (yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çağlar, F. (2022). *Başa Poş: Erkek kılığında Afgan kızlar*. Erişim: 10.09.2022. <https://www.gzt.com/mecra/baca-pos-erkek-kiligindaki-afgan-kizlar-3494349>
- Çağlar, Ş. (1992). *Aile içi rol ve statünün paylaşılmasında çalışan kadının yeri (Sivas ili kamu kesiminde çalışan kadınlar örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Sivas.
- Çaha, Ö. (1996). *Sivil toplum*, Ankara: Vadi Yayınları.

- Çakır, S. (2011). *Osmanlı kadın hareketi* (3. baskı) İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Çakır, S. (2019). *Erkek kulübünde siyaset*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Çavuşoğlu Yiğit, G. (2015). *Türkiye’de kadın hareketinin oluşumu ve kadının sosyal yaşamdaki yeri*. (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi/Sosyal Bilimler Üniversitesi, Karaman.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Çelikkan, E. (Aralık 2016). *İş yerinde taciz var*, Hürriyet. <http://www.hurriyet.com.tr/isyerinde-taciz-var-28387184> (Erişim: 20.11.2022)
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, (162). [Online] <http://yayim.meb.gov.tr>
- Çetin, M., & Elif, A. T. A. N. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin “cam tavan” a ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 123-136.
- Çetinel, E. Ersoy Yılmaz, S. (2016). Feminist teori: yönetim ve organizasyon alanına eleştirel bir yaklaşım, *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 119-148.
- Çifçi, A. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kadınlık ve erkeklik rollerini algılayış biçimleri* (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çitçi, O. (1982). *Kadın sorunu ve Türkiye’de kamu görevlisi kadınlar* (Vol. 200). Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Dalkıranoglu, Tülin. (2006). *Çalışma yaşamında kadın işgücü ve cinsiyet ayrımcılığı: konaklama işletmelerinde bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Davis, L. S., & Williamson, C. R. (2019). Does individualism promote gender equality?. *World Development*, 123, 104627.
- Davutoğlu, A. (2015). Türkiye’de ikinci dalga feminizmin etkisi ve Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi’nde Gülten Kutal’ın ilk kadın istihdamı makalesi. In *Journal of Social Policy Policy Conferences* 6, 159-174.
- Deaux, K., ve LaFrance, M. (1998). The handbook of social psychology. *Boston, MA: McGraw-Hill*. 1(4), 788-827

- Dedeoğlu, S. (2000). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye’de aile ve kadın emeği. *Toplum ve Bilim*. 86. Güz: 139-170.
- Demez, G. (2005). *Kabadayıdan sanal delikanlıya –değişen erkeklik imgesi*. Babil Yayınları.
- Demirci, A. (2014). Coğrafya araştırma yöntemleri. *Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği Yayınları*.
- Demircioğlu, E. (2014). 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan görseller ve metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili tarih öğretmenlerinin görüşleri (Trabzon örneği). (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demircioğlu, E. ve Özalp, M.T. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kadın bilim insanlarının temsili. *Educational Academic Research*, (47), 80-92.
- Dermicioğlu, E. (2022). Osmanlı’nın ilk kadın öğretmen okulu: Darülmuaallimat. Erişim tarihi: 10.01.2023. <https://www.yenisafak.com/dusunce-gunlugu/osmanlinin-ilk-kadin-ogretmen-okulu-drulmuallimt-3891742>
- Demirdirek, A. (1993). *Osmanlı kadınlarının hayat hakkı arayışının bir hikayesi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Demirdöven, B. (2018). *Feminizm ve anti-feminizm bağlamında karşılaştırmalı bir perspektifte kadının siyasal temsili ve konumu*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Demirli, C., ve Aydın, M. N. (2018). İlkokullarda görev yapan kadın öğretmenlerin aile içi ilişkileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(33), 369-387.
- Deniz, A.C. (2014). *Çalışma yaşamında, kariyer yönetimi kapsamında, kadınlara yönelik cinsiyet ayrımcılığı*. (Yüksek Lisans Tezi). Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Devecioğlu, A. (2010). *Türkiye’de feminist hareketin son otuz yılı, Avrupa feminist buluşması*. /bianet.org. İstanbul.
- Dikmetaş, E. (2009). Hastane çalışanlarında cinsiyet farklılığının incelenmesine yönelik bir uygulama. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2009(1), 148-161.

- Dirik, N. (2016). *Türkiye’de kadın istihdamının önündeki engellerin aşılmasında girişimciliğin önemi ve kamu istihdam kurumlarının rolü* (Uzmanlık tezi). Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Doğramacı, E. (1988). Atatürk ve kadın. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 5(13), Ankara.
- Doğramacı, E. (1989). *Türkiye’de kadının dünü ve bugünü*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Doğrusadık, Z. (2018). *Fatma Âliye’nin son dönem Osmanlı toplumundaki kadın görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet: sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and education*, 20(4), 309-323.
- Drudy, S., Martin, M., O’Flynn, J. ve Woods, M. (2005). *Men and the classroom*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203420300>
- Dulin, A.M. (2007). A Lesson on social role theory: an example of human behavior in the social environment theory , *Advanced in Social Work*, Vol. 8, No.1, 104-112.
- Dural, A. B. ve Eyidiker, U. (2020). *Osmanlı’dan erken Cumhuriyete Türkiye’de feminizmin tarihsel kökenleri*, Siyasi, Sosyal ve Kültürel Yönleriyle Türkiye ve Rusya (Ed. Osman Köse) içinde, (131-147 ss.) Cilt:4, Ankara, Berikan Yayınevi.
- Durmaz, Ş. (2016), İşgücü piyasasında kadınlar ve karşılaştıkları engeller, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 37-60.
- Durmuş, İ. (2012). *Türk tarihinin öncüleri*, Ankara: Akçağ Yayınları, 52-53.
- Dursun, S. ve İftar, E. (2014). Kadın çalışanların yaşamış oldukları iş aile yaşamı çatışmasının iş ve yaşam doyumu üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 127-137.
- Easton, M. (2012). *Feminism. Medieval Art History Today - Critical Terms*, Studies in Iconography, Vol. 33.
- Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl
nasıl
çatışabilir? *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 83-88.
- Ecevit, Y., & Karkıner, N. (2011). Toplumsal cinsiyet sosyolojisi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.

- Ediz, Z. (1994). Cumhuriyet döneminde Türkiye'deki kadın örgütlenmeleri kadın hakları açısından bir inceleme (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Erbay, H. (2019). Tarihsel süreçte dünyada ve Türk toplumunda kadın algısı ve haklarının gelişimi üzerine bir değerlendirme. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-25.
- Erdoğan Şahin, N. (2013). Women teachers' perceptions of their identified inside and outside the school (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erginer, A. & Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 363-393. <https://doi.org/10.47615/issej.840163>
- Erol, A. (2011). *Çalışma hayatında cinsiyete dayalı ayrımcılık*; (Yüksek Lisans Tezi) Avrupa Birliği Politikaları ve Türkiye, Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 209-231.
- Ersöz, A.G. (1999). *Cinsiyet rollerine ilişkin beklenti, tutum davranışlar ve eşler arası sorumluluk paylaşımı*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Başvuru Eserleri.
- Feyzioğlu, T. (1986). Atatürk ve kadın hakları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 2(6) 585-602. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aamd/issue/55030/754894>
- Fischman, G. E. (2007). Persistence and ruptures: The feminization of teaching and teacher education in Argentina. *Gender and education*, 19(3), 353-368. <https://doi.org/10.1080/09540250701295502>
- Fortin, N. M. (2005). Gender role attitude sand the labour-market outcomes of women across OECD Countries. *Oxford Review of Economic Policy*, 21 (3), 416-438.
- Fortin, N. M. (2005). Gender role attitudes and the labour-market outcomes of women across OECD countries. *oxford review of Economic Policy*, 21(3), 416-438.
- Freedman SM, Bisesi M. (1988). Women and workplace stress. *AAOHN Journal*. 36(6):271-275. <https://doi.org/10.1177/216507998803600605>
- Friedan, B. (1963). *The feminine mystique*. New York, Norton.
- Gannerud, E., (2001). *A gender perspective on the work and lives of women primary school teachers*. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (1), 55- 70.

- Geçer, H., ve Çelik, C. (2017). Kadının çalışma hayatına girmesiyle oluşan aile içi roller sistemimdeki değişim ve din ilişkisi (Niğde örneği). *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12), 1-30.
- Gelegen D. G. (2001). “Çalışma yaşamında kadın olmak”, *Tıb Mesleki Sağlık Ve Güvenlik Dergisi*, 2 (5), 27-30
- Ghorfati, A., & Medini, R. (2015). Feminism and its impact on woman in the modern society. *Republic of Algeria*.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*, (C. Güzel, çev.). Kırmızı Yayınları, İstanbul.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gorodnichenko, Y. ve Roland, G. (2011). Which dimensions of culture matter for long-run growth, *American Economic Review*, 101(3), 492-498.
- Gökçimen, S. (2008). Ülkemizde kadınların siyasal hayata katılım mücadelesi. *Yasama Dergisi* 10, 5-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yasamadergisi/issue/54538/743277>
- Gökkaya, V. B. (2011). Türkiye’de kadına yönelik ekonomik şiddet. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2).
- Göksel, B. (1993). *Çağlar boyunca Türk kadını ve Atatürk* (İkinci Basım). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gregory, R. F. (2003). *Women and workplace discrimination: Overcoming barriers to gender equality*. Rutgers University Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Gustavo E. ve Fischman (2007) Persistence and ruptures: the feminization of teaching and teacher education in Argentina, *Gender and Education*, 3(19), 353-368, <https://doi.org/10.1080/09540250701295502>
- Güçlü N. (2000). Öğretmen davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 147:21-23
- Güler, A. Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, M.B., (2015), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teorik çerçeve-pratik öneriler*, 7 Farklı Nitel Araştırma Yaklaşımı- Kalite ve Etik Hususlar, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gültepe, N. (2013). *Türk Kadın Tarihine Giriş* (2.Baskı), Ankara: Ötüken.
- Günay, G., ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153).

- Gündüz, F. (2000). Kadın İşgücünün Türk Ekonomisine Katılımı. *Eyüp Kemerlioğlu'na Armağan, Sivas: Önder Matbaacılık*, 240.
- Güneş, F. (2017). Feminist kuramda ataerki tartışmaları üzerine eleştirel bir inceleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 245-256. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.346526>
- Günindi Ersöz, A. (2016). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi* (Birinci Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günsel, A., Köroğlu, S. ve Demirci, L. (2015). Çalışma hayatında kadınların karşılaştıkları sorunlar ve cam tavan algıları: kadın öğretmenler üzerinde bir araştırma. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 74-113.
- Gürhan, N. (2010). Toplumsal Cinsiyet ve Din. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 59-80.
- Gürtunca, E. Ş. (2021). *Türkiye'de kadın: tarihi ve talihi*. Libra Kitap, İstanbul.
- Hammersley, M. ve Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik: İhtilaflı konular ve bağlam* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hobsbaw, E. J. (2003) *Sanayi ve imparatorluk* (A. Ersoy, çev.). İkinci Basım, Dost Kitabevi yayınları, Ankara.
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. ve Arrindell, W. A. (1998). *Masculinity and femininity: The taboo dimension of national cultures* (3). Sage.
- Hong, F. (1997). *Footbinding, Feminism and Freedom*. London: British Library Cataloguing
- Hooks, B. (2000). *Feminizm herkes içindir*, (E. Aydın, çev.). Çitlembik Yayınları, İstanbul.
- <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Hutchinson, S. (2002). Women in school leadership: Taking steps to help them make the leap. *The changing world of school administration*.
- İçli, G. Ögün. 1997. Bir Kadın Mesleği Olarak Öğretmenlik. *C.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 19: 15-22.
- İlkaracan, İ. (1998). Kentli kadınlar ve çalışma yaşamı, bilanço 98, 75 yılda kadınlar ve erkekler. *Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul*.
- İmamoğlu, E. O. (1991). *Aile içinde kadın-erkek rolleri*. Türk Aile Ansiklopedisi. Ankara: Cilt 3, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği Vakfı.

- İnan, A. (1969), *Atatürk ve Kadın Haklarının Kazanılması*, İstanbul.
- İnandı, Y., Özkan, S., Peker, S., ve Atik, Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- İşler, R., & Şentürk, C. (2016). The role of woman in Turkish economy with feminist economics perspective. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 613-624. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279071>
- Jindy Pettman, J. (1996). *Worlding Women: A feminist international politics*. Routledge.
- Joseph, G. G. (1983). *Women at work: the British experience*. Deddington, Oxford, Oxfordshire: P. Allan.
- Kabaklı Çimen, L. (2008). *Türk Töresinde kadın ve aile*. Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Kafesoğlu, İ. (2007). *Türk milli kültürü* (27. Baskı), İstanbul: Ötüken 1(1), 35-61.
- Kaplan, L. (1998). *Cemiyetlerde ve siyasi teşkilatlarda Türk kadını (1908-1960)*, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
- Karabıyık, İ. (2012). Türkiye'de çalışma hayatında kadın istihdamı. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32 (1): 231-260.
- Karadağ, A., Sabancılar, S. (2012). Toplumsal cinsiyetten çoklu kesişen farklılıklara küreselleşme ve kadın, *Turgut Özal Uluslararası Ekonomi ve Siyaset Kongresi-II: Değişim ve Demokratikleşme*, 90-101.
- Karagöz Yerdelen, B. (2008). Türkiyede 1980 sonrası kadın hareketinin siyasal temelleri ve “ikinci dalga” uğrağı. *Memleket Siyaset Yönetim*, 3(7), 168-190.
- Katkat Özçelik, M. (2017). Çalışma hayatında kadının yeri ve kariyer gelişim engelleri. *The Journal of Academic Social Sciences*, 52(52), 49–70. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12492>
- Kaya, C. (2009). *Çalışma yaşamında kadın işgücü sorunları ve örgütlenme eğilimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaypak, Ş. (2014). Toplumsal cinsiyet bakış açısından kente bakmak. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 344.
- Kışlalı, A. T. (2010). *Siyaset Bilimi* (14. Baskı). Ankara: İmge Kitapevi.
- Kirk, J. (2004). Impossible fictions: the lived experiences of women teachers in Karachi. *Comparative Education Review*, (48,) 374 - 395.

- Ko, D. (2001). *Every Step a Lotus*. Toronto. The Bata Shoe Museum Foundation.
- Kocacık, F. Gökkaya Veda B. (2005). Türkiye’de çalışan kadınlar ve sorunları, *C.Ü İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- Kocacık, F. ve Gökkaya V. (2005). Türkiye’de çalışan kadınlar ve sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- Koç, E., (2016), Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, İçinde *Nitel Araştırma Yöntemleri*, M. Y. Özden ve L. Duru (Ed.), 1. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, H. (2013). Feminizmin yeni yüzyılı için geriye bir bakış. *21. yüzyıl feminizmine doğru neoliberalizmin ötesinde bir kadın hareketi için tartışmalar*, 193-213.
- Kolay, H. (2015). Kadın Hareketlerinin Süreçleri, Talepleri ve Kazanımları, *EMO Kadın Bülteni*, (3), 5-11.
- Kopuk, B.M. ve Taşoğulları, G. (2019). Çalışma yaşamında kadın ve sendika ilişkisi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 75-90. <https://dergipark.org.tr/pub/fuuiibfdergi/issue/46079/579631>
- Koray, M. (1993). *Çalışma yaşamında kadın gerçekleri*, BASİSEN Yayınları, İzmir.
- Korkmaz, D. ve Korkut, A. (2012). Türkiye’de kadının işgücüne katılımının belirleyicileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 41-65. <https://dergipark.org.tr/pub/sduiibfd/issue/20821/222845>
- Koyuncu, Ö. (2011). *Kadın öğretmenlerin sorunları ve toplumsal cinsiyet: Diyarbakır ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köstek, H. (2007). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, kadın öğretmenlerin kariyer engelleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuhn, P. ve Shen, K. (2013). Gender discrimination in job ads: evidence from China, *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1): 287-336.
- Kurnaz-Baltacı, I., Bölükbaş, S., Ateş, E., ve Yıldırım, B. (2020). Kadın öğretmenlerin çalışma hayatı: tespitler ve öneriler. *EBSAM Araştırma Dizisi*, 19.
- Kurtdaş, E.M. (2021). Eğitimde cinsiyet temelli fırsat eşitsizliği. *Sosyolojik Düşün*, 6(2), 112-144.
- Küçükırsoy, D. (2016). *Türk toplumunda “kadın” algısı ve kadın haklarının tarihsel gelişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri, Ankara.

- Kvale, S. (1989). To validate is to question. *Issues of validity in qualitative research* S.Kvale (Ed.). (73-91). Lund, Sweden: Student Litteratur.
- Larry, B., Christensen, R. Johnson ve Lisa, A.T., (2020), Research methods design and analysis, (A. Aypay, çev.). 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lips, H. M. (2001). Sex and gender: An introduction . Mountain View. CA: Mayfield.
- Lynch, K (1994) Women teach and men manage: why men dominate senior posts in Irish education', in Women for Leadership in Education, *Conference of Religious in Ireland*, Dublin: Milltown Park.
- Mahmutoğlu, T. (2017). *İş hayatında cinsel ayrımcılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkileri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Makal, A. (2010). Türkiye’de erken cumhuriyet döneminde kadın emeği. *Çalışma ve Toplum*, 2(25), 13-39.
- Mann, E. (Kasım 2020). *Olympe de Gouges* . iFeminist. <http://ifeminist.org/gouges.html>
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*, (Akinhay, O. ve Kömürcü D. çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mayring, P. (2012). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (M.S. Durgun, çev.). Bilgesu Yayıncılık.
- McGrath, K. F. ve Van Bergen, P. (2017). *Are male teachers headed for extinction? The 50 year decline of male teachers in Australia*. *Economics of Education Review*, 60, 159-167.
- Mcleod, K. (2017). *Equality, Y'all: Newspaper Coverage of First Wave Feminism And Suffrage in the American South*. (Yüksek Lisans Tezi). The University of Alabama, Alabama.
- Mcneil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York, NY: Harper-Collins.
- Menig, L. (2018). Mary Wollstonecraft - first philosopher of feminism. *Skhid*, (5(157), 17–24. [https:// doi.org/10.21847/1728-9343.2018.5\(157\).148353](https://doi.org/10.21847/1728-9343.2018.5(157).148353)
- Merriam, Sharan B. (2013). *Nitel araştırma*. (S. Turan çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

- Mert, P. (2019). Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi (Doktora tezi), Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.
- Merwe, D. S., Myburgh, C. P. H. ve Poggenpoel, M. (2015). The experience of aggression by female teachers in the workplace. *Health SA Gesondheid*, 20(1), 66-74.
- Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim (2014), Ankara: Ministry of National Education.
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri (2022), Ankara: Ministry of National Education.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf
- Morsünbül, B. C. (2019). *Feminist olma öyküleri ve deneyim anlatıları üzerinden Türkiye’de feminist hareketin dönüşümü*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- National Education Statistics. (2014). *National Education Statistics 2013/14*. Ankara: Ministry of National Education.
- Nayır, K. F., & Taneri, P. O. (2013). Karatekin Üniversitesi pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Neuman, W. L. (2006). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar. (S. Özge çev.). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- Notz, G. (2012). *Feminizm*. (S.D. Çetinkaya, Çev.). PhoenixYayınevi. Ankara
- O’Mahony, G. B., ve Sillitoe, J. F. (2001). Identifying the perceived barriers to participation in tertiary education among hospitality employees. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*.13(4).
- O'Connor, P. (1998). *Emerging voices: Women in contemporary Irish society*. Institute of Public Administration.
- Otaran, N., Sayın, A., Güven, F., Gürkaynak, G. ve Atakul, S. (2003). *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi*. UNICEF Türkiye.
- Ögel, B. (1979). *Türk kültürünün gelişme çağıları*, I, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Ögel, B. (1981). *Büyük Hun İmparatorluğu tarihi*, I, Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Öğüt, A. (2006). Türkiye’de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: cam tavan sendromu, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 56-78
- Öğüt, A. (2006). Türkiye’de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: cam tavan sendromu, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 56-78.
- Önder, N. (2013). Türkiye’de kadın işgücünün görünümü. *ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi*, 1(1), 35-61.
- Özbay, F. (1982). Ev kadınları. *Ekonomik yaklaşım*, 3(7), 209-225.
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Çalışma Yaşamına Katılımı. Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1 (1), 21-39.
- Özdemir, G. (2009). Türk kadınının toplumsal konumunun gelişim süreci. *Sosyal Bilimler Metinleri* (3), 1-19.
- Özdemir, A.G.E. (2021). İşe başvuru ve kabul süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığına bağlanan özel hukuk yaptırımlarının değerlendirilmesi. *Ankara Barosu*, 119
- Özdemir, Ü., Erdoğan, D. G., Karaçay, S. ve Koral, S. (2019). Kadın öğretmenlerin kadınların iş, ev, toplum hayatındaki rollerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. İçinde *ERPA International Congresses on Education Book of Proceedings*. 64-73, Sakarya.
- Özkan, G. S., ve Özkan, B. (2010). Kadın çalışanlara yönelik ücret ayrımcılığı ve kadın ücretlerinin belirleyicilerine yönelik bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 1(24), 91-104.
- Özkaya Duman, O. (2020). Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin yüzüncü yılında tek ve çok partili dönemde kadın temsiliyetinin karşılaştırmalı analizi (1935-1960). *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi* 67, 369-401.
- Öztürk, C. (1988). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, Z. A. (2012). Uluslararası siyasette ve karar alma mekanizmalarında kadın. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 1-33. <https://doi.org/10.18354/esam.81739>
- Özüdoğru, B. (2018). *Beyaz feminizm ve öteki kadınlar*. Siit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 6(12), 304-319. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/41861/460916>
- Özveri, D. (2009). Feminist teorinin gelişim sürecinde uluslararası ilişkilere bakışı üzerine kısa bir değerlendirme. *Uluslararası ilişkilere giriş: Teorik bakış*, 1, 210.

- Pala Kaplan, S. (2015). *Kadın öğretmenlerde toplumsal cinsiyet* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pateman, C. (1980): Women, nature, and the suffrage, *Ethics*, 90: 564-575.
- Patton M. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemi (M, Bütün ve S.B. Demir çev.). (3. Baskı,) Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Pekel, S. (2019). *Erkek kulübünde siyaset* (1. baskı). Sel Yayıncılık.
- Pleck, J. H. (1985). *Working wives, working husbands*. Published in cooperation with the National Council on Family Relations [by] Sage Publications.
- Polat, Ş. (2018). Kadın öğretmenlerde iş-yaşam dengesi ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 187-205.
- Polatcan, M. & Kılınç, A. Ç. (2018). Fenomenoloji ve araştırmalarda fenomenolojik yöntem. İçinde K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.). *Eğitim yönetiminde araştırma*. 88-109. Ankara: Pegem Akademi.
- Rice, F. P. (1996). *Intimate relationships, marriages and families*. California: Mayfield Publishing.
- Rousmaniere, K. (1994). Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s. *History of Education Quarterly*, 34(1), 49–68. <https://doi.org/10.2307/369228>
- Roux, J. P. (2013). *Türklerin Tarihi* (10. Baskı), İstanbul: Kabaıcı.
- Russell, B. (2003). *Evlilik ve Ahlak* (E. Gürol, çev.). Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Sağ, V. (2001). Tarihsel süreç içerisinde Türk kadını ve Atatürk. C.Ü. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 9-23.
- Salman Bolat, B. (2014). 1930- Kadınlara İntihap (Seçme- Seçilme) Hakkı Verilmesine Yönelik Tutumlar. *Ahi Evran Üniversitesi Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi* 10(19).
- Sancar, S. (2014). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti: Erkekler Devlet, Kadınlar Aile Kurar: Erkekler Devlet, Kadınlar Aile Kurar*. İletişim Yayınları.
- Sarı, M. (2012). Exploring gender roles' effects of Turkish women teachers on their teaching practices. *International journal of educational development*, 32(6), 814-825.

- Savaş, G. (2018). Türkiye’de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit (siz) liği algısı- Gender (In) equality perception of individuals living in Turkey. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(2), 101-121.
- Savran, G. (2009). *Beden Emek Tarih Diyalektik Bir Feminizm İçin* (2. Baskı). *Kanat Kitap, İstanbul*.
- Sayılan, F. (2014). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, 6(31), 17-23.
- Sayın Güran, Ü. (2021). Women teachers’ perceptions and experiences on gender roles in public and private spheres (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schwartz, S. H., 2006. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In Jowell, R., Roberts, C., Fitzgerald, R. & Eva, G. (Eds.) *Measuring attitudes cross-nationally- lessons from the European Social Survey* 169-203. Sage, London, United Kingdom.
- Scott, J.W. (2005). *Kadın işçi, kadınların tarihi- devrimden dünya savaşına feminizmin ortaya çıkışı*, (A. Fethi, çev.). Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Scott, Joan W. (2007). *Toplumsal cinsiyet: faydalı bir tarihsel analiz kategorisi* (A. Tunç Kılıç, çev.). Agora Kitaplığı, İstanbul.
- Sefer, S. R. (2006). *Üsküdar ilçesindeki okullarda çalışan bazı kadın yöneticilerin mesleklerine ilişkin beklenti ve sorunları* (Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Segal, L. (1992). *Ağır Çekim: Değişen erkeklikler değişen erkekler*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Selim, R., & Ilkcaracan, I. (2002). Gender inequalities in the labor market in turkey: Differentials in wages, industrial & occupational distribution of men and women. *Istanbul Technical University, mimeo*.
- Sevim, Y. (2008). Kadınların çalışma hayatındaki konumu, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve çalışma ortamlarında risk ve sorumluluk üstlenebilme durumları (Elazığ ili örneği). *Humanities Sciences*, 3 (1), 100-113.
- Sezer, E. (2018). *Türkiye’de kadın hareketinin tarihsel gelişimi ve Tekirdağ örneği*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tekirdağ.
- Sirman, N. (1989). Feminism in Turkey: A short history. *New perspectives on Turkey*, 3, 1-34.

- Smith, J. A., (2011), Evaluating the Contribution of Interpretative Phenomenological Analysis, *Health Psychology Review*, 5(1): 9-27.
- Souza, A. R. ve Melo, J. C. (2019). Educadora ou tia: Os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. *Revista Inter Ação*, 43(3), 697-709. <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>
- Standing, G. (1999). Global feminization through flexible labor: A theme revisited. *World development*, 27(3), 583-602.
- Sultana, A. M., Zahir, N. M., & Yaacob, N. H. (2014). Women in the teaching profession: Impacts and challenges. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(6), 1694-1697.
- Susam, R. (2013). *Özel sektörde çalışan kadınların sorunları: Erzurum ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Süleymanova, E. (2019). *Kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellerin incelenmesi: İstanbul ili örneği* (Doktora tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (8), 597-608.
- Synder-Hall, R. (2010). Third wave feminism and the defense of “choice”. *Perspectives on Politics*, 8(1), 255-261. <https://doi.org/10.1017/S1537592709992842>
- Şenel, A. (1985). *İlkel topluluktan uygar topluma*, 2.Basım Birey ve Toplum Yayınları, Ankara.
- Şerbetçi, D. (2013). *Postkolonyal feminizm bağlamında “küresel kız kardeşlik” kavramının incelenmesi: Hindistan örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tabakoğlu, A. (2017). *Osmanlı içtimai yapısının ana hatları*. Mehmet Zencirkıran (ed.), *Dünden Bugüne Türkiye’nin Toplumsal Yapısı (19-41)*, Bursa: Dora Yayınları.
- Tahtalı Sükun, N. (2022). *Kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Tasnım, S. (2006). *Job Satisfaction among Female Teachers: A study on primary schools in Bangladesh* (Master's thesis, The University of Bergen).
- Taşner, V., Žveglič Mihelič, M., ve Mencin Čepelak, M. (2017). Gender in the teaching profession: university students’ views of teaching as a career. *CEPS Journal*, 7(2), 47-69.

- Taş, G. (2016). Feminizm üzerine genel bir değerlendirme: kavramsal analizi, tarihsel süreçleri ve dönüşümleri. *Akademik Hassasiyetler*, 163-175.
- Taşkıran, T. (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Türk Kadın hakları*, Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Yayınları.
- Tayanç, F., Tayanç, T. (1977). *Dünya’da ve Türkiye’de tarih boyunca kadın*. 1.Baskı Toplum Yayınevi, Ankara.
- Tekeli, S. (1998). Birinci ve ikinci dalga feminist hareketlerin karşılaştırmalı incelemesi. *AB Hacimirzaoglu (ed.)*, 75.
- Tekeli, Ş. (1982). *Kadınlar ve toplumsal hayat*, Birikim Yayınları Yerli Araştırma Dizisi, İstanbul.
- Tekin, T. (2010). *Orhon Yazıtları*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tellioğlu, İ. (2016). İslam öncesi Türk toplumunda kadının konumu üzerine, A. Ü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitü Dergisi*, 209-224.
- Terzi, E. G. (2014). Politik söylemde kadın: 1980’li yılların meclis tutanaklarında kadınlara ilişkin söylem. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(21), 86-99.
- Tett, L., & Riddell, S. (2009). Educators’ responses to policy concerns about the gender balance of the teaching profession in Scotland. *Journal of education policy*, 24(4), 477-493. <https://doi.org/10.1080/02680930802669292>
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (Vol. 11). Ankara.
- Tezer, Ş. (1972). *Atatürk’ün hatıra defteri* (Vol. 16). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Thomsen, B. V. (2008). Kadın emeğinin geleceği ve kadına yönelik şiddet (Y. Temurtürkan, çev.). *Son Sömürge: Kadınlar, içinde*, 177-202, İstanbul: İletişim.
- Toksöz, G. (2014). Türkiye’de Kadın işgücü profili ve istatistiklerinin analizi. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Townsend, B. (1985). Working women. *American Demographics*, 7(1), 4-7.
- Trumbach, R. (1991), Sex, gender and sexual identity in modern culture: male sodomy and female prostitution in enlightenment London. *Journal of the History of Sexuality*, 2(2), 186-193.
- Tutar, H. ve Erdem, A.T., (2020), *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*, 1. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- TÜİK (2021). *Global gender gap report*. Erişim tarihi: 15.11.2022. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/toplumsal_cinsiyet_istatistikleri_2021.pdf
- TÜİK (2022). Erişim tarihi: 15.11.2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635>
- Tür, Ö., Aydın Koyuncu, Ç. (2010). Feminist uluslararası ilişkiler yaklaşımı: temelleri, gelişimi, katkı ve sorunları. *Uluslararası İlişkiler Dergisi Cilt 7(26)*, 3-24.
- Umutlu, S., & Öztürk, M. (2020). İş yaşamında kadın ve karşılaştığı sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(3), 297-306.
- United States. Federal Glass Ceiling Commission. (1995). *A solid investment: Making full use of the nation's human capital: recommendations of the Federal Glass Ceiling Commission*. The Commission.
- Uzunkaya, G.S. (2021). *Kadın öğretmen sorunları: Kayseri ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Üçok, B. (1985). *Atatürk'ün izinde bir arpa boyu*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Üçyıldız, U. H. (2017). *Kadın çalışanların cam tavan sendromu algılamaları: Ege bölgesinde faaliyet gösteren seyahat acentalarında bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ünal, I. (2003). İlköğretim okullarında “demokratik okul ortamının” oluşturulmasına kadın yöneticilerin katkısı. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 1 (2-3), 108–123.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi* 2(35): 29-56.
- Yener, F. (2011). *Sorunlu öğrenci davranışlarının çözümünde yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarının önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Walters, M. (2009). Feminizm (H. Gür, çev.). *Ankara: Dost Yayınevi*.
- Williams, J.E. ve Best, D.L. (1990). *Sex and psyche: Gender and self viewed cross-culturally*. Newbury Park, CA:Sage.
- Wollstonecraft, M. (2012). Kadın haklarının gerekçelendirilmesi (2. Baskı). Çev: D. Hakyemez) *İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*.

- Yeşilorman, M. (2001). Toplumsal eşitlikte kör nokta: kadın eşitsizliğine genel bir bakış. *Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 269–280.
- Yetener, M. (2022). *19 Şubat 1963: Tarihin tetiğini çeken feminist: Betty Friedan*. Erişim: 25.11.2022. <https://catlakzemin.com/19-subat-1963-tarihin-tetigini-cekken-feminist-betty-friedan/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. (2020). *Feminizm nedir*, Anadolu Üniversitesi Yayını no 3781.
- Yılmaz, A. İzci, Y. Bozkurt, Y. ve İzci, F. (2008). Kamu örgütlerinde çalışan kadın iş görenlerin çalışma yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 89-114.
- Yılmaz, M., ve Zoğal, Y. (2015). Kadının işgücüne katılımının tarihsel gelişimi ve kadın istihdamını etkileyen faktörler: Türkiye ve Avrupa Örneği. *Uluslararası Ekonomi Kongresi-EconWorld*, Torino.
- Yılmaz, S. (2015). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadın öğretmen kimliği*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit Çavuşoğlu, G. (2015). *Türkiye'de kadın hareketinin oluşumu ve kadının sosyal yaşamdaki yeri* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Yolcu, H. (2012). Evaluating the demand for entering the pre-school teaching profession in the context of the perception of gender roles. *European Journal of Economic, Finance and Administrative Sciences*, 55, 83-96.
- Yolcu, H. ve Polat, S. (2014). Eğitimde toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. İ. Aydın ve K. Yılmaz (Ed.), *Prof. Dr. Haydar Taymaz'a armağan içinde* (310-329). Ankara: Pegem.
- YÖK (2018). Erişim tarihi: 15.11.2022. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-panel.php?y=1082&p=1010&pr=1>
- Yörük, A. (2009). *Feminizm/ler*. Sosyoloji Notları, (7), 63-85
- Yüce, Z. *Kadın ve yaşam*, <http://www.ozgurpolitika.org>
- Zerzan, J. (2020). *Ataerkillik, uygarlık ve toplumsal cinsiyetin kökenleri* (U. Özmakas, çev.). Felsefelogos, 49-56.
- Zeybekoğlu, Ö. (2009). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkeklik olgusu (Yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Zihnioğlu, Y. *Bir Kadın tarihi araştırma notu: kadınsız inkılap*. Metis Yayıncılık.



EKLER

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.01.2022-143357



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Sayı :E-87841438-050.99-143357
Konu :Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Kararı

GÖÇ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu toplantısının 14.01.2022 tarih ve 01 nolu toplantısında alınan 3, 4, 5, ve 48 sayılı kararları ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nazım HASIRCI
Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli olarak iletildiği için imzalanmıştır.

Belge Dağıtılma Kodu : "00902"Y05433" Pa Kodu : 09902

Belge Tarih Akışı : 2022/01/28 14:38:10 Gaziantep-Üniversitesi-Edys

Adres : Üniversite Bulvarı P.K. 23110 Şahinbey / Gaziantep, TÜRKİYE

Belge Türü : Kararname

Telefon : 0 (342) 399 12 00 Faks : 0 (342) 399 10 13

Ünvan : Bilgiye Erişim Uzmanı

e-Posta : bilgi@gaziantep.edu.tr Web : www.gaziantep.edu.tr

Kuş Adresi : gaziantep@ultra.com



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47377298-44-46931186
Konu : Anket, Uygulama İzni
(Özlem KARAGÖZOĞLU KURRA)

01.04.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlg: 1602/2022 tarih ve 43611425 sayılı Valilik Makam Onayı.

Gaziantep Üniversitesi Göç Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özlem KARAGÖZOĞLU KURRA'nın tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 01/03/2022 tarih ve 155963 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 20202 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili Okul, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Haliliye İlçemizdeki Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul, Resmi Fen Lisesi ve Resmi Anadolu Lisesi Öğretmenlerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Araştırma, Uygulama ve Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fevzi KURT
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
- 2-Anket (2 sayfa)

Dağıtım :

Gereği :

Haliliye İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:

Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü
(Rektörlük)

Sayın: (Özlem KARAGÖZOĞLU KURRA)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres:

Bilgi Doğrulama Adresi: <https://www.sanliurfa.gov.tr/mem-ebys>

Telefon No: 0 (414) 280 60 11

Bilgi için: İsmail POLAT

E-Posta:

Ünvan: Veli Haceretama ve Kontrol İşletmeni

Kapı Adresi: mem@ilmi.kapici

İnternet Adresi:

Faks:

Bu resmi güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.sanliurfa.gov.tr/mem-ebys> adresinden: 1358-01d6-3111-9468-d586 izlenilebilir.

SORULAR

Demografik Sorular

Yaşınız kaçtır?

Çalıştığınız eğitim kurumunun türü nedir

Branşınız nedir?

Hizmet süreniz ne kadardır?

Medeni durumunuz nedir?

Evli iseniz;

Eşinizin eğitim durumu nedir?

Çocuğunuz var mı? Var ise kaç çocuğunuz var?

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeniniz nedir?
 - a) Ailenizin etkisi var mıdır? Varsa nelerdir?
 - b) Çevrenin etkisi var mıdır? Varsa nelerdir?
 - c) Öğretmeninizin etkisi var mıdır? Varsa nelerdir?
- 2) Kadın öğretmen olmak sizde ne gibi anlamlar çağrıştırıyor?
- 3) Kadın olmanız dolayısıyla göreve başladığınızda öğretmenlikten beklentileriniz neydi?
 - a) Olumlu beklentileriniz nelerdi?
 - b) Olumsuz yönde kaygılarınız var mıydı?
- 4) Öğretmen olduğunuzdan bu yana, öğretmen olmakla ilgili düşünceleriniz ve öğretmenlikten beklentilerinizde sırf kadın olmanızdan kaynaklanan ne gibi değişiklikler oldu? Sebepleri nelerdir?
- 5) Bazı insanlar kadın için en ideal meslek öğretmenlik diyor. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz? Sizce bu insanlar haklılar mı? Niçin?
- 6) Okulda, sırf kadın olmanızdan ötürü:
 - a) Ayrımcılığa maruz kalıyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
 - b) Baskı hissediyor musunuz? Cevabınız evet ise bu baskıyla nasıl başa çıkıyorsunuz?
 - c) Olumlu bir yanı olduğunu düşünüyor musunuz?

- 7) **Kadın** olmanız öğrencilerle ilişkinizi nasıl etkiliyor?
- a) Belli başlı problemler nelerdir?
 - b) Olumlu yönleri nelerdir?
- 8) **Kadın** olmanız okul yönetimiyle ilişkinizi nasıl etkiliyor?
- a. Belli başlı problemler nelerdir?
 - b. Olumlu yönleri nelerdir?
- 9) **Kadın** öğretmen olmanız diğer öğretmenlerle ilişkinizi nasıl etkiliyor?
- a) Kadın öğretmenlerle ilişkinizi nasıl etkiliyor? Olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
 - b) Erkek öğretmenlerle ilişkinizi nasıl etkiliyor? Olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
- 10) **Kadın** olmanız velilerle ilişkinizi nasıl etkiliyor? Olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
- 11) Kadın olmanız mesleki gelişiminizi nasıl etkiliyor? Olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
- 12) Toplumdaki kadın öğretmen algısı hakkında neler söylersiniz? Bir kadın öğretmen olarak toplumdaki kültürel yapı sizi nasıl etkiliyor?
- 13) Yaşadığınız yerde kadın öğretmen olmak sizi nasıl etkiliyor?
- a) Avantajlar nelerdir?
 - b) Dezavantajlar nelerdir?
- 14) Kadın öğretmen olmak sosyal yaşamınızı nasıl etkiliyor? Olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
- 15) Kadın öğretmen olmanız aile bireyleriyle olan ilişkinizi nasıl etkiliyor?
- a) Aile içi görev sorumluluklarınızı nasıl etkiliyor?
 - b) Olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
- 16) Kadın olmanızdan dolayı öğretmenlik mesleğinde yaşadığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?
- 17) Söylemek istediğiniz başka düşünceleriniz var mı? Varsa nelerdir?