



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**BİLİM SANAT MERKEZLERİ OKUL YÖNETİCİSİ
VE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM VE EĞİTİM
YÖNETİMİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET
EŞİTLİĞİNE DAİR GÖRÜŞLERİ**

Ekim BOZBEY

Zonguldak 2025

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**BİLİM SANAT MERKEZLERİ OKUL YÖNETİCİSİ
VE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM VE EĞİTİM
YÖNETİMİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET
EŞİTLİĞİNE DAİR GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan
Ekim BOZBEY**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Selda Polat HÜSREVŞAHİ**

Zonguldak 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Ekim BOZBEY

10.03.2025



T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında 225282127021 numaralı Ekim BOZBEY'in hazırladığı “Bilim Sanat Merkezleri Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Dair Görüşleri” başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 15 Ocak günü saat 10:00 yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin YOLCU
Başkan

Prf. Dr. Selda Polat HÜSREVŞAHİ
(Tez Danışmanı)
Üye

Doç. Dr. Nuray OKUMUŞ CEYLAN
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2025

Prof. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Bilim Sanat Merkezleri Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Dair Görüşleri.
Tez Yazarı : Ekim BOZBEY
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Selda Polat HÜSREVŞAHİ
Türü, Yılı : Yüksek Lisans, 2025
Sayfa Adedi : 126

Bu çalışmanın amacı Bilim Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim ve eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 15 BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla zoom üzerinden yapılan görüşmeler yoluyla toplanmış, veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin teorik düzlemde toplumsal cinsiyete dair kavramsallaştırmalarının bilimsel tanımlarla uyumlu olduğunu ancak “kadın duygusu”, “kadın sorumluluğu” ve “kadın şefkati” gibi ifadelerle uygulamada toplumsal cinsiyet eşitsizliğini anlamlandıramadıklarını göstermektedir. BİLSEM okul yöneticileri ve öğretmenleri, eğitim ve eğitim yönetimindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini toplumsal eşitsizliklerle ilişkilendirmekte, eğitimin toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesinde ve yeniden üretilmesinde rol oynadığını düşünmektedir. Devletin bir siyasi/eğitim politikası olarak eğitimde ve eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak amacıyla pozitif ayrımcılık içeren politikaların benimsenmesi gerektiğini düşünen okul yöneticisi ve öğretmenler, buna ek olarak cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalıkların artırılması için toplumda ve eğitimde daha fazla eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmasına da ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Eğitim, Eğitim Yönetimi, BİLSEM

ABSTRACT

Institution : ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Educational Administration
Thesis Title : Opinions of Science and Art Centers School Administrators and Teachers on Gender Equality in Education and Educational Management
Thesis Author : Ekim BOZBEY
Thesis Adviser : Prof. Dr. Selda Polat HÜSREVŞAHİ
Type, Year : MSc Thesis, 2025
Number of Pages : 126

The aim of this study is to evaluate the opinions of administrators and teachers working at Science and Art Centers (BİLSEM) regarding gender equality in education and educational management. The case study design, one of the qualitative research designs, was used in the research. The study group of the research consisted of 15 BİLSEM school administrators and teachers. Research data were collected through Zoom interviews using a semi-structured interview form, and the data were analyzed using the content analysis method. Research findings show that BİLSEM school administrators and teachers' theoretical conceptualizations of gender are compatible with scientific definitions, but they cannot make sense of gender inequality in practice with expressions such as "female emotion", "female responsibility" and "female compassion". BİLSEM school administrators and teachers associate gender inequalities in education and educational administration with social inequalities, and think that education plays a role in maintaining and reproducing social inequalities. School administrators and teachers think that positive discrimination policies should be adopted in order to ensure gender equality in education and educational management as a political/educational policy of the state. In addition, they stated that there is a need for more training and awareness-raising activities in society and education to increase awareness about gender equality.

Keywords: Gender Equality, Education, Educational Management, BİLSEM.

ÖN SÖZ

Gloria Steinem *"Kadınların eşitlik mücadelesinin hikâyesi tek bir feministe ya da herhangi bir örgüte ait değildir, insan haklarına önem veren herkesin kolektif çabalarının ürünüdür"* sözünden yola çıkarak kadınların eşitlik mücadelesinin tek bir kişiye veya bir gruba mal edilemeyeceğini tüm eşitlik savunucularının verdikleri kolektif bir mücadelenin sonucu olduğunu görürüz. Bu süreç toplumsal cinsiyet eşitsizliğini aşmayı amaçlayan uzun bir yolculuğun her adımında farklı seslerin ve deneyimlerin birleşmesiyle şekillenmiştir. Verilen eşitlik mücadelesi yalnızca kadınların değil toplumların tümünün daha adil eşit ve özgür bir geleceğe yönelmesinin temelini oluşturmaktadır. Bu tez kolektif çabanın izlerinin sürülerek karşılaşılan engeller ve kazanılan hakların neler olduğu ve daha neler yapılabileceği üzerine bir çalışmadır.

Çalışmanın hazırlanması aşamasında öncelikle her zaman ulaşabildiğim, tecrübesiyle, görüş ve önerileriyle desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam sayın Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ' ye, canım çocuklarım Çağan Toprak ve Başak YİĞİT' e, tezimin araştırmasında yer alan tüm öğretmen ve yönetici arkadaşlarıma, ayrıca tezi bitirmem için desteğini esirgemeyen canım arkadaşım Pelin ÇELİK'e çok teşekkür ediyorum.

Ve en çok da "herkes okumalı ama kız çocukları mutlaka okumalıdır" diyerek yedi kız iki erkek çocuğunu tüm imkânlarını kullanarak okutan, okutmaya çalışan, rahmetli babam Ömer BOZBEY ve canım annem rahmetli Zibet BOZBEY'e bizi bu bilinçle yetiştirdikleri için çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER.....	8
1.1. Problem Cümlesi	8
1.2. Araştırmanın Önemi	8
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet.....	12
2.1.2. Toplumsal Cinsiyete Özgü Kalıp Yargılar.....	17
2.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	20
2.3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Tarihsel Temelleri.....	22
2.3.1. Feminizm	22
2.3.2. Feminist Kuramlar	25
2.3.2.1. Liberal Feminist Kuram	25
2.3.2.2. Sosyalist Feminist Kuram	26
2.3.2.3. Marksist Feminist Kuram	27
2.3.2.4. Radikal Feminist Kuram	27
2.3.2.5. Postmodern Feminist Kuram	28
2.4. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Yasal Dayanakları.....	29
2.5. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği.....	32
2.6. Türkiye’de Kadın Cinsiyeti ve Eğitim.....	40
2.7. Eğitim Yönetimi ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği.....	43
2.8. Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Eğitim Yöneticilerin Karşılaştıkları.....	47
Engeller.....	47

2.8.1. Cam Tavan Sendromu.....	49
2.8.2. Kraliçe Arı Sendromu	50
2.9. Alanyazında İlgili Çalışmalar	52
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	52
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	58
3. YÖNTEM	64
3.1 Araştırmanın Modeli ve Deseni	64
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Veri Toplama Aracı	66
3.4. Veri Toplama Süreci.....	67
3.5. Verilerin Değerlendirilme Süreci	68
3.6. Araştırmada Kullanılan Geçerlik Güvenirlik Stratejileri.....	69
4. BULGULAR.....	70
4.1. BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	70
4.2. BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasına Dair Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.3. BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.4. BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasına Dair Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	89
SONUÇ	93
KAYNAKÇA.....	102
EKLER	120
Ek 1: Araştırmaya Gönüllü Katılım Onam Formu	120
Ek 2: Görüşme Soruları	121
Ek 3: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni	123
Ek 4: Zonguldak İl Milli eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	124
ÖZ GEÇMİŞ	125

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler	66
Tablo 4.1: BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	71
Tablo 4.2: BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasına Dair Önerilerine İlişkin Bulgular ...	77
Tablo 4.3: BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	84
Tablo 4.4: BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasına Dair Önerilerine İlişkin Bulgular.....	89

KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM	: Bilim ve sanat Merkezi
BKH	: Binyıl Kalkınma Hedefleri
BM	: Birleşmiş Milletler
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
KSGM	: Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
SKH	: Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı

GİRİŞ

Tüm toplumlarda farklı nedenlere bağılı olarak eşitsizlikler görölmektedir. Cinsiyete dayalı eşitsizlikler de diğere eşitsizlikler gibi geçmişten günümüze süregelen eşitsizliklerden biridir. Cinsiyet (sex) kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılığı tanımlarken, kadın ve erkeğe farklı roller yükleyen yani toplumsal rollerle ilişkilendirilen toplumsal cinsiyet (gender) (Berktaş, 2000, s.16) farklı kavramlar olmasına karşın diğere eşitsizlik biçimlerine benzer şekilde toplumda eşitsizlik algısına yol açmaktadır. Bilindiğı üzere biyolojik özellikler bireylerin diğere özellikleri (örneğin göz, ten rengi vs) gibi doğuştan gelen değiştirilemez özellikleriyle ilişkili iken toplumsal rol gibi özellikler sonradan kazanılan özellikleri ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramı, sonradan öğrenmelerin ürünü olan cinsiyete dair rollerin toplumsal kodlar, toplumsal kalıplar ve toplumsal değerlerle ilişkisini açıklamaya odaklanmaktadır.

Son yıllarda toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik çalışmalar artış göstermekle birlikte ilk dönemlerde Batıda gerçekleştirilen çalışmaların en çok “erkek cinsiyet kimliğinin özellikleri” üzerinde durduğu, kadına yönelik ayrımcılık, kalıp yargılar ya da toplumsal cinsiyet konularıyla ilgilendirmediğini (Dökmen, 2010, s. 28) bilinmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği politik bir konu olarak 1970’lerde feminist hareketlerin gelişmeye başlamasıyla gündeme gelmiş ve yaygınlaşmıştır. Feministler, erkeklerin deneyimini tanımlayan, erkek egemen bilim yapısını eleştirerek ve kadınların tecrübelerini görünür kılarak onlar için bilgi ile ilgili adımlar atmak adına doğa ve sosyal bilimlerdeki cinsiyetçiliğı eleştirmişlerdir. Bu eleştiriler neticesinde “kadın araştırmaları” adıyla yeni bir disiplin oluşarak, kadınlarla ilgili literatürün genişlemeye başlamış (Çakır & Akgökçe, 1995) ve kadın çalışmalarının içerisinde toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eşitliği yer almaya başlamıştır. Türkiye’de de toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmalarının 1980’lerden itibaren artmaya başladığı görölmektedir. Yapılan bu tür çalışmaların hem kadın sorunlarına katkı sunması hem de kalıplaşmış olan toplumsal algının dönüşmesinde etkili olacağı düşünülmektedir (Altınay & Arat, 2007, s. 12).

Kuşkusuz, kadın hareketi ve kadının haklarıyla ilgili yapılan hukuki değişiklikler, toplumun kadına dair yerleşik alışkanlıklarını, zihniyetini ve kökleşmiş önyargıları değiştirmede büyük katkı sağlamış olmakla birlikte, yetersiz kalmaktadır. Bu durum, kalıcı ve etkili bir değişim için daha uzun vadeli bir yaklaşım gerekliliğini ortaya koymaktadır; bu da eğitimin önemini gündeme getirir. Eğitim, toplumsal dönüşümün sağlanmasının temel araçlarından biridir. Eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için önemli bir araç olarak görülürken, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını kırarak bireylerin eşit haklara sahip olduğu bilincini oluşturabilmektedir. Bu noktada, eğitim sistemleri, cinsiyet temelli ayrımcılıkla mücadele etmek amacıyla programlarını ve öğretim yöntemlerini, cinsiyet eşitliğini teşvik edecek şekilde düzenleyebilir. Okullarda cinsiyet eşitliği ve kadın hakları gibi konularda verilen dersler, öğrencilerin bu konuda daha bilinçli olmalarını sağlamaktadır. Eğitimle çocuklukta kazanılan farkındalıklar, uzun vadede toplumsal yapıları değiştirebilmektedir (UNESCO, 2014).

Eğitim çok bileşenli bir sistemdir ve çok bileşenli sistemde eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bireyler yetiştirmede öğretim programları, öğretim yöntemlerini değiştirmenin yanı sıra aynı zamanda okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaklaşımıyla da değişimi başlatma ve sürdürmede öncü olabilmelidir. Eğitimin temel bileşeni olan öğretmenler (ve okul yöneticileri), toplumsal cinsiyet eşitliğine katkı sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısı değişmedikçe, öğrencilerin cinsiyetçi kodlarının değişmeyeceği bilinmektedir (Kılavuz, 2019). Öğretmenler, sınıf içindeki tutumları, davranışları ve dil kullanımları vs. gibi davranışlarla öğrencilerin toplumsal cinsiyetle ilgili farkındalıklarını geliştirebilmekte ve cinsiyet eşitliğini teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratabilmektedir.

Eğitim programları ve öğretim yöntemleri de toplumsal cinsiyet eşitliği algısının değişiminde etkilidir. Eğitim programlarının, toplumsal cinsiyet eşitliğini desteklemedeki rolü öğretmenlerle aynı orandadır. Modern eğitim sistemleri, geleneksel cinsiyet kalıp yargılarının dışında, daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir bakış açısı benimsemektedir. Yenilikçi eğitim programları, cinsiyet eşitliğine dair bilinç oluşturmaya amaçlayan içeriklerle öğrencilere, toplumsal cinsiyet rollerinin esnek olduğunu ve her bireyin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğini öğretmektedir. Bu

tür programlar, kız ve erkek çocuklarının potansiyellerini cinsiyetlerinden bağımsız bir şekilde keşfetmelerine olanak tanımakta, böylece toplumsal cinsiyet eşitsizliğini azaltabilmektedir (OECD, 2017). Programlar dâhilinde cinsiyet eşitliği üzerine içeriklendirilen dersler, öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını sorgulamalarına, kadın ve erkeklerin eşit fırsatlar ve haklara sahip olmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olabilmektedir. Özellikle cinsiyet ayrımcılığını engelleyen öğretim yöntemleri, öğrencilerin eşitlikçi düşünce tarzlarını benimsemelerini sağlamaktadır (Glickman & Green, 2011). Cornwall ve Rivas'a (2015) göre, cinsiyete duyarlı içerik eğitim erkeklerin de toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha duyarlı hale gelmelerine olanak tanımakta, erkeklerin duygu ve davranışlarını, toplumsal cinsiyet normlarına uymadan daha sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Erkeklerin, toplumsal cinsiyet eşitliğini savunmalarına ve daha adil bir toplumun temellerini atmayı sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle, söz konusu içeriğe sahip programlar, erkekleri de bu mücadeleye dâhil ederek, kadına karşı ayrımcılık gibi olgularla mücadelede önemli bir adım atılmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sosyo-kültürel ve ekonomik sonuçları söz konusudur. Sosyo-kültürel yapı içinde yer alan eğitim açısından ele alındığında, cinsiyet eşitsizliği, bireylerin eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanamamalarına yol açmaktadır. Tarihsel olarak, sosyalleşme sürecinde erkek çocuklarının eğitim alıp çalışma hayatına atılmaları, toplumsal bir değer olarak kabul edilirken; kız çocuklarının evde kalıp, ev içi sorumluluklarla ilgilenmeleri gerektiği yönünde bir anlayışı benimsenmektedir. Bu sebeple erkekler kızlardan genellikle daha iyi ve daha uzun süreli eğitim alma fırsatı bulmuşlardır (Demirbilek, 2007, s.21). Kültürel normlardaki değişimler ve ayrımcılığa karşı alınan yasal önlemlerin etkisiyle günümüzde eğitim sisteminde kız ve erkek öğrenciler arasında doğrudan ayrımcılığın önemli ölçüde azaldığı söylenebilir ancak dünya çapında yapılan karşılaştırmalara dayalı veriler, birçok ülkede kadınların eğitim alma oranlarının erkeklerden daha düşük olduğunu göstermektedir.

Dünya genelinde pek çok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de cinsiyete dayalı ayrımcılık nedeniyle kadınların büyük bir kısmı iş gücü piyasasının dışında kalmaktadır. Kadınlara karşı ayrımcılığın ekonomik sonuçlarından biri kadının

istihdamının kısıtlanmasıdır. Kadınlar, dünya nüfusunun yarısını oluşturmalarına rağmen, iş gücünde aynı oranda temsil edilmemektedir. Kadınların, erkeklerin gerisinde kalmaları ve iş hayatında önemli kararlarda yer alamamaları, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından ele alınması gereken kritik bir sorundur. Ayrıca, eğitim ve öğretim, işe alım, ücretlendirme ve yerleştirme gibi alanlardaki ayrımcılık açık şekilde görülmektedir. Bunun yanı sıra esnek olmayan çalışma koşulları, üretim kaynaklarına erişim eksiklikleri, aile sorumluluklarının eşit paylaşılmaması ve çocuk bakım hizmetlerinin yetersizliği gibi faktörler, kadınların iş gücü piyasasında daha az yer almasına neden olmakta ve istihdam fırsatlarını kısıtlamaktadır. Tüm bunlarla birlikte, kadınlar genellikle belirli sektörlerde, mesleklerde ve alt düzey pozisyonlarda çalışmaktadır (KGSM, 2008, s.6).

Ulusal ve küresel ölçekte iş ve çalışma yaşamında kadın çalışan ve kadın yönetici sayısı atış göstermekle birlikte, kadınların hem çalışma yaşamında hem de yönetim seviyelerinde yeterince temsil edilmediği gerçeği devam etmektedir. TÜİK'in Hane Halkı İşgücü Araştırma sonuçlarına göre, 2012 yılında firmalarda üst düzey ve orta kademe yönetici pozisyonlarındaki kadın oranı %14,4 iken, bu oran 2020'de %19,3'e çıkmıştır (TÜİK, 2022). Ayrıca, Türkiye'nin kadın yönetici oranı, 34 Avrupa ülkesi arasında %21,9 ile sondan ikinci sıradadır (Euronews, 2020). İş yaşamında kadınların sayısı artsa da, üst düzey yönetim pozisyonlarında yeterince temsil edilmedikleri açıktır ve küresel ölçekte kadınların hâlâ erkek meslektaşlarından daha düşük maaşlar aldığı belirtilmektedir (Savaşkan, 2019). Konuya eğitim örgütleri açısından bakıldığında da durum pek farklı değildir. Cinsiyetle ilgili kalıp yargılar, kadının yönetim pozisyonlarına yükselmesinin önündeki önyargıların temelini oluşturmaktadır. İyi bir yönetici olmanın yalnızca erkeklere ait bir özellik olduğuna dair yaygın olan bu düşünce, kadınların üst düzey yönetim kademelerinde daha az temsil edilmelerine yol açmaktadır. Örneğin Türkiye'de eğitim örgütlerine yönelik yapılan bir çalışmada (Çelikten, 2004), toplumun kadınların erkeklerden farklı olmasının, etkili bir yönetim sergileyebilmede engel teşkil ettiği, kadın yöneticilerin, çalışmaya istekli olmadığı, kadınların sert ve dayanıklı olmadıkları, karar alırken zorlandıkları, aşırı duygusal oldukları yönünde ön yargıların olduğu bulunmuştur.

Kadınların eğitimde ve eğitim yönetiminde yerinin az oluşu, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve geleneksel normların bir yansıması olarak görülmektedir. Tarihsel olarak, kadınlar eğitimde genellikle ikinci planda tutulmuş ve liderlik pozisyonlarında yer almamıştır. Bu durum, kadının eğitime katılımı ve yönetim alanındaki temsili için çeşitli engeller oluşturmuştur. Eğitimdeki cinsiyet eşitsizliği, kadınların aynı zamanda okul yönetimlerinde ve karar alma süreçlerinde de daha az yer bulmalarına yol açmıştır. Kadınların eğitimdeki karar alma süreçlerine katılımının sınırlı olması, eğitim politikalarının daha kapsayıcı ve adil olmasını engellemekte, eğitimdeki fırsat eşitsizliğini derinleştirdiği görülmektedir.

UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme (1960), Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi [CEDAW] (1979) UNESCO Dakar Eylem Çerçevesi: Herkes için Eğitim ([Education for All, EFA]) (2000) gibi uluslararası sözleşmeler/düzenlemelerde eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması hedefleri yer almıştır. Birleşmiş Milletler'in (BM), Milenyum Kakınma Hedeflerinin devamı niteliğinde olan ve 2016'da yürürlüğe koyduğu Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) arasında hem eğitimin daha nitelikli hale getirilmesi hem de kadınların ve kız çocuklarının güçlendirilmesi yoluyla toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına dair temel amaçlar mevcuttur. SKH'de, belirtildiği gibi, Kadınlar ve kız çocuklarının güçlendirilmesinin çarpan etkisi yarattığı ve ekonomik büyümeyi ve her alanda gelişmeyi hızlandırdığı defalarca kanıtlanmıştır. Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması küresel bir eylem planının parçası olup sağlam politikaların ve uygulanabilir yasaların hayata geçirilmesi bir zorunluluk olmuştur.

Okullar ve eğitim sistemi, şekilsel olarak her cinsiyete eşit olanaklar sunuyor gibi görünse de, cinsiyetler arasında eğitime erişimde, okullaşmada, eğitimin sürdürülmesinde istatistikler kadınların aleyhine eşitsizlikleri göstermektedir. Öte yandan kadınlara karşı sayılarla ifade edilmeyen görünmeyen eşitsizlikler de kadınlar açısından başka bir eşitsizliği gündeme getirmektedir. Eğitimde cinsiyetçi olarak adlandırılabilir bu eşitsizlikler, eğitim sürecinin içeriği, bilginin aktarılma biçimi ve bu bilginin nasıl değerlendirildiği, farklı cinsiyetlere karşı yöneticilerin/öğretmenlerin tutum ve davranışları gibi alanlarda kendini göstermektedir. Eğitim ortamları, öğretim programıyla, öğretim yöntemleriyle, eğitimcilerin birbirine ve öğrencilere karşı olan tutumlarıyla, cinsiyetçi pratiklerin

deneyimlendiği bir alandır. Birçok ülkede, okulların kurumsal yapıları, okul iklimi ve organizasyonu, erkek egemen bir yapı sergileyebilmektedir. Okullarda yaratılan bu bakış açısıyla okulların, sosyo-ekonomik eşitsizliklerin, toplumsal cinsiyetçi ayrımcılıkların, iş piyasasında iş bölümündeki ayrışmanın, meşru doğal ve hatta kaçınılmaz olduğuna dair inançları aktaran, yeniden üreten kurumlar haline geldikleri görülmektedir (Asan, 2010; Sayılan, 2014; aktaran Yolcu & Polat, 2014).

Eğitim, bireylerin kendi yeteneklerinin, gizil güçlerinin, potansiyellerinin en üst noktaya çıkarılmasında en güçlü araçlarından biridir. Başka bir ifadeyle eğitim, bireyin kendini dönüştürmesine, kendini sorgulama becerisini kazandırmasına, kendini yeniden inşa etmesine dolayısıyla toplumun dönüştürülmesine katkıda bulunur. Bu açıdan bakıldığında, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve cinsiyetçi tutumları ortadan kaldırmak okulda atılacak adımlarla başlamaktadır. Bu süreç, sadece kadınların değil, tüm bireylerin eşit haklar ve fırsatlara sahip olduğu bir toplumun temelini atmaya yardımcı olabilir. Eğitim, bireylerin cinsiyet rollerine dair kalıplaşmış düşüncelerini sorgulamalarını ve bu düşüncelerin toplumda nasıl şekillendiğini anlamalarını sağlamaktadır. Okullarda, toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden bir yaklaşım benimsemenin, gelecekteki kuşakların daha eşitlikçi bir dünya görüşüne sahip olmalarını mümkün kılacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet eşitliğinin hukuki düzenlemelerle birlikte kalıcı hale gelmesi için eğitimin yeniden şekillendirilmesi kadar (Yıldırım, 2022) öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda kendilerini eğitmek, okulda uygulamalar geliştirmek için sürekli olarak çaba sarf etmeleri (Acker, 2006) mesleki bir sorumluluk kadar toplumsal bir sorumluluk olarak değerlendirilmelidir.

Toplumun eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak ve bireyleri toplum hayatına hazırlamak amacıyla faaliyet gösteren genelde eğitim sistemleri özelde eğitim kurumlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine dönük politikaların üretilmesinde üniversiteler aracılığıyla bilimsel çalışmalar yapma yanı sıra üretilen politikaların toplumsal yaşama uyarlanması, farklı tür ve kademedeki okullar (ve okul yönetimleri) aracılığıyla rol oynaması kaçınılmaz olacaktır. İlki, 1995’de açılan Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) üstün yetenekli bireylere ilköğretimden yükseköğretime kadar destek eğitimi veren, öğrencilerin sınavla ve öğretmenlerin belli ölçütlerden sonra sözlü sınavla alındığı (MEB, 2018; MEB, 2024) sınırlı

eğitim kurumlarından biridir. BİLSEM'nin üstün yetenekli öğrencilere gelişimlerini destekleyici eğitim vermesi, bu merkezlerde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenleri diğer eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerden ayrı bir misyona sahip olması gerektiği beklentisine yol açmaktadır.



1. GENEL BİLGİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem cümlesi, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim ve eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

Alt Problemler:

1. BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına ilişkin önerileri nelerdir?
3. BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerin eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik görüşleri nelerdir?
4. BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerin eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Örgün eğitimlerinin yanı sıra, öğrencilere destek eğitim hizmetleri sunarak, onların yeteneklerini performansa dönüştürmelerini sağlamaya çalışan BİLSEM’ler, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve sanatsal becerilerini ileriye taşıyabilmesi için özel olarak tasarlanmış programlarla, eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmeyi amaçlamakta (MEB, 2018, s. 150) ve bu özelliğiyle diğer kurumlardan farklı bir misyon üstlenmektedir. BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalıklarını, tutumlarını ve bu tutumların eğitim uygulamalarına yansımalarını incelemek bu bağlamda önem arz etmektedir. Türkiye’de eğitimde, toplumsal cinsiyet eşitliğine dair yapılmış olan araştırmalar (Tan, 2006; Gümüsoğlu, 2008;

Asan, 2010; Can, 2010; Arıcı, 2011; Seçgin & Tural, 2011; Vatandaş, 2011; Kızılgöl, 2012; Özcan, 2012; Sayılan, 2012; Sayılan, 2014; Esen, 2013a; Esen, 2013b; Kalaycı & Hayırsever, 2014; Özaydınlık, 2014; Aslan, 2015; Bayramoğlu, 2015; Şahin, Çoban & Korkmaz, 2016; Gündüz & Tarhan, 2017; Erdol, 2017; Üstündağ, 2017; Şahin & Çoban, 2019; Yıldırım, Ergut & Camkırın, 2017; Yıldırım, 2022; Selim & Ok, 2023; Kavas, 2024; Yıldırım & Zabun, 2024) ve eğitim yönetiminde kadın yöneticileri konu edinen araştırmalar (Çelikten, 2004; Alıcı, 2008; Keleş, 2010; Baştuğ & Çelik, 2011; Alican, 2015; Mert, 2019; Özcan, Gündüzalp, Yaraş, Polat & Şener, 2016; Türk, Kahraman, Çelik & Sarıaltın, 2023) bulunmakla birlikte eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda sınırlı sayıda araştırmaya (Can, 2008; Yılmaz, 2016; Konaş & Özen 2024) ulaşılmış olması, yine BİLSEM’lerde toplumsal cinsiyet eşitliğini konu edinen bir çalışmaya ulaşılamamış olması çalışmayı diğer araştırmalardan farklılaştırmakta ve yapılan bu araştırmanın alana katkı yapması beklenmektedir. Ayrıca, eğitim süreçlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğini ne derece kapsadığı, cinsiyet temelli önyargıların eğitim ortamlarına nasıl etki ettiği ve bu eşitsizliklerin önlenmesine yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefle beraber yapılan bu araştırmayla, konuyla ilgili araştırmalara/araştırmacılara, uygulayıcı konumdaki okul yöneticisi ve öğretmenlerin daha eşitlikçi bir eğitim ve iletişim ortamları yaratılabilmesine, toplumsal cinsiyet eşitliğine dönük politikalar üretilmesinde politika yapıcılara yol göstereceği umulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

BİLSEM’lerde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin eğitimde ve eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğini nasıl algıladıklarına odaklanan bu araştırmada BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak mevcut durumu tespit etmek ve olası çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada, araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyete dair görüşlerini doğru bir biçimde yansıttıkları varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formlarını verilen yanıtların  n yargısız ve dürüstçe olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

B LSEM okul yöneticisi ve  ğretmenlerinin eğitimde ve eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, araştırmanın tasarımı ve uygulanmasında kimi sınırlılıklar söz konusudur.

Araştırma, 2023-2024  ğretim yılı Zonguldak il ve ilçelerindeki B LSEM okul yöneticisi ve  ğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma, B LSEM okul yöneticisi ve  ğretmenlerinin toplumsal cinsiyete dönük kişisel algılarıyla sınırlıdır. Bu nedenle katılımcıların algıları onların kişisel, politik ve toplumsal yaşama dair görüşlerinden etkiler taşıyabilir.

Araştırmada veriler  evrimi i g r şmler yoluyla toplanmıştır.  evrim içi platformlar, görüşmelerde araştırmaya katılanların görüşlerini sınırlandırabilir.

1.6. Tanımlar

Toplumsal Cinsiyet: Toplumsal ve kültürel olarak belirlenen ve dolayısıyla içeriği yere ve zamana göre değişebilen cinsiyet konumu ya da cins kimliği (Berktaş, 2013) olarak tanımlanabilir.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Kadınların ve erkeklerin aynı statüye sahip olması; insan haklarını kullanması, siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişime katkıda bulunma ve bu gelişimin sonuçlarından yararlanma açısından eşit fırsata sahip olma (UNESCO, 2015, s. 10) anlamına gelmektedir.

Toplumsal Cinsiyet Roller: Erkek ve kadınların belirli durumlarda üstlendiği sosyal ve kültürel olarak tanımlanmış beklentiler ve faaliyetler kümesidir, roller, sosyalleşmeyle yoluyla öğrenilir ve değişebilir (UNESCO, 2015, s. 11).

Okul Yöneticisi: Bir okulda okulların yönetimini sağlayan, işleyişine yön veren, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi rolünü üstlenen kişilerdir. Bu çalışmada, 2021 tarihli BİLSEM Yönergesi’nde “merkez müdürü” yerine okul yöneticisi kullanılması tercih edilmiştir. “Müdür” sözcüğü Türkçe’de erkek yöneticiyi işaret ederken, müdür yardımcılarını cinsiyete bakılmaksızın dışarıda bırakmaktadır. Okul yöneticisi, hem cinsiyetçi bakıştan kaçınmak hem de diğer yöneticileri (müdür yardımcıları) kapsayıcı bir anlam taşıması tercihin gerekçelerindendir.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alanyazın taraması yapılarak araştırma konusunun kavramsal çerçevesine yer verilmiştir.

2.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet

Zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da (Çelik, 2008) cinsiyet (sex) ve toplumsal cinsiyet (gender) ifadelerinin başka anlamları bulunmaktadır. Cinsiyet kelimesi daha çok biyolojik olarak dişi (female) ve er (male) kavramlarını karşılarken, toplumsal cinsiyet ise; bir kimsenin kendini içsel olarak tanımlamak ya da toplumun ona biçtiği rolün karşılığında kadın (woman) ya da erkek (man) olarak temsil ettiği dişi (femine) ve eril (masculine) kavramları karşılamaktadır (Highleyman, 1997). Cinsiyet, kadın ya da erkek olma biyolojik yapıya karşılık geldiği için, bir kişinin biyolojik yapısına bağlı olarak belirlenen demografik bir kategoridir. İnsanların kimlik belgelerinde belirtilen cinsiyet, bu terimin anlamını yansıtmaktadır. Toplumsal cinsiyet ise, kadın ya da erkek olmanın toplum ve kültür tarafından şekillendirilen anlamlarını ve beklentilerini, kültürel bir yapıyı temsil etmekte ve genellikle bireyin biyolojik yapısına bağlı psikolojik özellikleri de kapsamaktadır. Toplumsal cinsiyet, bireyi kadınsı ya da erkeksi olarak tanımlayan psikososyal özellikleri içermektedir (Rice,1996; akt.; Dökmen, 2010).

Biyolojik cinsiyet tüm dünyada benzer ortak iken toplumsal cinsiyet sosyo-kültürel yapıya göre farklılıklar gösterebilmektedir. Toplumlardaki kadınlık ve erkeklik kavramlarına yüklenen anlamlar her dönemde değişiklik göstermektedir. Bunun sonucunda cinsiyetlerden de beklentiler değişebilmektedir. Sistemsel bir şekilde kurgulanan toplumsal cinsiyet bir statü göstergesi olarak kabul edilebilmektedir. İlk olarak cinsiyet kavramıyla aile de tanışılmakta ve aile içinde yaşadıkları toplum normları etrafında çocuklarını bebeklikten itibaren yetiştirmeye başlamaktadır (Butler, 2008, s. 73). Bu bağlamda toplumsal cinsiyetin öğrenilmiş, başka bir deyişle toplumsallaşma yoluyla kazanıldığından bahsedilebilir.

Toplumsallaşmanın ilk basamağında aile, sonraki basamaklarında okul ve çevre rol oynamaktadır. Bireyler, doğdukları andan itibaren cinsiyet organlarına göre kimliklerinin renginden, oyuncaklarına (bebekler, mutfak eşyaları vs. kız çocukları için; arabalar, silahlar, süper kahramanlar vs. erkek çocukları için) kadar,

hatta seçecekleri mesleklerde dâhil olmak üzere ayrımlara maruz kalmaya başlamaktadır. Yine okullar toplum beklentileri doğrultusunda kadınlık ve erkeklik rolleri etrafında bireyleri yetiştirmeye devam etmektedir. İşlenen müfredattan öğrencilere karşı kullanılan dil de ve tavırlarda da bu ifadeler görülebilmektedir (Erberk, 2021). Geleneksel yöntemlerle yetiştirilmiş olan öğretmenler, ders içerikleri ve öğretim programı gibi etkenlerle birey için ailede başlayan rollerin belirlenmesini (ayrışması) eğitim hayatında da devam etmektedir. Örneğin, ders kitaplarındaki kadınlara daha pasif, çekingen roller verilirken erkeklere ise daha dışa dönük aktif roller verilmektedir (Sadker & Sadker 1994). Yine ders kitaplarında kadınlar ev temizleyip yemek yapan, çocuk bakan, çamaşır, bulaşık yıkayan kişiler gibi gösterilerek rolleri sadece ev, eş ve çocuklarıyla sınırlandırılmaktadır. Bir işte dahi çalışıyorsa da kadının önceliğinin evdeki işleri olduğu vurgulanmaktadır. Erkekler ise dışarıda çalışan para kazanan daha aktif kişiler olarak anlatılmakta, çoğunlukla ailenin başkanı sıfatıyla evin giderlerini karşılayan kişi olarak ev içindeki işleri yapmaları pek beklenmemektedir (Vatandaş, 2011). Benzer biçimde, medya bu rolleri, ayrışmaları destekleyici görev üstlenmektedir. Aileden, okuldan, iş yerlerinden, arkadaşlardan vs. gibi birçok yerden öğrenilen toplumsal cinsiyete dair davranışlar, düşünceler TV’den de öğrenilebilmektedir. Televizyonlarda yayınlanan reklam filmlerinde de metinler ve reklam içeriklerinde ataerkil sistemin desteklendiği, kadınların toplumdaki olumsuz yerinin korunduğu, toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili kalıp yargıların pekiştirildiği görülmektedir (Tüzel, 2014).

Toplumlar kadın ve erkeği görevleri, beklentileri, nitelikleri, rolleri farklı olan kadın (dişil) ve erkeğe (eril) süreç içerisinde dönüştürmektedir. Biyolojik yani doğal olan cinsiyetlerinin dışında kadınlık ve erkeklik rollerine ait toplumsal cinsiyet kimlikleri “psikolojik ve sosyolojik -yani tarihsel ve kültürel olarak belirlendiğini ilk ifade eden feminist hareketin öncülerinden içerisinde Qakley’e göre (Oakley, 1987; aktaran Bhasın, 2003), “Toplumsal cinsiyet bir kültür meselesidir. Erkek ve kadınların ‘eril’ ve ‘dişil’ olarak sosyal sınıflandırılmasına işaret etmektedir. İnsanların erkek ya da kadın olduğu, çoğunlukla biyolojik göstergelere göre anlaşılabilir. İnsanların eril veya dişil olduğu ise aynı şekilde anlaşılabilir; ölçütler kültürel, yere ve zamana göre değişiklik göstermektedir. Cinsiyetin değişmezliğini kabul etmek zorunludur, ama böylece

toplumsal cinsiyetin değişkenliği de kabul edilmelidir.” Toplumsal cinsiyet rolünün biyolojik kökeni yoktur, cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki bağlantılar gerçekte hiç de ‘doğal’ değildir”.

Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet kültürden kültüre değişiklik gösteren, bireyin doğuştan getirdiği biyolojik özellikleriyle kadınlık ve erkeklik rollerinin tanımlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet farklı toplumlarda farklı özelliklere sahip olduğu için cinsiyet gibi sabit olmadığı bilinmektedir. Bu nedenle değişebilen, toplumdaki diğer dinamiklerin etkisiyle farklı şekillere dönüşebilen bir yapıya sahip olduğu görölmektedir. Ailede, okulda, ikili ilişkilerde, pazarda, sokakta insan hayatının olduğu her yerde kendini gösteren, sonuçları toplumun genelini etkileyen bir sistemdir. Kadın ve erkek arasında var olan benzerliklerin yok sayılarak, kişilerin diğer rollerinden daha belirgin iki farklı grup oluşturulmaya çalışılmaktadır (Demirtaş, 2019).

Toplumsal cinsiyetin zaman ve kültüre göre değişmesi farklı kültürlerin toplumsal yaşamlarından izlenebilir. Örneğin Ortadoğu’da bir kız eve kapatılıyorken, Avrupa’da sosyal hayatın içinde bisiklete binmek, çalışmak, dağa tırmanmak, ormanda yürüyüş yapmak gibi özgürlüklere sahip olabilmektedir. Bu iki toplum arasındaki kültürel farklılık, her ikisi de aynı vücutlara sahip oldukları halde, kadınların hem şimdiki yaşantılarında hem de gelecekteki yaşantılarında hayalleri, beklentileri, becerilerini farklılaştırarak bambaşka hayatlar yaratabilecektir (Bhasin 2003).

Kadınlara dair ayrımcılıklar toplumsal olduğu kadar tarihseldir. Ortaya çıkışıyla türlü tartışmalara neden olan toplumsal cinsiyet kavramı yapısı gereği zamanla çeşitli değişimler geçirir. Bu kavramı ilk kullananlardan biri 1968 de biyolojik cinsiyetle toplumsal cinsiyetin neden farklı olduğunu açıklamaya çalışan Robert Stoller’dır. Anne Oakley ise 1972 de cinsiyet rolleri için topluma göre değişebilen kadınlık ve erkeklik rollerinin bir varoluş şekli olduğunu, cinsiyeti biyolojik olarak, toplumsal cinsiyetin ise toplumlar tarafından oluşmuş roller olduğunu savunur. Gayle Rubin’e göre toplumsal cinsiyet toplumdaki cinselliği, üreme ve akraba bağlarını anlatır ve cinsiyet ayrımlarını da toplumsal olarak dayatır. Bu yanıyla, Oakley ve Rubin toplumsal cinsiyeti kadınlık ve erkeklik rolleri üzerine kurulmuş toplumsal kategori olarak ifade ederler (Savran, 2004, s. 23). Yine

feministler, kavramı biyolojik farklılıklarından dolayı kadınlara karşı uygulanan baskıları pekiştiren “cinsiyetçi ideolojilere” tepki olarak kullanmanın yanı sıra (Savran, 2004; Donovan, 2014) kadın ve erkek arasındaki cinsiyet ayrımlarının toplumsal örgütlenme boyutunu açıklayabilmek amacıyla da kullanılmıştır (Scot, 2007, s. 5).

Tarihsel bağlamda kadın ve erkeğin toplum içindeki yerleri, kadınların aleyhine olan cinsiyetçi ayrımların her dönemde olduğu bilinmektedir. Biyolojik cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık olmamasına karşın toplum içinde cinsiyetin eşit olmayan farklılıklara dönüştüğü ve her kültürde yoğunluğu değişmiş olsa da kadınlar açısından durumun değişmediği (Berktaş, 2004) bir gerçeklik olarak varlığını devam ettirmektedir. Her iki kavramın arasında farklılık olmasına karşın iki kavramı birbirinden keskin çizgilerle ayırmak mümkün olmayabilmektedir. Şöyle ki toplumun kadın ve erkekten bekledikleri ile fiziksel özellikleri kimi zamanlarda iç içe olabilmektedir. Yaşanılan toplumun kadın ve erkeklerdeki bazı özelliklerin bireyin biyolojik özelliklerinden mi, yoksa toplumsal etkiden mi olduğunu tahmin etmek zor olabilmektedir. Bu nedenle yaşanılan farklılıkların sebebi cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının karşılıklı etkileşiminden kaynaklandığı sonucu çıkabilmektedir (Zılfı, 2000, s. 28-29). Keller (2007, s. 19), toplumsal cinsiyeti neyin kadınsı ve neyin erkeksi olduğu gibi düşünceler etrafında gelişen bir kategori olarak görürken, böyle bir düşünce ile yetişen kadın ve erkeğin bu tutumlardan ve davranışlardan etkileneceğini ifade etmektedir. Fakat bu etkilene o kültürdeki bireyler üzerinde her zaman aynı biçimde ve ölçüde olmayabilir. Farklı beklentiler ve güçler araya girebildiği için farklı boyutlarda olabilmektedir. Aynı kültür normları etrafında toplanmış olsa bile insanlar çeşitli olabilmektedir. Kadınlar ve erkelerin cinsiyete bağlı olan hareketleri, davranışları tek tip değildir ve cinsler arasında olduğundan daha çok, bireyler arasında farklılıklar olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bu tür farklılıklar bireyin yaşına, bağlı olduğu sınıfa, ırkına ve zamana göre de değişiklikler gösterebilmektedir.

Kadınların kendi aralarındaki farklılıklara nasıl baktıkları 1990’lardan itibaren feministlerin üzerinde en çok konuştukları konular arasında yer almaktadır. Feministlerden bazıları cinsiyetin “kimlik olarak kavramsallaştırılmasıyla” ilgili

olduğunu savunmaktadırlar. Bu durumda kadın ve erkekler ayrı gruplarda değerlendirilmektedir. Fakat kadınlarında kendi içlerindeki farklılıklar birer problem olarak ortada durmaktadır (Danovan, 2014). Sonuçta toplumsal cinsiyete dayanan farklılıklar ne kadar değişip dönüşse de hep bir sorun olarak tartışmalara yol açmaktadır. Toplumsal cinsiyet, duygu ya da kişisel özelliklere de dayandırılarak oluşturulmuş toplumsal kategoriler olarak görülmektedir. Kadın ve erkekleri birinde olan diğerinde olmaz mantığıyla ayırmakta, biyolojik özelliklerine göre bazı sorumluluk ve roller biçmektedirler. Mesela sevecen, duygusal, sakin ve daha içe dönük kavramlar kadın için uygun görülürken, erkek için cesur, sosyal, güçlü ifadelerinin daha uygun olduğu düşünülmektedir (Dökmen, 2010; Savran, 2004; Rahman & Jackson, 2010).

Toplumsal cinsiyet, cinsellikle de ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bora (2003), feministlerin 1970’lerde toplumsal cinsiyet kavramını kullanmaya başladıklarında amaçlarının kadınlık ve erkeklik rollerinin doğal olmadığını anlatmaya çalışmak olduğunu, fakat o dönemlerde kadınlık ve erkeklik rollerinin doğal kabul edilmesi ve bu nedenle doğal kabul edilen bir şeyin değiştirilemeyeceği düşüncesinin egemen olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyetle ilgili yapılan araştırmalar, “cinselliğin ideolojisinin ve pratiğinin” her an değişmekte olduğunu, kültürel olarak oluşturulduğunu ve toplumlara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Önceleri sosyal bilimlerde hâkim olan ataerkil görüş, cinselliğin içgüdüsel olduğunu savunmakta ve tarihinin olabileceğini kabul etmek istememektedir. Feminizmin 20. Yüzyılın sonlarına doğru gelişmesiyle birlikte bu bakış açısı eleştirilmiş ve cinselliğin toplum tarafından oluşturulmuş bir olgu olduğu, doğal bir şey olmadığı ve bir geçmişi olduğu öne sürülmektedir. Berktaş (2004), yalnızca, kadın ve erkek tanımlarından kaynaklanan cinsiyet farklılıklarının eşitsizlik oluşturmayacağı, bunda binlerce yıldır süregelen “ataerkil iktidar ilişkilerinin” etkili olduğu fikrini savunmaktadır. Cinsellikle ilgili tanımların doğal bir şekilde değil yine iktidar ilişkileri çerçevesinde gelenek ve inançlar etrafında şekillendiğini ifade etmektedir. Bu durumun yalnızca devlet ve dini yapılar yoluyla değil bilimsel düşüncenin egemen olduğu düşünülen psikoloji, tıp, eğitim gibi araçlarla desteklendiği ve doğal kabul edildiğini ileri sürmektedir.

2.1.2. Toplumsal Cinsiyete Özgü Kalıp Yargılar

Kalıp yargı bir gruptaki kabullenilmiş ve genellenmiş davranışlar, değiştirilmesi zor düşünce ve inançlar olarak tanımlanmaktadır. Kalıp yargılar ilk olarak ailede oluşmaya başlamakta ve kitle iletişim araçları, okul, sosyal çevre gibi etkenlerle devam ettirilmektedir. Bu şekilde pekişen kalıp yargılar bireyin hayatında uygulama ortamı bulup yerleşmekte, bir süre sonra birey kendiliğinden ve düşünmeden bu kalıp yargılara göre hareket eder hale gelmektedir (Kaplan, 2015). Kalıp yargıların en güçlü olduğu alanlardan biri cinsiyettir. Toplumda kadın ve erkek olarak verilen rollere ilişkin oluşan kalıp yargılar toplumun tamamı olmasa dahi bir kesimi tarafından benimsenmekte ve uygulanmaktadır.

Şirvanlı'ya (1992) göre; toplumda kadın ve erkek için kabul gören roller ve görevler için “cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar”, kadın ve erkeğe daha çok uygun olduğu düşünülen niteliklere de “cinsiyet özelliklerine göre kalıp yargılar” denilmektedir. Toplumdan topluma değişmekle birlikte erkeklerin daha başarılı ve dışa dönük, kadınların daha pasif ve edilgen olduğu düşünülmektedir. Kadın ve erkeklerin toplumun beklediği özellikleri göstermeleri toplumsal cinsiyet kalıp yargısı olarak ifade edilmektedir. Her toplum kendine özgü kadın ve erkek kalıp yargılarına sahip olabilmektedir. Kalıp yargılar kadının ve erkeğin davranışlarının temelini oluşturmakla birlikte cinsiyetler arasındaki farklılıklar kalıp yargıların gelişmesinde etkili olmaktadır. Kadınlar ve erkekler birer grup gibi düşünülerek kişilik özellikleri, görünüşleri, düşünce biçimleri ve yaradılışları bakımından birbirinden çok farklı olduğu düşünülmektedir. Bu durum kadın ve erkeği karakterize etmekte ve erkeğin “tek bir kişilik özellikleri kümesi” olduğu görüşü savunulmaktadır. Cinsel özelliklere dair bu bilimsel modelde 'tıpkı bir kadın gibi' ya da 'tıpkı bir erkek gibi' deyimleri dile getirilmektedir (Connel, 1998, s. 226).

Dökmen'e (2010) göre, bu tür ifadeler erkek çocuklar için daha fazla baskı oluşturmaktadır. Erkek çocuğu gibi hareket eden tavır takınan oynayan kız çocukları hemcinsleri tarafından dışlanmazken, kızlarla, bebeklerle oynayan erkek çocukları için durum aynı olmamaktadır. Bu durumu oluşturan sosyo-kültürel etkiler cinsiyet kalıp yargılarının dışına çıkanı ayıplar hatta yeri geldiğinde cezalandırılması gereken günahkârlar olarak görmektedir. Çocuk doğduğu andan itibaren yaşadığı toplumda cinsiyetleri ayırıcı birçok etkiyle karşı karşıya

kalmaktadır. Bu iki grupta yer alan insanların vücut şekillerinin, saçlarının, kıyafetlerinin farklı olduğunu öğrenirken bir taraftan da cinsiyet kalıp yargılarıyla tanışmaktadır. Kadınlar çocuk bakar, yemek yapar, erkekler dışarda çalışır gibi genellemeler öğrenilmektedir.

Fiske ve Stevens (1993), diğer kalıp yargılardan farklı olarak cinsiyet kalıp yargıların özel bir yapıya sahip olduğunu, grubun neler yapması ve nasıl davranması gerektiğini kesin olarak belirttiğini ifade etmektedir. Mesela; erkeğin özgüvenli cesur ve başarılı olması beklenmekte, kadının ise duygusal, bağımlı, pasif ve korunmaya muhtaç olması beklenmektedir. Cinsiyet kalıp yargılarındaki bu beklentilerin çok güçlü olması bireylerin davranışlarını sınırlandırmaktadır. Kadın ve erkeklerden beklenen bu davranışların yapılmaması olumsuz görülmekte ve tanımlar yapılırken bir tarafta olan niteliklerin karşı tarafta olmadığı vurgusu özellikle yapılmaktadır.

Cinsiyet kalıp yargılar hiyerarşik bir güç sınıflamasına dayanarak ve sosyal bir ağ içerisinde tanımlanmaktadır. Sosyal bilimciler gücü, ‘diğer insanların sahip oldukları üzerindeki asimetrik kontrol’ olarak tanımlamaktadırlar. Hiyerarşik bir yapı olarak yüzyıllardır devam eden ataerkil sistemde erkekler gücü ellerinde bulundurmaktadır. Bu nedenle kadının yaptıkları ve sahip olduğu özellikler görmezden gelinip değersiz görülürken, erkeklerin var olan özellikleri daha kıymetli görülmektedir. Berktaş (2004), ataerkil cinsiyet kalıp yargıların toplumdan topluma ve zamana göre bazı değişiklikler göstermiş olsa da genel olarak özünü koruduğunu ve nesilden nesile aktararak devam ettiğini ileri sürmektedir. Toplamların bu kalıp yargıları doğal kabul edip din kültürüyle destekleyince kutsal sayarak değışmez kabul etmesi, erkek ve kadınların özgünlüklerinin yok edilmesi olarak ifade etmektedir. Erkek ve kadın arasında doğal olarak var olan biyolojik özellikleri toplumlar hiyerarşik ve eşit olmayan farklılıklara çevirerek onlara uygun olduğunu düşündüğü kalıplar oluşturmaktadırlar. Bu ataerkil kalıplar ise genellikle kadın ve erkelerin birbirini dışlayacak ve karşıtlık oluşturacakları şekilde oluşturulmaktadır (Demirtaş, 2019). Ataerkil sistem toplumdaki hiyerarşik yapıları ve ilişkileri kabullendirdikten sonra toplumdaki gerek cinsel gerek ekonomik ilişki ve düşünce yapılarına hâkim olmuş ve toplumsal cinsiyet konularında bazı ön yargıların oluşmasında etkili olmuştur.

Beauvoir (1993; aktaran, Berktaş, 1996) ataerkil ön yargıları şu şekilde açıklamaktadır: “Kadınlar ve erkekler sadece biyolojik anlamda değil, birçok alanda farklı olabilmektedir. Yetenekleri, ihtiyaçları Tanrının kadın ve erkeğe verdiği toplumsal işlevler gibi özellikleri birbirinden farklıdır. Doğal olarak erkekler güçlü ve akılcı oldukları için yaratılış nedenleri hükmetmek ve egemen olmaktır. Bundan devleti temsil etmek için erkelerin daha uygun olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Kadınların duygusal olarak dengesiz olması, erkeklerden daha zayıf olmaları ve akılcı olmamaları, daha az yetenekli oldukları düşünülmekte bundan dolayı güvenilemeyeceği ve siyasal alanda başarılı olamayacakları ifade edilmekte, hem siyasal hem de kamusal alanın dışında kalmaları daha uygun görülmektedir. Kadınlar çocuk doğurup yetiştirmek gibi türün devamını sağlayan ve günlük hayat işlevini devam ettiren rolleri üstlenirken, erkekler akılcılıklarıyla dünyayı yorumlamak ve yönetmek görevlerini yerine getirmektedirler. Her ikisinin yaptığı işlerde önemli kabul edilir ancak erkeklerin daha üstün olduğu varsayılmaktadır. Başka bir deyişle, erkekler ‘aşkın (transcendent)’ etkinliklerle, kadınlar da -alt sınıfların her iki cinsten mensupları gibi- ‘içkin (immanent)’ etkinliklerle uğraşırlar. Yani, erkekler ölümsüz kültür ürünleri yaratırken, kadınlar ölümlü bedenler yaratmakla daha ‘aşağı’ bir iş yapmış olurlar”.

Bu kalıp yargıların erkeklerden ziyade kadınlar üzerinde daha fazla olumsuz etkisi olduğunu toplumsal cinsiyet alanında yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır. Kadının toplumda ikincil konuma düşürülmesi kendi kendine oluşmadığı, kalıp rollerin kullanılarak belli bir planla ve süreç içerisinde gerçekleştiği görülmektedir. Kadınların ister istemez sahiplendikleri bu roller onlar için çeşitli kısıtlamalarında olmasına neden olmaktadır (Saraç, 2013, s. 27). Segal (1990, s. 102), toplumsal cinsiyet kalıp yargıların genellikle her toplumda olan ama aslında toplum hayatına uygun olmayan bir homojenlik yükleyen ve kadınlarla erkekleri tek biçimde kategorize eden toplumsal beklentilerden bahsetmektedir. Mesela, toplumun “ilgili” anne ya da “sorumlu” baba beklentilerine uygunluk göstermesi için bireysel davranışların tek düzeliliğin içine sıkıştırıldığını söylemektedir. Ayrıca kadın ve erkek arasındaki değişebilen güç (iktidar) ilişkileri yerine “farklılık” kavramı aldığını, karmaşık cinsel kimlik dinamiklerinin toplumsal ve bireysel anlamda “cinsiyet rolündeki” yerini kaybettiğini ifade etmektedir.

Toplumsal hayatın her alanında cinsiyet ayrımcılığı görülmektedir. Bu ayrımcılıklar, kadınların aile yaşantısındaki konumları ve kamu hayatındaki pozisyonlarında daha fazla öne çıkmaktadır. Evde erkeğin reis olarak görülmesiyle kadına pek fazla söz hakkı düşmezken, kamusal alanda eğitim ve çalışma hayatında ayrımcılık kendini göstermektedir. Eğitimde kız çocuklarının okullaşma oranları, eğitim materyallerindeki cinsiyetçi yaklaşımlar, eğitim alanındaki ön yargıların yansımaları, çalışma hayatında ise cinsiyetlere göre bazı mesleklerin erkek, bazı mesleklerin kadın mesleği olarak tanımlanması ise kamusal alandaki ayrımlar olarak kendini göstermektedir. Kadınların öğretmenlik, danışmanlık, hemşirelik gibi daha çok anaçlık gerektiren mesleklerde yoğunlaştığı erkeklerin ise görece daha prestijli kabul edilen yöneticilik, mühendislik gibi meslekleri tercih ettiği gözlemlenmektedir. Görülüyor ki kadınların toplumda yüksek mevkilere ulaşmasını engelleyen cinsiyet önyargıları bulunmaktadır. Yeterince çalışmış olsa bile pek çok kadın erkekler kadar çabuk yüksek konumlara gelememektedir. Görünüşte olmasa da kadınların ilerlemesini engelleyen görünmeyen cam tavan etkisi de denen engeller cinsiyet ayrımcılığının ya da kadınlara karşı toplumsal kalıp yargıların gizli bir mekanizmayla çalıştığını göstermektedir (Demirtaş, 2019). Kalıp yargılar, kadınların kendilerine olan saygısını zayıflatmakta ve benlik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Düşük özgüvene sahip bir kadın, haklarını savunmakta ve ihtiyaçlarını dile getirmekte zorlanmaktadır (Akın & Demirel, 2003). Bu bağlamda toplumsal bir değişimde, eğitim sistemlerinin ve okulların, toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik edecek ve kadınların potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanıyacak şekilde yapılandırılması çok önemli görülmektedir (Tan, 2000).

2.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Toplumsal cinsiyet eşitliği, Kadınların ve erkeklerin aynı statüye sahip olması; insan haklarını kullanması, siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişime katkıda bulunma ve bu gelişimin sonuçlarından yararlanma açısından eşit fırsata sahip olma (UNESCO, 2015, s. 10) anlamına gelmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadınlar ve erkekler arasında eşit hakların, fırsatların ve sorumlulukların sağlanması ilkesine dayanmaktadır. Bu kavram, toplumsal normlar, değerler ve inançlar doğrultusunda şekillenen cinsiyet rollerinin, kadınların ve erkeklerin yaşamlarını şekillendirdiği gerçeğiyle ilgilidir. Ancak dünya çapında hâlâ pek çok

yerde kadınlar, erkeklerle eşit haklara sahip olamamaktadır. Bu eşitsizliklerin ortadan kaldırılması, sadece kadınların değil, aynı zamanda toplumun tamamının gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir (DB, 2012). Birçok bölgede kadınlar, eğitim ve iş gücüne katılım gibi temel haklardan mahrum kalmaktadır. Ayrıca, toplumsal cinsiyet temelli şiddet, cinsel taciz ve ayrımcılık gibi sorunlar hâlâ yaygın olarak görülmektedir. OECD (2017), bu tür eşitsizliklerin sadece kadınları değil, toplumları da derinden etkileyen, büyüme ve kalkınma üzerinde olumsuz etkiler yaratan sorunlar olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için küresel düzeyde daha güçlü politikaların uygulanması gerekmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği, sadece kadınların haklarını savunmakla sınırlı değildir; aynı zamanda erkeklerin de toplumsal cinsiyet normlarından dolayı maruz kaldıkları baskıları dikkate almaktadır. Erkeklerin, duygusal ifadelerini bastırmaları veya belirli rollerin dışında davranmamaları gerektiği gibi toplumsal baskılar, cinsiyet eşitsizliğinin diğer yüzünü oluşturmaktadır (Connell, 2005). Bu bağlamda toplumsal cinsiyet eşitliği, her bireyin kendi kimliğini özgürce ifade edebileceği ve toplumsal normların dayatmalarından arınmış bir yaşam sürdürebileceği bir toplum hedeflemektedir.

2016 Ocak ayında uygulanmaya başlayan Binyıl Kalkınma Hedefleri'ndeki (BKH), "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği" başlığı, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama ve kadınlar ile kız çocuklarını güçlendirme amacını taşımaktadır. Kadınların ve kız çocuklarının güçlendirilmesinin, ekonomik büyümeyi hızlandırarak tüm alanlarda ilerlemeyi desteklediği defalarca kanıtlanmıştır. Bu küresel hedef, kadınlar ve kız çocukları için ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Bazı bölgelerde iş gücü piyasasında hala büyük eşitsizlikler mevcuttur ve kadınlar, iş gücüne eşit erişimde zorluklarla karşılaşmaktadır. Cinsel şiddet, istismar, ücretsiz bakım ve ev işlerinin adaletsiz paylaşımı, kamu görevlerinde ayrımcılık gibi sorunlar hâlâ önemli engeller oluşturmaktadır. Bugün kamu görevlerinde kadınların sayısı artmış olsa da, kadın liderlerin desteklenmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğini ilerletecek politikaların güçlendirilmesi gerekmektedir (BKH, 2000).

Kadınların güçlendirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Kadınların eğitim, sağlık, iş gücü piyasasına katılım gibi alanlarda eşit fırsatlara sahip olmaları, toplumsal ve ekonomik kalkınmayı

hızlandıran önemli faktörler olarak görülmektedir. Dünya Bankası (DB) (2012), kadınların eğitim ve iş gücüne katılımının, ekonomik büyüme ve toplumsal refah için en etkili araçlardan biri olduğunu belirtmektedir. Kadınların güçlendirilmesi, sadece bireyler için değil, toplumlar için de büyük önem taşımaktadır. Bu güçlendirme süreci, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sona erdirilmesine katkı sağlar.

Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet eşitliği, sadece kadınların haklarının savunulmasından ibaret değildir; erkeklerin de cinsiyet rollerinin dayatmalarından kurtulmalarını sağlamak için gereklidir. Toplumsal cinsiyet eşitliği, daha adil ve sürdürülebilir bir toplum inşa etmek için önemli bir adımdır. Kadınların güçlendirilmesi ve erkeklerin de eşit haklara sahip olması, toplumsal refahı artırır ve ekonomik kalkınmayı hızlandırır. Birleşmiş Milletler'in 2030 sürdürülebilir hedefler doğrultusunda, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için daha fazla çaba harcanması gerekmektedir.

2.3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Tarihsel Temelleri

Toplumsal cinsiyet tartışmaları feminizm ile başladığından bu başlık altında önce feminizm kavramına yer verilecek ardından tarihsel bağlamda feminist kuramlar ele alınacaktır.

2.3.1. Feminizm

Latince 'femina' (kadın) kelimesinden türetilen feminizm, Britannica Ansiklopedisi'de 'cinsiyetler arasındaki eşitliğe inanmak' şeklinde tanımlanırken, Robert sözlüğü feminizmi 'kadınların toplum içindeki rolünü ve haklarını genişletmeyi öngören doktrin' olarak tanımlamaktadır (Michel, 1984, s. 6). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2020) ise "kadın haklarının çoğaltılması ve eşitliğin sağlanmasını hedef alan kadın hareketi" olarak ifade edilmektedir.

Feminizm, kadınlar hakkında yapılan tüm çalışmaların arka planında yer alan bir kavramdır. Çıkış noktası eşitlik ve özgürlük hareketi olan kadın hareketi "feminizm" kavramıyla ifade edilmekle birlikte, geleneksel hayat tarzından kopmaların olduğu, bireyselleşmelerin başladığı, birçok siyasal ve ekonomik değişimlerin yaşandığı 18. yüzyıl sonları ve 19. yüzyıl boyunca feminizm, ideolojisini oluşturmaya başlamıştır (Çakır & Akgökçe, 1995, s. 18). Kimilerine göre, 1960'dan itibaren siyasal bir terim olarak günlük dilin bir parçası olan feminizm, 20.

Yüzyıl buluşu olarak da ifade edilmektedir (Heywood, 2013). 19. Yüzyılda “feminist” kavramı tıbbi bir terim olarak “erkeklerin feminenleştirilmesi [kadınlaştırılması] veya kadınların maskülenleştirilmesi [erkekleştirilmesi] anlamında kullanılmıştır. Feminizm, kadınların ikincil ve eşitsiz bir konumda toplumsal hayatta erkekler tarafından her zaman engellendiği, ezildikleri ve sömürüldükleri sistemi değiştirme noktasında ortaya çıkan bir ideoloji olarak görülmektedir. Feministlere göre dünyadaki tüm iktidar sistemlerinin öncelik amacı, toplumsal ve siyasal anlamda üstünlük kurmak için kadınları erkeklerden daha düşük konumda tutmayı sağlamaktır (Onat, 2020).

Feminizm ideolojisinin gelişimi ülkeden ülkeye farklılık göstermiştir. Mesela ABD’deki feminist ideolojinin gelişimi ile İngiltere’deki gelişiminin farklı şekillerde seyrettiği görülmektedir. İhtilalden önceki dönem Fransa’sıyla ihtilalden sonra Fransa’daki feminizm hareketleri de farklı söylemler içermektedir. Hiçbir dönemde tek düzelik yaşamayan feminist düşünce sistemi, zamana ve coğrafyaya göre çeşitlilik göstererek farklı düşünceler ortaya çıkarmış olsa da, amacının kadınların her türlü sosyal ve toplumsal alana dâhil olması ve ezilmesinin engellenerek, ikincil konumunun ortadan kaldırılması için çalışmalar yapmak olduğu görülmektedir (Çaha, 2003, s. 560). Başlangıçta, feminizm ve feminist kavramları yalnızca sözlük anlamı çerçevesinde anlaşıyorken, sonraları kadınların ihtiyaçları etrafında anlamı genişleyerek sözlük anlamının dışına çıkmaya başladığı görülmektedir. Bu bağlamda kadınların siyasi, ekonomik, toplumsal, psikolojik ve kültürel durumlarına göre değişiklikler göstermekte yeni anlamlar kazanarak tartışmalara neden olmakta ve farklı görüşler doğrultusunda farklı şekillerde yeniden tanımlanmaktadır. Yani feminizmi tek bir başlık altında açıklamak zor görünmektedir (Onat, 2020). O halde feminizmin, durağan olmayan, dinamik, zamanla dönüşerek farklı şekil ve boyutlara ulaşan hem felsefi, hem kişisel hem de siyasi anlamda kendini sürekli yenileyen ve geliştiren bir ideoloji olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır. Çünkü değişen siyasi ve sosyo ekonomik yapıda kadın, toplumun her aşamasında yer alan hayatın merkezinde olan bir kimlik olarak görülmektedir. Bu sebeple toplumdaki bütün yaşam alanlarını kadın gözünden görmek ve feminist bir perspektiften bakmak oldukça önemlidir. Arat (2010, s. 21), feminizmi, kadınların dünyaya kendi gözleriyle bakmalarını, kendi elleriyle biçim vermelerini ve yaşam biçimlerini kendilerinin seçip özgürce belirlemelerini

istediğini, dünyanın yarısını oluşturan kadınların, İnsan Hakları çerçevesinde haklarını gerçekten alma ve kullanma serüvenlerinin düşünsel temeli olarak açıklar. Ek olarak, feminizmi kadınların hayatlarını kendi istekleri çerçevesinde kurmalarına yardım ettiğini, tüm feministlerin kadın olmamasına rağmen başlangıçta kadın hak ve özgürlükleri için mücadele edildiğinden hukuki bir temeli olduğunu belirtir.

Fransız toplum bilimci ve sosyalizmin kurucularından Charles Furier (1774-1834) “feminizm” kavramının yaratıcısı olarak gösterilmektedir. Kadın-erkek eşitliği üzerine yazılar yazan Fourier “toplumsal ilerlemenin ön koşulu kadınların haklarının genişletilmesi ile mümkündür” diyerek cinsiyetlerin eşit haklara sahip olması gerektiğine inandığını belirtmektedir (Notz, 2018, s. 37). İlk olarak kadınların oy hakkı, yönetime katılabilesi, tüm mesleklerde çalışabilme ve eğitim hakkı için mücadele veren birinci dalga feminist hareket ile devlet yönetimi, iş hayatı ve eğitim gibi çoğu alanı ikinci dalga feminist hareketin, toplumsal cinsiyet kavramını da biçimlendirmeye başlamıştır (Nalbant & Korkmaz, 2019, s. 165).

1792'de Mary Wollstonecraft tarafından yazılan "Kadın Hakları Savunusu" adlı feminist düşüncenin şekillenmesini sağlayan temel eser olarak kabul edilen kitapta, “kadının hayattaki amacının erkeğe hizmet etmek olduğunu öğreten toplumsallaşma sürecindeki bozukluk” düşüncesi vurgulanmıştır. Kadınların 18. yüzyılda başlayan devrim hareketlerinde de aktif rol aldıkları bilinmekte, kadın tarihinde Fransız Devrimi bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Devrim gerçekleşikten sonra elde edecekleri bazı hakların olacağı düşüncesi kadınların devrimi desteklemelerindeki en büyük neden olarak düşünülmektedir. Fransız Devriminin de eşitlik, özgürlük ve kardeşlik gibi kavramlar üzerinden yükselmesi kadınlar için bir umut olarak görülmüştür (Kadioğlu, 2001, s. 143). 19. yüzyıl kadınların, kadınlar hakkında teorik argümanlar geliştirdiği bir yüzyıldır ve bu yüzyılda başlayan feminist hareket 1. Dünya savaşına kadar etkilerini sürdürmüştür ve bu dönem “kadın haklarının teşvik dönemi” olarak bilinmektedir (Donovan, 2014, s. 56; Lloyd, 1996). Kadın hareketlerinin 20. yüzyıldaki en önemli tartışma konuları arasında farklı feminizm türleri üzerine olduğu görülmektedir (Savran, 1985; Meulenbelt, 1987).

2.3.2. Feminist Kuramlar

Feminizm tarihinde pek çok feminist akımın ortaya çıktığı görülmektedir. Feminist kuramlara aşağıda değinilmiştir.

2.3.2.1. Liberal Feminist Kuram

Aydınlanmacı düşünceden etkilenen liberal feminizm yine bu düşüncenin ifade ettiği “eşitlik ve özgürlük” gibi düşüncelerin yalnızca erkekler için olmadığını kadınları da içine alması gerektiğini vurgulamaktadırlar Farklılıkların kaynağının cinsiyet olmadığını bunun insan doğasıyla ilgili olduğunu kadınlara aynı imkânlar sunulduğunda erkeklerle eşit olabileceklerini ifade etmektedirler. Liberal feministler, kadınların temel hak ve özgürlüklere sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla liberal Aydınlanma feminizmi olarak da bilinen bu teoriye eşitlikçi bir feminizm anlayışının hâkim olduğu görülmektedir (Saliya, 2013).

Liberal feminizmin en önemli temsilcileri, M.Wollstonecraft ve J. S. Mill olduğu söylenebilir. ‘Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi’ adlı eserinde Fransız devriminin cinsiyetçi bir tavırda olduğunu söyleyen Wollstonecraft, gerçekleşen devrimin beraberinde getirdiği özgürlük, eşitlik, insan hakları gibi kavramların kadınlar için olmadığı düşüncesindedir. O’na göre, erkeklerle kadınlar arasındaki eşitsizliğin önüne geçmek için akla yatırım yapılmalı, kadının eşitsizliğinin zihinsel kapasitesinin erkekten düşük olduğu için değil, eğitimdeki fırsat eşitsizliğinden kaynaklanmaktadır. Bunun çözümünün de yalnızca eğitim ve eşit şartlar sunularak çözülebileceğine inanmaktadır (Öztürk, 2017). Liberal feministler, demokratik yollardan mücadele ederek kadınları koruma ve fırsat eşitliği sağlamaya dönük mücadele vermekte aile içine yani özel alana hapsedilen kadınların fırsat eşitliğinden yararlanmalarının, erkeklerle aynı haklara sahip olmalarının yolunun, gerekli eğitimi alarak çalışma hayatına girmeleri gerektiğini görüşünü savunmaktadırlar (Aslan, 2016; İlter, 2014). Çetiner (2019), liberal feministlerin yalnızca beyaz ve orta sınıf kadınların problemlerini dile getirdiklerini, farklı sosyal sınıf veya tabakadaki kadınların görmezden gelindiği şeklinde eleştirildiklerini ifade etmektedir. Liberal feministlere göre kadınların da bir “insan” olduğu vurgulanarak insana verilen değer ve önem artıp kişisel haklarda gelişmeye başlayınca kadın sorunlarının da aynı oranda düzeleceğine inanılmaktadır. Bunun

temel bir insan hakkı sorunu olduğu düşünölmektedir. Özellikle eşitlik ve özgürlük kavramları üzerinde durmaktadırlar.

2.3.2.2. Sosyalist Feminist Kuram

Sosyalist feminizm Marx'ın fikirlerinden yola çıkılarak, 19.yüzyılda ilk olarak Charles Fourier'ın kadın erkek eşitliğini anlatan düşöncelerinde ortaya çıkmış (Notz, 2018). Engels'ın fikirleriyle büyümüşür. Engels, kapitalizmin özel mülkiyeti vurgulaması ve özel mülkiyetin ataerkilliğin elinde olması nedeniyle iktidarı çok az erkeğin elinde tuttuğunu savunmaktadır (Macionis & Plummer, 2002, s. 305; aktaran Demirbilek, 2007). Engels'ın bu sözü sosyalist feminizmi özetlemektedir. Marksist feministler gibi kadının ezilmesinin temelinde kapitalizm olduğunu savunsalar da tek nedenin bu olmadığını belirtmektedirler. Kapitalist sistemin devam edebilmesi için çalışacak yığınla insan gücüne ihtiyaç bulunmaktadır. Bu insan gücünün özel alanda ihtiyaçlarını gidermek için ise kadınlara ihtiyacı söz konusudur. Burada kadın ev içi emeği devreye girmekte, yani kadın emeğiyle bir taraftan sermayeye hizmet ederken bir taraftan da erkeklere hizmet etmektedir. Kapitalist sistem içerisinde ezilen erkek de evde kadını ezmekte ve kadının ev içi emeğini görmezden gelmektedir. Mevcut sistemin kadını kamusal alandan ayırıp özel alana kapatması ve müdahale edilememesi nedeniyle kadın emek sömürüsüne maruz kalmaktadır. Kısaca hem kapitalist sistem hem ataerkil sistem kadını özel alanda baskılamaktadır (Neves, 2006; Güneş, 2017; Çetiner, 2019).

Sosyalist feminizmin akla gelen ilk isimlerden olan Juliet Mitchell, kadının durumunun “üretim, üreme, toplumsallaşma ve cinsiyet” olmak üzere dört kavram üzerinden ifade etmektedir. Üretim; kadının akla ilk gelen evle alakalı sorumlulukları dışında kamusal alanda mesela kapitalist sistem içinde ücretli emeğini, üreme, toplumsallaşma ve cinsiyet ise kadının üretim alanı dışında anne, eş ve kadın olarak aile kavramı içindeki yerini kapsamaktadır. Tüm bunlara dayanarak, Mitchell, kadınların emek gücü için isteklerinin geleneksel çalışma hakkı veya eşit ücret almak değil eşit iş hakkı talepleri olduğunu öne sürmektedir (Arat, 2010, s. 53-65).

Kadın emeğinin sömürölmesini ve değersizleştirilmesine karşı mücadele veren sosyalist feministler kapitalist sisteme karşı durarak mevcut yapının

değişmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Aslan, 2016). Özetle Sosyalist feministler için aile tüm mücadelenin merkezi olarak görülmektedir. Kadın ezilmişliğinin temelini ise kapitalizme bağlamaktadır. Radikal feministler kadar cinsiyeti merkeze almasalar da Marksist feministler kadar da uzak durmamaktadırlar. Kadınların ezilmesinde yalnızca sınıf ayrımından söz etmez, cinsiyet ve cinsellikle de ilgili çalışmalar yaparak ataerkillik ve kapitalizmin birbirinin destekleyerek kadın üzerinde oluşturduğu baskıyı kaldırmayı savunan daha kapsamlı bir teori üzerinde durmaktadırlar.

2.3.2.3. Marksist Feminist Kuram

Kökenini Marks ve Engels'in fikirlerinden alan kuramda daha çok “yeniden üretim” ve “sınıf” kavramı ön plandadır. Marksist feminizm kadının ezilme nedeninin kapitalist sistem ve bu sistemin üretim ilişkilerinde aramaktadır (Güneş, 2017). Kadınların günümüz kapitalist toplumlarında hem kamuda ücretle hem de özel alanda ücretsiz çalışarak iki işi birden yapmak zorunda bırakılmıştır (Aktaş, 2013). Engels bu durumun kadınların özel hayata sıkışıp kalmasına ve kamusal alanda ise erkeklerle eşit haklara sahip olma konusunda önlerinde engel olduğunu belirtmektedir (Donovan, 2014). Marksist feministler, kadının ezilmesini kapitalist sistem içinde kadının ikincil konumu ve emeğin sömürüsü olarak görürler ve bu durumu Engels'in kuramıyla açıklarlar. Tüm toplumsal baskı ve yoksulluğun, ezilenlerin ezene karşı olan ekonomik esaretinde yatmakta olduğunu söyleyerek (Çelik, 2008) kadınların ezilmesinin cinsiyet farkından değil sınıf farkından dolayı olduğunu belirtmiştir. Ataerkil güç ve iktidar ilişkilerinin sınıfsal konuma göre değişebileceğini, bu iktidar ilişkilerinin toplumsal alanda yeniden üretildiğini, dolayısıyla salt cinsiyete odaklanmadan bu ilişkilere odaklanılması gerektiğini savunmaktadırlar (Mojab, 2018, s.41-42).

2.3.2.4. Radikal Feminist Kuram

Radikal feminizmin 2. Dünya savaşıdan sonra 1970'lerin başlarında Vietnam Savaşına tepkileri, 68 öğrenci hareketleri, dünya barışı ve silahsızlanma gibi konularda gelişen barışçıl eylemlerin yaşandığı bir atmosferde örgütlendiği görülmektedir (Çetiner, 2019). Radikal feministlere göre kadın sorunlarının ana nedeni, aile ve üretim ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple öncelikle

ataerkil sistemle ve dolaylı veya doğrudan iktidar biçimleriyle ilgili olduğunu vurgulamaktadırlar (Picq, 1993; Hirata, Laborie & Senotier, 2015).

Ataerkillik (patriarkal) kavramı radikal feministlerin kadın sorununu dayandırdıkları kavramdır. Ataerkilliği, erkeklerin üretim dünyasından kadınları kopararak başka bir alana sıkıştırması olarak görmektedirler. Yunanca pater (baba) ve archie (köken ve komutanlık) sözcüklerinin birleştirilmesinden “Patriyarka” kavramı meydana gelmektedir. Feministlere göre patriarka ya da ataerkillik, iktidarın erkeklerin elinde olduğu sistemi ifade etmektedir. Kadınların ezilmesi veya erkek egemenliği olarak da ifade edilebilmektedir. Patriarkal, kadınlar eve ve çocuk bakımına bağlı bırakmışken, erkekleri ise sosyalleşen ve güç etrafında toplayıp çeşitli özelliklerle donatmaktadır (Aktaş, 2013). 2. dalga feministler gibi radikal feministlerde özel alanın politik olduğunu belirtmektedirler. Ev içinin kadınların en çok baskıya maruz kaldıkları yerler olduğunu ve müdahale edilmesini önlemek için özel alan olarak nitelendirilerek erkeklerin daha faal olduğu politik alanın dışında bırakıldığını ifade etmektedirler. Ataerkilliğin tüm kadınların maruz kaldığı evrensel bir sorun olduğunu savunan radikal feministler bu sistemin uygulandığı tüm alanlarda gerekli mücadelenin yapılmak zorunda olduğunu bu nedenle “yaşadığın kişisel değil, kimse yalnız değil!” ifadeleriyle özel alanın politik olduğunu savunmaktadırlar (Çelik, 2008).

2.3.2.5. Postmodern Feminist Kuram

Postmodernizm gibi postfeminizm de tek tip insan yetiştirmeye, evrenselleştirmeye ve her türlü genellemelere karşı bir akım olarak bilinmektedir (İlter, 2014). Aydınlanmacı düşüncüyü batılı erkeklerin aklı olarak gören postmodern feministler bunun karşısında yer almaktadırlar (Şafak, 2013). Postmodern feminizm tüm farklılıkları destekleyen çoğulculuğu önemseyen ve toplumdaki kişileri tek tip insana dönüştürebilecek her şeyi reddetmektedirler. Kadınların ezilmişliği ile ortak mücadeleden ve sonucundaki sağlanacak ortak eşitlik fikrinden daha çok bireysel olarak her kadının farklılıklarına değinilmesi ve bu farklılıkların desteklenmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Tek tip evrensel kadın yerine doğulu kadın, zenci, lezbiyen vs. gibi çoğulcu kadın sınıflandırmalarından bahsetmeyi daha doğru bulmaktadırlar (Güriz, 2011). Genel cinsiyet ayrımını da kabul etmeyen postmodern feministler dünyada ne kadar insan varsa bir o kadar da

kimlik olduğu düşüncesini savunmaktadırlar. Postmodern feminizm din, dil, ırk, bölge, millet, sınıf ve etnik köken gibi farklılıklarla aynı oranda cinsiyet kavramının varlığı üzerinde durmakta ve buna bağlı olarak toplumsal ilişkilerdeki yansımalarına da yer verdikleri görülmektedir. Postmodern feministlere göre ne kadar farklı kadın tipi ve sorunu varsa o kadar farklı yaklaşım vardır (Aslan, 2016).

Postmodernist feministler genelleştirmelerden kaçmak için “yapıbozum” tekniğini kullanarak modernizmi yıkarak yeniden şekillendirmeye bu zamana kadar üretilen fikirlerin yenilenmesi gerektiğini savunurlar. Onlara göre fikirler değişebilir ve yeniden şekillenebilir. Postmodern feministler dilin önemini önemserler ve toplumdaki eril dilin değişerek yerine kadınların yaşantılarını daha iyi yansıtmasını sağlayacak daha açık ve akıcı bir dil yaratmayı amaçlarlar (İlter, 2014).

2.4. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Yasal Dayanakları

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) BM, tarafından 1979’da kabul edilmiştir. Kadınlara karşı ayrımcılığın önlenmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında ilk önemli sözleşmedir. Dünya genelinde kadınlara yönelik ayrımcılığın varlığını göz önünde bulundurarak, ayrımcılıkla mücadele edilmesinin zorunluluğunu vurgulamaktadır. Kadın haklarının evrensel olduğunu ve her kadının birey olarak bu haklardan faydalanması gerektiği ana ilke olarak belirlenmiştir. Sözleşmede, kadınların insan haklarının, dünyanın her köşesinde, her kadın için eşit şekilde geçerli olduğunu vurgulanarak, kadının toplumdaki statüsünden bağımsız olarak, tüm kadınlara aynı hakların tanınması gerektiği yine sözleşmede ifade edilmektedir.

CEDAW’ın 3. Maddesinde, “Taraf devletler, kadınların erkeklerle eşit şekilde insan haklarından ve özgürlüklerinden yararlanabilmelerini sağlamak ve bu hakları etkin bir şekilde kullanmalarını temin etmek amacıyla, özellikle politik, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda kadının tam gelişimini destekleyecek tüm gerekli tedbirleri alacaklardır” denilmektedir. Bu tedbirler, yasal düzenlemeler de dâhil olmak üzere her türlü önlemi kapsamaktadır (CEDAW, 1979). Sözleşmenin 4. Maddesinde ise “Kadın ve erkek eşitliğini fiilen sağlamak için taraf devletlerce alınan geçici özel önlemler, iş bu sözleşmede belirtilen cinsten bir ayrım olarak değerlendirilmeyecek ve hiçbir şekilde eşitsizlik veya farklı standartların

muhafazası sonucunu doğurmayacaktır. Fırsat ve uygulama eşitliği hedeflerine uygulandığı zaman bu uygulamalara son verilecektir (CEDAW, 1979) hükümlerine yer verilmiştir. CEDAW’ı imzalayan ülkeler, sözleşmede belirtilen prensipleri tam olarak uygulama ve kadınlara karşı ayrımcılığı içeren tüm durum ve kuralları ortadan kaldırma yükümlülüğünü üstlenmişlerdir. Bu nedenle, kadınların toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşamda eşit haklara sahip olabilmesi için gerekli önlemleri almak imzalayan ülkeler için anlamına gelmektedir. Alınacak önlemler, kadınlara yönelik ayrımcılığı içeren yasal düzenlemelerin yanı sıra eğitim programları, halka yönelik çalışmaların yapılması bağlamında geniş bir sorumluluğu da beraberinde getirmiştir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) 1960 yılında “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme”yi kabul etmiştir. Sözleşmede, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini vurgulanarak, imzacı devletlere, tüm bireylerin eğitim haklarına eşit şekilde erişebilmelerini garanti altına alacak önlemler almayı yükümlülük olarak getirmektedir (UNESCO, 1960). Bu bağlamda, eğitimde eşitliğin sadece formal eğitimde değil, tüm öğrenme süreçlerinde dikkate alınması gerektiğini vurgulanmaktadır.

UNESCO, eğitimde ayrımcılığı önlemenin, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada kritik bir adım olduğunu ifade etmektedir. Sözleşme, eğitimde eşitliği sağlamak amacıyla devletlerin sadece yasal reformlar yapmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretim müfredatlarını, pedagojik yöntemleri ve okul kültürünü cinsiyet ve diğer ayrımcılık biçimlerinden arındırmaları gerektiğine de dikkat çekmektedir. Eğitimde ayrımcılığın önlenmesi, sadece bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumsal huzurun sağlanmasına da katkı sunduğu düşünülmektedir (UNESCO, 1960).

Sözleşme, ayrımcılıkla mücadele için yalnızca yasal düzenlemelerin yeterli olmadığını, aynı zamanda toplumda cinsiyet, ırk ve kültürel eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik uzun vadeli kültürel değişimlerin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sözleşme, eğitimde cinsiyet, ırk, etnik köken, dil ve dini inanç gibi faktörlere dayalı ayrımcılığın engellenmesini amaçlamaktadır.

Herkes İçin Eğitim (EFA) Konferansı (Conference on Education for All in) 1990 yılında, UNESCO'nun hayata geçirdiği bir eğitim programıdır ve toplumsal cinsiyet açısından önemli bir uluslararası çerçevedir. EFA, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitimden yararlanmasını hedefleyen küresel bir programdır ve programın temelini temel eğitim, yetişkin okur-yazarlığı, cinsiyet eşitliği ve eğitimde nitelik gibi konular oluşturur. Program hedeflerine ulaşamaması nedeniyle 10 yıl sonra Dakar 'da düzenlenen uluslararası konferansta (Dakar Goals, 2015) hedefleri (Education Goals) saptanmıştır;

UNESCO'nun 2000 yılında Dakar'da düzenlediği *Eğitimde Herkes İçin Eylem Çerçevesi* (Dakar Framework for Action), eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve tüm bireylerin kaliteli eğitime erişimini garanti altına almak amacıyla önemli bir uluslararası taahhüt olarak görülmektedir. Bu çerçeve, temel altı eylem belirlemiş, eğitimde ayrımcılığın ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulayarak tüm çocuklar için eğitim hakkının evrensel bir hak olduğunu kabul etmiştir. Eylem çerçevesi, devletlerin eğitim politikalarını geliştirmelerini ve özellikle dezavantajlı grupların eğitim olanaklarına erişimini sağlamalarını önermektedir (UNESCO, 2000). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından eylem çerçevesinde, “2015 yılına kadar özellikle kadınlar için yetişkin okuryazarlık seviyelerinde yüzde 50 oranında bir iyileştirme sağlanması ve tüm yetişkinler için temel ve sürekli eğitime eşit erişim sağlanması”, “2005 yılına kadar ilköğretim ve ortaöğretimde cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılması ve 2015 yılına kadar eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması, özellikle kız çocuklarının kaliteli temel eğitime tam ve eşit erişiminin ve bu eğitimin başarısının sağlanması” hedeflerine yer verilmiştir.

Birleşmiş Milletler Binyıl Kalkınma Hedefleri (BKH) 2000 yılında hayata geçirilmiştir. BKH, 2015 yılına kadar gerçekleşmesi beklenen 8 amaç yer almıştır. Bu amaçlardan Amaç 2, temel eğitime evrensel erişim sağlamak, Amaç 3 ise toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadınların dahil edilmesi olarak belirlenmiştir (BM, 2015). 2000’li yıllar sonrasında kalkınma, yerini sürdürülebilir kalkınma politikalarına bıraktığı için toplumsal cinsiyet eşitliği de sürdürülebilir kalkınma hedeflerine dönüştürülmüştür.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH), 2015 yılında Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen ve 2030 yılına kadar ulaşılması hedeflenen 17 amacın

oluşturduğu bir çerçevedir. Bu hedefler arasında, eğitim ve kadınların güçlendirilmesi konuları özel bir öneme sahiptir. Özellikle Hedef 4, kaliteli eğitimi herkes için erişilebilir kılmayı amaçlarken, Hedef 5 ise toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve kadınların güçlendirilmesine odaklanmaktadır. Kadınların ve kız çocuklarının güçlendirilmesi, sadece eğitimle sınırlı olmadığı bilinmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için, kadınlara yönelik her türlü ayrımcılığın sona erdirilmesi, şiddetin önlenmesi ve ekonomik fırsatların artırılması gerekmektedir. Bu kapsamda, kadınların ekonomik ve sosyal hayatta güçlendirilmesi için geliştirilen çeşitli stratejilerin uygulanması hedeflenmektedir (BM, 2015).

2.5. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlarını geliştirmek amacıyla yapılan planlı ve sistematik bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreç, sadece okulda verilen derslerle sınırlı kalmaz, aynı zamanda aile, toplum ve çevreyle etkileşimler sonucu edinilen bilgileri de kapsamaktadır (UNESCO, 2015). Eğitim, bireylerin sadece akademik alanlarda değil, sosyal, duygusal, kültürel ve ahlaki gelişimlerini de içeren çok yönlü bir olgudur. Ayrıca, bireylerin toplumla etkileşime girerek toplumsal normları, rollerini ve sorumluluklarını öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, eğitim kişisel gelişim ve toplumsal ilerleme arasında bir köprü işlevi görür ve her bireye eşit fırsatlar sunmayı amaçlar (OECD, 2019).

Eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. UNESCO'nun (2023) verilerine göre, dünya genelinde 118,5 milyon kız çocuğu okuldan uzak kalmaktadır, bu da toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren bir faktördür. Eğitim, kadınların ekonomik bağımsızlıklarını kazanmalarına, sağlık ve sosyal refah düzeylerini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, eğitilmiş kadınlar, toplumsal eşitsizlikleri aşmak ve gelecek nesillere daha iyi yaşam koşulları sağlamak için güçlü birer aktör haline gelmektedir. DB (2018) ise eğitimde cinsiyet eşitliği sağlanmasının, gelir seviyelerini artırma ve sosyal kalkınmayı hızlandırma gibi uzun vadeli faydalar sunduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitimde cinsiyet eşitliğinin teşvik

edilmesi, sadece bireyler için değil, toplumlar için de büyük bir potansiyel barındırmaktadır.

Eğitime erişimle ilgili istatistikler kadar, kız çocuklarının eğitime katıldıktan sonraki durumlarının da dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Sayılan (2008), ders materyallerinde kız çocuklarına ilişkin 'iyi, sessiz ve başarılı' imajının, erkek çocuklarına ilişkin ise 'sert, asi, delikanlı' imajının ön planda olduğunu vurgulamaktadır. Gümüšoğlu (2016, s. 39), cinsiyet perspektifinden ders kitaplarını incelediği kapsamlı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve birçok ders kitabının kadın ile erkek arasındaki geleneksel cinsiyet rollerini pekiştiren içeriklere sahip olduğunu belirtmiştir. 1970'lerin başındaki ilk liberal feminist yaklaşımlar da eğitimde cinsiyetin rolünü tartışırken ders materyallerini incelemeye odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca, ders öğretim programları ve materyallerinin, dönemin egemen ideolojisiyle şekillendiği ve bu durumun eğitimin siyasal işlevlerinden biri olarak kabul edildiği de kabul edilen bir gerçektir (Zabun, 2012, s. 157). Ancak süreç içerisinde toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının toplumdaki dönüşüme yansıyan içeriğinin ders kitaplarındaki içeriklerde de görülmeye başlandığı, kadın erkek rolleri üzerine daha eşitlikçi metinler yayınlamaya çalışıldığı görülmektedir.

Ders kitaplarında tarihsel olarak, kadın ve erkek rollerinin toplumsal cinsiyet normlarına göre şekillendirildiği görülmektedir. Bu kitaplarda, kadınlar genellikle ev içi rollerle, erkekler ise dışarıda, aktif ve liderlik pozisyonlarıyla ilişkilendirilmektedir. Bu geleneksel temalar, toplumsal cinsiyetin eğitim üzerindeki etkilerini yansıtan ve bireylerin cinsiyet kimliklerini ve toplumsal rollerini biçimlendiren önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Ancak son yıllarda, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda artan farkındalık ve eğitim politikalarındaki dönüşüm, ders kitaplarında bazı değişikliklere yol açmaktadır. Artık kadın ve erkek rollerinin daha dengeli ve eşitlikçi bir şekilde temsil edilmesine yönelik çabalar artmaktadır. Bu değişiklik, hem kadınların hem de erkeklerin farklı alanlarda, özellikle bilim, teknoloji ve liderlik gibi geleneksel olarak erkek egemen alanlarda yer alabileceklerine dair daha kapsayıcı ve cesaretlendirici bir mesaj vermektedir. Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifiyle yapılan düzenlemeler, ders kitaplarının içeriklerinin daha dengeli,

adil ve çeşitliliği kucaklayan bir şekilde yeniden şekillendirilmesini sağladığı görülmektedir (Aydın & Yalçın, 2018, s. 45; Erdem & Çolak, 2020, s. 133).

Bu nedenle, eğitim ve öğretim süreçlerini, ders materyalleri ve okulları toplumsal yapıları yeniden üretme ve inşa etme araçları olarak görmek doğru bir yaklaşım olarak düşünülmektedir. Bu yeniden üretim süreci, özellikle toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesi ve yeniden şekillendirilmesi söz konusu olduğunda önemli bir işlev görmektedir. Eğitimin, toplumsal cinsiyet rollerinin güçlendirilmesi veya dönüştürülmesi açısından bir yeniden inşa aracı olarak kabul edilmesi, bu bağlamda büyük bir öneme sahiptir. Başka bir ifadeyle, eğitim, kadınların ve kız çocuklarının güçlendirilmesinde kritik bir rol oynar. Eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirerek ekonomik ve sosyal hayatta daha aktif bir rol almalarını sağlar. Kadınların eğitim seviyelerinin artırılması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılmasında önemli bir adımdır (Zihnioğlu, 2013).

Toplumsal farklılıklar (dil, din, ırk, cinsiyet vs. gibi) arasındaki güç ilişkilerle sürdürülmektedir. Toplumsal ilişkiler ve bu güç ilişkilerinin bir parçası da eğitimidir. Var olan toplumsal uygulamalara meşruluk kazandıran eğitim sistemleri, içinde bulundukları toplumsal yapıdaki cinsiyet sisteminin küçük bir evreni olarak kabul edilmektedir. Okullarda bilinçli ya da bilinçsizce öğretilen kültürel davranış kalıpları ve bunların benimsetilmesi cinsiyetçi bir içerik barındırmaktadır. Mevcut sistemdeki “toplumsal güç ilişkileri” kadının genellikle alt kesimlerde olduğu bir sistemdir. Eğitim sistemi de kadınların bu hiyerarşide alt sıralarda kalacak şekilde oluşturulduğu ve uygulandığı oranda ataerkil sistemin (ideolojinin) yenilenmesine, sürdürülmesine hizmet etmektedir (Gök, 1990, s. 165). Bakıldığında eğitim bir toplumun geleneksel yöntemlerle mi yoksa değişip gelişerek yenilikçi ve daha eşitlikçi bir sistemle mi yola devam edileceğinin belirleyicisi olabilmektedir.

Kadınların, insan haklarından çok uzun süre eşit bir şekilde yararlanamadıkları görülmektedir. Hala da birçok yerde bu eşitlik kavramından söz etmek mümkün değildir. Çünkü tarih boyunca hiçbir dönemde kadınların dünyayı erkeklerle eşit olarak paylaşma haklarının olmadığı görülmektedir. Farklı toplumlarda farklı yoğunlukta, şekil ve biçimlerde görülse de özü hep aynı kalmıştır. Tarihi Eski Mezopotamya’ya dayanan erkek egemenliği ve ataerkil yapı

varlığını güçlendirerek sürdürmede büyük bir başarı göstermektedir. Erkek egemen olan kültürler ve ideolojiler olması, toplumsal bilinci saran ataerkil tanımlamaların ve davranışların geçmişten günümüze sorgulanmadan ya da çok az sorgulanarak gelmiş olmasının bu başarıda önemli bir etken olduğu görülmektedir (Berktaş, 1996, s. 26). Kadınların ezilmesi, onlara karşı yapılan haksızlıklar her dönemde devam etmiş ancak her zaman buna karşı bir direnç gösterilememiştir. Ancak 18. yüzyıl sonları 19. yüzyıl başlarında yaşanan sanayi devrimiyle tarihsel değişimler yaşanmış ve öncesindeki yüzyıllarda neredeyse evrensel olan kadının bir eş ve anne olarak eve ait olduğu görüşünü değiştirmiştir (Donovan, 2014). Kadının yalnızca evde değil iş yerlerinde de çalışabileceği sistemin içinde yerini alabileceği fikri yerleşmeye başlamıştır.

Bhasin (2003, s. 8), cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ayrımını kadınların vücut yapılarından dolayı erkeklerin tahakkümü altında olduğunu savunanlara karşı yapılan bir ayrım olduğunu vurgulamaktadır. Kadın ve erkeklere yüklenen misyonlar, özellikler ve rollerin biyolojik cinsiyetle belirlendiğine ve doğal olduğu içinde değişmeyeceğine inanıldığını belirtmektedir. Toplumdaki adaletsizliklere bakmak yerine kadının bedeninden dolayı düştüğü ikincil konumun suçlusu olarak görülmesini adaletsizlik olarak görmektedir.

Berktaş (2004, s. 16-26), toplumsal cinsiyeti, kişilerin doğdukları cinsiyetlerden farklı olarak toplumdan topluma farklılıklar gösterebildiği gibi içinde olduğu toplumun doğduğu zamana göre değişip farklılaşabilen “cinsiyet kimliği” olarak da ifade etmektedir. Ataerkil sistemle birlikte kadın ve erkeği hiyerarşik bir yapıyla kesin bir şekilde ayıran, toplumsal cinsiyet rollerini benimseten, ataerkil aile yapısını koruyan ve erkeğin üstünlüğünü kabul ederek bu anlamda da kadın bedeni üzerine hak sahibi olmanın meşrulaştığı bir yapı olduğunu belirtmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeklerin beraberinde kız ve erkek çocukları için de hak ve sorumluluklardan eşit bir şekilde yararlanmayı ifade etmektedir. Eşitlik kadın ve erkeğin aynı olması demek değildir. Eşitlik fırsatların, hakların, sorumlulukların kadın veya erkek olarak doğmamızla ilgili olmaması ve buna bağlı olarak değişmemesi demektir. Buna göre toplumsal cinsiyet eşitliği yalnızca kadınların sorunu değil aynı zamanda erkeklerin de ilgilenmesi ve

önemsemesi gereken bir sorundur. Çünkü kadın ve erkek eşitliği bir insan hakları sorunu ve kalkınmanın temeli olarak görülmektedir (Ringrose, 2007, s. 471).

Kadınların tüm toplumlardaki rollerinin çeşitli ve çok boyutlu olduğu bilinmektedir. Bu sebeple, düzenlemelerin ve politikaların kadınların mesleki olanaklarını artırmada ve iyileştirmede başarılı olabilmesi için aile içindeki rollerin ve ilişkilerin yeniden tanımlanması, hem erkeklerin hem de kadınların eğitim ve sosyalleşmesinde köklü değişiklikler yapılması gerekmektedir. Bu eşitlik doğrultusunda kadınlar ve erkekler kültürel yapıya göre belirlenmiş (geleneksel) iş bölümlerinin yerine, hangi cinsiyet olursa olsun herkesin kendi yetenekleri yönünde yapılacak olan iş bölümleriyle daha verimli olacakları görülmektedir (Özden, 1990, s. 19).

Vatandaş'a (2011, s. 29) göre, toplumsal yaşamda erkekle beraber kadının da aynı oranda söz sahibi olması, erkeğe eş bir yapının parçası olmasını kadının toplumsal yaşamdaki durumu ve mesleği ile doğrudan bağlantılı olduğunu savunmaktadır. Ancak son yüzyılda birçok gelişme yaşanmasına rağmen kadının meslek sahibi olması ev için bir ek gelir olarak görülmektedir. Her ne kadar dışarda bir işi olsa da kadının asıl sorumlu olduğu yer ev olarak görülmektedir. Bu kadını ikincil konuma düşürürken geleneksel ataerkil sürekliliğini de devam ettirmektedir. Yatay ve dikey mesleki ayrımlarda erkeklere göre daha olumsuz şartlarda ve daha az imkâna sahip olmaları kadınların geleneksel rollerinden çıkamamalarından kaynaklanmaktadır. Kadınların erkeklerle aynı mesleki donanıma sahip olmalarına rağmen daha düşük ücretlerde ve statülerde çalıştıkları görülmektedir. Erkekler görece daha itibarlı daha prestijli mesleklerde çalışırken kadınlar ikincil sayılabilecek mesleklerde çalışmaktadır.

Kadınların eğitiminin hala sorun olarak görülmesinin asıl nedeni ise, konunun “insani” tarafının değil, “cinsiyet” tarafının daha baskın gelmesi olduğu söylenebilir. Kadını yalnızca hizmet eden, edilgen ve asıl olanın yanında yalnızca fazladan bir araçmış gibi görülmesi düşüncesinden vazgeçilip konunun insani yönüne bakılarak kadının “insanlığın varlık sebebi olarak görüp” ona göre eğitilmesi için gerekli önlemlerin bir an önce alınması gerekmektedir (Seven & Engin, 2010, s. 177). Kadınlar ve erkeklerin toplumun her kademesinde aynı oranda bulunamadığı bilinmektedir. Bunun asıl sebebi tarih boyunca hemen hemen tüm

lkelerde kadın eēitimine yeterince önem verilmemesi olmuştur. Türkiye’de de kadınların eēitim alanında erkeklerin gerisinde kalması toplumun daha saēlıklı olması daha uyumlu ve dengeli bir aile yapısı oluşturulması aēısından büyük bir olumsuzluktur. Bu anlamda yapılan tüm olumlu çalışmalara (kız çocuklarının okullaştırma kampanyaları gibi) raēmen eēitim de dāhil olmak üzere kadın erkek eēitsizlikleri birçok alanda kendini göstermektedir (Seven & Engin, 2010, s. 180).

Toplumda kadınlardan ve erkeklerden beklentiler onlara yüklenen misyonlar meslek seçimlerinde de etkili olmaktadır. Kadınlara annelik sıfatından dolayı erkeklere oranla iletişimi kuvvetli, daha sevecen ve hassas olmaları sebebiyle hemşirelik, ēretmenlik gibi meslekleri yapmalarının daha uygun olduēu düşünülürken erkeklerin sosyal, atak ve cesur olması beklendiēi için asker, pilot, şef ya da yönetici gibi meslekleri seçmeleri beklenmektedir. Bu nedenle okullarda da erkekleri daha çok okul müdürü olabileceēini kadınların ise ēretmen olabileceēi düşünmektedir. Ders kitaplarında verilen örneklerde de erkekler genellikle yönetici konumunda resmedilmektedir (Erberk, 2021).

Kadınlar mesleklerini belirlerlerken önce çocuklarını ve evdeki sorumluluklarını düşünerek hareket etmektedir. Bu nedenle eve en çok vakit ayırabilecekleri meslekleri seçmek onlar için önemlidir. ēretmenlik mesleēi de bunlardan biridir. Kadınlar yneticiliēi oēunlukla ayıracakları vakit ve emek için tercih etmek istememektedirler. Ancak erkekler için yöneticilik onlara atfedilen misyonlar gereēi oldukça uygun bir görevdir çünkü aile hayatında kendi sorumluluklarının da büyük bir bölümüyle ilgilenilmekte ve yükleri hafifletilmektedir. Kendilerini işlerine adayabilmekte ve kariyer planları yapabilmektedirler.

Bir kadın yöneticinin iş yerinde daha otoriter, sert, soēukkanlı ve hırslı olması beklenmektedir. Ancak aynı kadının eşine ve çocuklarına karşı daha sakin, uysal duygusal ve sevecen olması beklenmektedir. Toplumsal cinsiyete karşı duyarlılık burada devreye girer ve çift iş yükünün üzerine yönetimde yer aldıēında da bu birbiriyle çelişen tutamlarla karşı karşıya kalan kadınların durumunu anlamayı gerektirmektedir (Bhasin, 2003). Eēitime yapılan yatırımlar beşeri sermaye gücü ülkelerin kalkınmasının temel unsuru olarak görülmektedir. Günümüzde nitelikli insan gücüne olan ihtiyaın artmasıyla kadınlarında ekonomik ve sosyal hayata

karışmaları, aile içi yerlerinin iyileşmesi, büyümeden ve kalkınmadan paylarını daha çok almaları gelişmişliğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Dünya genelinde kadınların okuma yazma bilmeyen nüfusun 2/3'ünü oluşturduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en önemli göstergelerinden birisi de yüksek oranda okuma yazma bilmeyen kadınlardır. Okuma yazma bilmemek kadınları eve mahkûm ederek gelir sağlayacakları alanları daralttığı görülür. Ekonomik olarak özgür olamayan kadının erkeğe olan bağımlılığı da artmaktadır. Yapılan birçok çalışmada kadınların eğitim seviyesi, çocuk yapma oranı, erken evlilik, çalışma koşulları anne çocuk ölümleri gibi alanlarda anlamlı ilişkiler tespit edildiği görülmektedir (Radmard, 2013, s. 82). Tüm bu kazanımların yanında kadınların eğitilmiş olmaları gelecek kuşaklardaki kadınlar için daha iyi bir rol model olmaları ve bu modellerin çeşitlenmesinde ve yaygınlaşmasında etkili olacaktır. Kadınlar bildiklerini paylaşma eğilimindedir (ailesiyle, arkadaşlarıyla, kız çocuklarıyla) ve bu da eğitimin etkilerinin daha fazla olmasını sağlayacaktır.

Kadın ve erkeğin farklılaşmasını sağlayan cinsiyete göre yapılan iş bölümleri diğer yönden toplumsal kaynakları kullanmada adaletsiz ve eşit olmayan bir dağılıma neden olmaktadır. Cinsiyete dayanarak yapılan bu eşitsizlikler daha başka engellemelerin ve ayrımcılıkların önünü açmakta ve büyütmede, bu durum yalnız kadınlar için değil toplumun da politik, ekonomik ve kültürel anlamda gelişmesini ve kalkınmasını olumsuz etkilemektedir. Türkiye’de de toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılıkları politikalarda, eğitimde, sağlıkta, sokakta ve evde birçok alanda çok ciddi boyutlarda yaşanmaktadır. Ülkenin demokratikleşmesi ve kalkınmasının önündeki en büyük engel olarak bu eşitsizlikler durmaktadır (Üstün, 2011).

Kadının çalışma hayatına girmesi sosyo-kültürel faktörler başta olmak üzere eğitim, medeni durumu, ekonomik şartlar gibi farklı değişkenlere de bağlıdır. Ataerkil toplumsal yapı kadına ev işleri ve çocuk bakımı gibi işleri yükleyerek dışarda çalışmasının önüne engeller koymaktadır. Eğitim bu anlamda kadının dışarda iş bulmasını ve kadının işgücüne katılımını kolaylaştırmaktadır. Kentlerde evli bir kadın olarak iş üçüne dâhil olmak kolay olmamaktadır. Şöyle ki, evli ve küçük bir çocuğu olan kadın eğer bakım masraflarını karşılayabilecek bir işte

çalışmıyorsa işi bırakmayı seçebilmektedir. Ülkedeki ekonomik durumda, kadının işgücüne girmesini etkileyen bir başka önemli faktör olarak değerlendirilmektedir. Ekonomik kriz dönemlerinde eşi işsiz kalan kadınların işgücüne daha çok dâhil oldukları görülebilmektedir. (BDPT & DB, 2009, s. 3-4). Kadınlar çalışma hayatlarına çocukları olduğunda, yaşlıya bakmaları gerektiğinde ya da eşlerinin işi dolayısıyla ara verebilmektedir. Geri kalmış toplumlardan farklı olarak sanayi toplumlarında genellikle aile üyeleri arasında bir yardımlaşma iş paylaşımı yapılmaktadır. Fakat bu paylaşım dünyadaki hiçbir toplumda eşit şekilde olmamaktadır. Erkekler kadınların iş gücüne dâhil olup para kazanması konusunda eşlerinin yanında olmakta ancak geleneksel tutum ve davranışlarını, eşlerinin kariyerlerini ve ev yaşamlarını yönetmelerine yardımcı olacak şekilde değiştirmekte zorlanmaktadır (Kaplan, 2015).

Tüm bu görüşlerin ortak noktası kadına dair “kültürel tanımlamaların” toplum ve aile tarafından belirlenerek geleneksel yönelimin kadınları toplumsal hayattan dışlayıp yaşam alanlarını kısıtlaması olarak ortaya çıkmaktadır. Erkek egemen yapı üzerine inşa edilmiş geleneksel sistemle kadını baskı altına alıp ev kadınlığı ve annelik rolleriyle kısıtlarken yaşamsal olanaklarını da sınırlandırmaktadır. Kökeni Aristo’ya kadar dayanan kadınların özel alana ait olduğu ayırımına modern sözleşmelerde de yer verildiği görülmektedir. Bireyi odağa alan bu kuramlar akıl, bağımsızlık ve sorumluluk gibi özellikleri olan kamusal alan tanımı yaparken özel alanı yalnızca yakınlık ve aile ilişkileri olarak tanımlamaktadır. “Ayrı alanlar” düşüncesini geliştiren 18 ve 19. Yüzyıl düşünürleri kadınların politikaya katılmasını yasaklarken başka bir kamusal alan olan iş piyasasına da cinsiyetli “çifte standart” uygulamaktadırlar. Erkekler ailenin reisi sıfatıyla bu ayrı alanlarda yer alabiliyorken özel alanlara ait kabul edilen kadınların “ayrı alanlara” girmesi yasaklanmaktadır (Lamoureux, 2009, s.245).

Toplumsal cinsiyet eşitliği (eşitsizliği) üzerine yapılan araştırmalar, ortaya çıkan farklılıkların cinsiyet temelli olduğunu göstermektedir. 20 yüzyılın sonlarına doğru cinsiyet temelli ayrımların önem kazandığı düşünülmekte, bunun sebebinin ise erkeklerin kamusal alandaki egemenliği olduğu gösterilmektedir. 20. Yüzyılla birlikte kadınların özel alandan çıkarak kamusal alanda görülmeye başlaması, ekonomik anlamda değer kazanması iki cinsiyet arasındaki görmezden gelinen

eşitsizliklerin kapatılamayacak kadar büyük boyutlara ulaştığını göstermektedir (Kurttaş & Tuncer, 2020, s. 282). Erkek egemen bir dünyada yeniden şekillenen karşılıklı ilişkiler, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından birçok eşitsizliğe yol açmaktadır. İş hayatında kadınların erkeklere kıyasla daha az fırsat bulması, nesilden nesile aktarılan ve halen devam eden gelenekler nedeniyle kız çocuklarının eğitim hakkının kısıtlanması ve toplumda siyasetle desteklenen yapılar, kadınlar için oluşturulan kalıplar, bu eşitsizlik algısının oluşmasına ve sürdürülmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Altuntaş & Altınova, 2015, s. 83). Kadınların örgütlere sağladığı katkılara rağmen, günümüzde örgütsel merdiveni tırmanma çabaları sırasında hâlâ yaygın toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyet ayrımcılığıyla karşılaşmaktadırlar (Agars, 2004, s. 103; Schein, 2001, s. 675). Üst düzey pozisyonlara ulaşmaya çalışan kadınlar, daha düşük liderlik yetenekleri, kariyer bağlılıkları ve duygusal istikrarları olduğuna dair olumsuz yargılarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Eagly, Makhijani & Klonsky, 1992; Heilman, 2001, s. 3). Eğitim, üreten, kaliteli modern bir toplumun oluşması, dünyaya uyum sağlama ve gelişim için en önemli şartlardandır. Eğitimin niteliği ve toplumun tüm bireylerine eşit bir şekilde bunu sağlayabilmesi geleceğin sağlam oluşabilmesi için önemli bir unsurdur (KSGM, 2012).

2.6. Türkiye’de Kadın Cinsiyeti ve Eğitim

Türk tarihine bakıldığında toplum hayatındaki kadın erkek eşitliği önemli görünmektedir. Türklerin eskiden beri kadına verdikleri değer hem sosyal hem hiyerarşik yapıdaki rollerinden ve statülerinden anlaşılmaktadır. Fakat sonraları bu durumun değiştiğini özellikle de eğitim alanında kadına kısıtlamalar getirildiği görülmektedir (Seven & Engin, 2010, s. 85). Amacının dışında yorumlanan dini kural, yargılar ve ayrıca sosyal inançlar nedeniyle Türk dünyasındaki kadının statüsü değişmeye başlamıştır (Altındal, 2004, s. 33). Osmanlılarda kadının erkek egemenliğine sokulmaya çalışılması ve çok eşlilik uygulamalarına maruz bırakılması, kadınların sosyal hayattan çekilmesine ve ikincil konuma düşmesine neden olmuştur (Bingöl, 2014; Doğramacı, 1993). Osmanlı Devleti’nde yalnızca sıbyan mekteplerinde eğitim alabilen kızların, daha fazla eğitim almasına ihtiyaç olmadığı düşünüldüğü görülmektedir. Yabancı ve azınlık kızlar için birçok okul olmasına karşın Osmanlı döneminde kız çocuklarının okullaşması ihmal edilmiştir (Akyüz, 2020, s. 12–16).

Cumhuriyet'in kurulmasıyla toplumsal-siyasal köklü değişiklikler yaşanır ve kadının da geleceği büyük değişikliklere uğrar. Türk Medeni Kanunu'nun 1926 yılında kabul edilmesiyle birlikte tek eşlilik, mülk edinmede hak talep edebilmesi gibi kadınların temel haklarının verildiği bilinmektedir. Yine 1926 yılında Türk kadınına harp okulları dışında tüm okullarda eğitim görme hakkı tanınır. Türk kadını seçme seçilme hakkını 1934 yılında kazanır. İtalya, Fransa gibi ülkelerin 1940-1950 yıllarında kazandığı düşünülürse Türk kadını için büyük bir adım olarak görülebilir (Bingöl, 2014, s. 108). T.C Başbakanlık Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı'na (2008, s. 13) göre "Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının zeminini Cumhuriyet devrimleri oluşturmaktadır." Yapılan yeniliklerin temelinde ise kadınların erkeklerle birlikte kamusal alana girmeleri ve kalkınma sürecine dâhil olmaları önemli görülmektedir. Tüm bu süreçte kadına pozitif ayrımcılık yapılması, desteklenmesi ve Cumhuriyet rejiminin simgelerinden biri olarak kadının ön planda olması dikkat çeker (Kandiyoti, 1997). Cumhuriyetle birlikte Türk kadını yasal anlamda birçok eşitsizlikten kurtulur fakat gerçek anlamda özgürleşmede tam anlamıyla söz edilememektedir (Kandiyoti, 1997).

1982 Anayasası'nın 10 ve 42. Maddelerinde "Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Kimse eğitim öğretim hakkından yoksun bırakılamaz" demektedir. Yine 1973 yılında çıkarılan, Türk Milli eğitiminin Temel İlkelerinde "Fırsat ve İmkân eşitliği" 8.maddesinde, "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır" denmesine karşın Türkiye'de kadınlara eğitimde fırsat eşitliği sağlanmadığı açıkça görülmektedir (Seven & Engin, 2010). Türkiye de ve dünyanın da birçok bölgesinde toplumun her bölümünde erkeklerle kadınlar aynı ölçüde yer almamaktadır. Türkiye'de eğitimin her kademesinde yapılan olumlu çalışmalara rağmen cinsiyetler arasındaki eşitsizlikler varlığını sürdürmektedir.

Son dönemdeki araştırmalar, Türkiye ve dünya genelinde toplumsal eşitsizliğin çeşitli boyutlarının geçmişe göre azaldığını göstermektedir. Ancak, dünyanın birçok yerinde hâlâ eşitsizliğe maruz kalan insanların sayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. OECD'nin (2023) "Bir Bakışta Eğitim" raporları, eğitim alanında dünya çapında önemli ve güvenilir kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir. Söz konusu rapora göre Türkiye'de 18-24 yaş eğitimde ne istihdamda

bulunmayan kadınların oranı % 41,4 iken, erkeklerin oranı yüzde 21,4'dür. Bu konuda OECD ülkelerinin ortalamalarına bakıldığında, eğitimde ve istihdamda olmayan kadınların oranı yüzde %14,4, erkeklerin oranı ise %13,1'dir. Ortaöğretim mezunu olmayan genç kadınların oranındaki en büyük düşüş ise Türkiye'de yaşanmıştır; 2015'de % 52,1 olan bu oran, 2022'de %33,7'ye gerilemiştir. Ancak, Türkiye'deki ortaöğretim mezunu olmayan genç kadınların oranı hala oldukça yüksek olup, %12,0 olan OECD ülkeleri ortalamasının neredeyse üç katıdır. Kanada, İrlanda, Kore, Litvanya, Polonya ve Slovenya'da bu oran %5,0'in altındadır. Özellikle ortaöğretim mezunu olmayan genç kadınların oranındaki büyük düşüş, Türkiye'deki eğitim politikalarının bu konuda kısmi bir iyileşme sağladığını, ancak hala ciddi eşitsizliklerin mevcut olduğunu göstermektedir. 2015'te %52,1 olan oran 2022'de %33,7'ye gerilemiş olsa da, bu oran OECD ülkeleri ortalamasının hala çok üzerindedir. Bu durum, Türkiye'de genç kadınların eğitim sistemine entegrasyonu ve eğitim fırsatlarına erişim konusunda hala büyük zorluklar yaşadığını gösterir. Diğer OECD ülkelerinde bu oranlar çok daha düşükken, Türkiye'nin bu konudaki performansı daha iyileştirilmesi gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2023).

Son olarak, 25-34 yaş aralığındaki bireylerin büyük ölçüde istihdamda olması beklenirken, toplumsal cinsiyet ayrımına dair istihdam oranlarına bakıldığında, Türkiye'de genç yetişkin erkeklerin istihdam oranlarının OECD ve G20 ortalamalarına yakın olduğu, ancak genç yetişkin kadınların her eğitim düzeyinde bu ortalamaların oldukça altında kaldığı görülmektedir. OECD'nin Bir Bakışta Eğitim 2023 Raporu temel alınarak Türk Eğitim Derneği tarafından hazırlanan Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler çalışması (Tedmem, 2023), bu farkı Türkiye'de işgücüne katılmayan kadın oranının erkeklere kıyasla çok yüksek olmasına bağlamaktadır. Çalışmada, bunun büyük ölçüde ev ve aile içi sorumluluklar, çocuk ve yaşlı bakımı gibi görevlerin kadınlara yüklenmesinden kaynaklandığı belirtilmekte olup, istihdam oranlarında cinsiyet temelli farkların azaltılması için öncelikle toplumsal cinsiyet rollerine dayalı eşitsizliklerin ortadan kaldırılması önerilmektedir. Çalışmada, kadınların işgücüne katılımının önünde çeşitli toplumsal engellerin yanı sıra, işgücü piyasasında kadınlar aleyhine olan gelir eşitsizliğinin de etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, lise ve üstü eğitime sahip kadın oranı ile istihdam oranı arasındaki farkın 2018'den itibaren artmaya

başlaması, yalnızca kadınların işgücüne katılım oranının düşük olmasından değil, Türkiye ekonomisinin 2007-2017 dönemiyle kıyaslandığında son dönemde eğitilmiş kadınlara yeterince iş imkânı sunulamamasının da kadın istihdamının düşük kalmasında etkili olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki eğitim ve istihdam eşitsizliklerinin özellikle kadınlar açısından oldukça keskin olduğu görülmektedir. OECD'nin 2023 yılı raporunda yer alan verilere göre, Türkiye'deki 18-24 yaş arasındaki kadınların önemli bir kısmı, ne eğitim almakta ne de istihdamda yer almaktadır. Bu oran, erkeklere kıyasla oldukça yüksektir ve dünya ortalamalarının da çok üzerindedir. Türkiye'deki bu yüksek oran, genç kadınların eğitim ve iş gücüne katılımında karşılaştıkları engelleri ve toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikleri gözler önüne sermektedir (OECD, 2023).

Bu veriler, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için eğitim ve istihdam politikalarında köklü değişikliklerin gerektiğini, genç kadınların eğitimde daha fazla fırsata sahip olmalarını sağlamanın ve iş gücüne katılımlarını artırmanın önemini vurgulamaktadır. Eğitim, kadınların toplumsal ve ekonomik gelişimlerini destekleyen en güçlü araçlardan biridir ve bu veriler, kadınların eğitime daha fazla yatırım yapılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

2.7. Eğitim Yönetimi ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin mevcut kaynakları etkili bir biçimde kullanarak belirlenen ana hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2000). Bir başka tanıma göre, eğitim örgütlerini belirlenen hedeflere yönlendirmek, kaynakları temin edip verimli bir şekilde kullanarak alınan kararları ve politikaları uygulamaktır (Kaya, 1993). Eğitim yönetimi, Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitim Müdürlükleri gibi çeşitli birimlerin yönetimini içermektedir (Açıkalın, 1995). Eğitim yöneticisi ise eğitim sistemini bütünsel bir şekilde analiz eden ve bu sistemi geliştirmeyi amaçlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 1991).

Eğitim yönetimi, eğitim süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını kapsayan, okul ve eğitim kurumlarını etkin bir şekilde yöneten bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yöneticilerinin rolü, sadece idari görevleri yerine getirmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda eğitim kalitesini artırmak, öğrenci başarısını desteklemek ve öğretim sürecinin daha etkili hale gelmesini

sağlamak gibi önemli sorumlulukları da içermektedir. Gorton & Schneider (2007) eğitim yönetimini, "öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitim ortamını organize etme ve geliştirme" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, eğitim yöneticilerinin, öğrenci odaklı bir yönetim anlayışıyla okul kültürünü şekillendirme rolünü vurgulamaktadır. Eğitim yönetiminin amacı, etkili bir eğitim ortamı yaratmak ve tüm paydaşlar arasında işbirliği oluşturmaktır. Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzı, okulun başarısını doğrudan etkileyebilmektedir. Yöneticiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyerek, eğitim süreçlerinin kalitesini artırabilmektedirler (Eyal & Roth, 2011, s. 25). Eğitim yönetimde başarı, sadece yöneticinin yönetsel becerileriyle değil, aynı zamanda eğitimdeki tüm paydaşlarla kurduğu güçlü iletişim ve işbirliği ile de yakından ilişkili görülmektedir.

Değişimin ve gelişimin hızla yaşandığı 21. yüzyılda, teknolojinin ve bilimin ilerlemesiyle birlikte toplumların dinamikleri de dönüşüm geçirmektedir. Bilinçli toplumlar, gelişen bilimsel ve teknolojik yeniliklere ayak uydurabilmek ve geride kalmamak için toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal alanlarda ve eğitim-öğretim süreçlerinde her iki cinsiyetin de eşit şekilde yer almasına büyük önem vermektedir. Ancak, dünya genelindeki birçok ülkede kadın-erkek eşitliği ön plana çıksa da, yapılan araştırmalar, kadınların geleneksel cinsiyet rollerine sıkça tabi tutulduğunu ve erkeklerle eşit statüye sahip olamadıklarını ortaya koymaktadır (Ersöz, 1997). Bayrak ve Mohan (2001, s. 89) tarafından yapılan bir araştırmada, kadınların sadece Türkiye’de değil, diğer toplumlarda da erkeklere kıyasla daha fazla sorumluluk taşıdığı ve bu sorumlulukları yerine getirmelerine rağmen çalışma hayatında geri planda kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, özellikle kadınların yöneticilik pozisyonlarında temsil oranlarının son derece düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Zamanla kadınlar iş gücünde daha fazla yer almaya başlasa da, tercih edilen meslekler genellikle toplumsal beklentiler doğrultusunda şekillenmiş, bireysel tercihler pek öne çıkmamıştır. Ayrıca, kadınların statü açısından erkeklerin gerisinde kalmaları, toplumda kadın ve erkek için belirlenen sosyal kalıpların varlığını göstermektedir. Özellikle çalışma hayatında mesleklerin "kadın mesleği" ve "erkek mesleği" olarak ayrılması, bu kalıpların hala etkili olduğunu ortaya

koymaktadır (Aşkın, 2015, s. 43). Öğretmenlik, genellikle kadın mesleği olarak kabul edilen bir alan olmuştur. Özellikle Türkiye’de, öğretmenlik kadınlar tarafından en fazla tercih edilen ve yoğun olarak yer aldıkları mesleklerden biridir. Öğretmenliğin, kadın doğasıyla uyumlu olduğu ve annelik rolüyle özdeşleştirildiği düşüncesi, kadının geleneksel rolünü devam ettirebileceği bir meslek olarak görülmesine yol açmıştır. Bu nedenle, toplumun öğretmenlik mesleğine kadınları daha çok uygun gördüğü söylenebilir (Aşkın, 2015, s. 52).

Dünya genelinde ve Türkiye’de kadınlar, öğretmenlik mesleğinde sayıca daha fazla olmalarına rağmen, eğitim yönetimi alanında erkeklerin gerisinde kalmaktadırlar. Türkiye’de 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 1 milyon 168 bin 896’dır. Bu öğretmenlerin 993 bin 397’si resmî okullarda, 175 bin 499’u ise özel okullarda çalışmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin 452 bin 814’ü erkek, 716 bin 82’si ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim yönetimi pozisyonları, yasa ve yönetmeliklere göre her iki cinsiyete de açık olmasına rağmen, toplumda yöneticiliğin "erkek işi" olduğu yönünde yaygın bir algı bulunmaktadır. Bu algı, kadınların kariyerlerinde cinsiyet temelli engellerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, kadınların ve erkeklerin yönetim alanına eşit şekilde katılımının teşvik edilmesi ve bu konuda araştırmalar yapılması büyük önem taşımaktadır (MEB, 2023).

Eğitim yönetiminde kadınların rolü, son yıllarda giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Kadınlar, eğitim yönetiminde liderlik pozisyonlarına daha fazla gelmeye başlamış olsa da, hala erkek egemen bir yapı içinde yer almaktadırlar. Bu durum, eğitimde cinsiyet eşitliği ve kadınların karar alma süreçlerine katılımının önemini gündeme getirmektedir. Begley (2007, s. 163), kadın liderlerin eğitim yönetimindeki etkisini, "Kadın eğitim liderlerinin, daha demokratik, işbirlikçi ve duyarlı bir yönetim tarzı benimsedikleri" şeklinde tanımlar. Kadın liderlerin, öğrenciler ve öğretmenler arasında daha güçlü ilişkiler kurduğu, empati ve anlayışla sorun çözme yeteneklerinin geliştiği vurgulanmaktadır. Bu yönetim tarzı, özellikle öğrenci odaklı eğitim sistemleri için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Ayrıca, kadınların eğitim yönetimindeki rolü, toplumsal cinsiyet eşitliğini artırmanın yanı sıra, kadınların kendi topluluklarında model olabilmeleri açısından da önemlidir.

(Shakeshaft, 1989). Bu bağlamda, eğitimde kadınların daha fazla yer alması, sadece eğitim kalitesini değil, toplumun genelinde de eşitlikçi bir yaklaşımın gelişmesini teşvik edecektir.

Kadınların okul yöneticiliğinde az yer almasının arkasında, toplumsal cinsiyet normları ve eğitimdeki fırsat eşitsizlikleri yatmaktadır. Türkiye'de, okullarda kadın müdür oranı oldukça düşüktür ve bu durum, kadınların yönetim pozisyonlarına ulaşmada karşılaştıkları engelleri gözler önüne serer. Okul yöneticilerinin davranışları üzerine yapılan çalışmalarda, kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden farklı özelliklere sahip oldukları ve toplumda kadınların etkili bir yönetim sergileyemeyeceği yönünde yaygın bir görüş bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca, kadın yöneticilerin erkeklere oranla kariyerlerine daha az odaklandıkları, mesai saatleri dışında fazla çalışmadıkları, yeterince sert ve dayanıklı olmadıkları, kararlı davranmadıkları ve duygusal oldukları sonucuna varılmıştır (Can, 2008). Baştuğ ve Çelik (2011, s, 63-76), Türkiye'de eğitim yönetimi alanında kadınların sayısının düşük olmasının sebeplerini, tercih etmeme sebepleri arasında gösterilmektedir. Eşlerinin yetersiz desteği, engeller karşısında zayıf kalma ve yöneticiliğin "erkek işi" olarak algılanması da diğer belirtilen engeller arasında yer almaktadır.

Geçmişte kadınların liderlik pozisyonlarında artan temsili umut verici bir gelişme olarak övülse de, 2021'den sonra bu oranların düşüş göstermesi, kadınların yönetim alanındaki katılımında ciddi engellerin varlığını ortaya koymaktadır. Ekonomik zorluklar, toplumsal cinsiyet temelli önyargılar ve kadınların profesyonel hayatta karşılaştıkları fırsat eşitsizlikleri, bu düşük temsili daha da pekiştirmektedir. Kadınların iş gücündeki katkıları arttıkça, liderlik pozisyonlarında daha fazla yer alabilmeleri için gerekli politikaların ve toplumsal değişimlerin hızla hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Toplumda yaygın olan görüş, kadın öğretmenlerin genellikle “annelik” ve “iyi eş” gibi geleneksel rolleri benimsediği ve bu rolleri, çalışma hayatındaki rollerine kıyasla daha öncelikli gördükleridir. Ayrıca, öğretmenliğin yöneticilikten daha uygun bir meslek olarak kabul edildiği ve yöneticilikle toplumsal görevlerini bir arada yürütme konusunda zorluk yaşayacakları düşüncesi de yaygındır. Bu algılar, kadınların kariyerlerinde ilerlemeleri önünde resmi bir engel olmasa da,

erkek egemen toplumda ve iş gücünde kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmesini engelleyen bir direnç mekanizmasının varlığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, Cam Tavan Sendromu, iş hayatında kariyerlerinde ilerlemek isteyen kadınların karşılaştıkları görünmeyen engelleri tanımlayan bir metafor olarak karşımıza çıkmaktadır (Tanrısevdi, 2015, s. 21). Cam tavan, kadınlar için gayri resmi bir terfi sınırı olarak tanımlanabilir. Bu durum, resmi belgelerde yer alan veya açıkça tartışılarak alınan bir karar değildir. Aksine, konuşulamayan, gizli bir olgudur (Tanrısevdi, 2015). Genellikle kadınların çalıştığı kurumlarda kariyerlerinde ilerlemeleri üzerinde kısıtlayıcı bir etki yaratan, aşılması zor ve görünmeyen engeller olarak tanımlanır. Bu engellerin temelinde, ön yargılar ve cinsiyetçi bakış açıları yer almaktadır (İpçiolu, Eğilmez & Şen, 2018, s. 686). Kadınların yöneticilik pozisyonlarını tercih etmemeleri veya bu pozisyonlara yükselememelerinin sebeplerini inceleyen araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bir diğer kavram ise Kraliçe Arı Sendromu'dur. Bu sendrom, erkek egemen iş ortamlarında başarılı olup, eril kültüre uyum sağlamış kadınlarla ilişkilendirilmektedir. Sendrom, arı kovanındaki tek hâkim olan kraliçe arı gibi, iş dünyasında da bu kadınlar genellikle tek olmayı tercih ettikleri, hemcinslerini kendilerine rakip olarak görüp, bu düşünce doğrultusunda davranışlarını şekillendirebildikleri (Tanrısevdi, 2015, s. 47) gibi önyargılara dayandırılarak açıklanmaktadır.

2.8. Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Eğitim Yöneticilerin Karşılaştıkları Engeller

Kadınların hem iş gücüne katılımlarında hem de yönetsel anlamda yeteri kadar temsil edilememesinin kültürel, ekonomik ve sosyal yönlerinin olmasının yanında örgütlerde var olan açık ya da örtük kariyer engellerinin olduğu bilinmektedir. Sanayi Devrimiyle birlikte çalışma hayatına katılan kadınlar için sistemin kariyer basamaklarıyla birlikte kariyer engelleri gibi sıkıntıları da beraber getirdiği görülmektedir (Barreto, Ryan & Schmitt, 2009). Bu sıkıntılar kadının yer aldığı tüm alanlarda kendini göstermektedir. Eğitim sistemi içinde öğretmen olsa da yönetici olsa da yasal olarak ayrımcılığa karşı önlemler olsa da kadınların cinsiyetinden dolayı belirgin olmayan engellerle karşılaştığı/karşılaşabileceği bilinmektedir.

Eğitim yönetiminde kadınların karşılaştığı engeller, toplumsal cinsiyet normlarının etkisiyle şekillenmektedir. Çeşitli araştırmalar, kadınların eğitim yöneticisi olma yolunda karşılaştığı en büyük engellerin, toplumsal cinsiyet rollerine dayalı kalıp yargılar olduğunu göstermektedir. Toplumlar, kadınları genellikle öğretmenlik gibi daha "bakım" temelli rollerle ilişkilendirirken, erkekler daha çok liderlik ve yönetim pozisyonlarına uygun görülmektedir. Bu cinsiyetçi bakış açısı, kadınların eğitim yönetimi gibi karar alma pozisyonlarına ulaşmalarını zorlaştırmaktadır. Bunun sonucunda kadınlar, kendi potansiyellerini gerçekleştirmekte zorluklar yaşarken, erkekler bu alanlarda daha kolay ilerlemektedir (Shakeshaft, 1989).

Bununla birlikte, eğitim sektöründe kadınların karşılaştığı bir diğer engel, liderlik ve yönetim becerilerinin genellikle erkeklerle ilişkilendirilmesidir. Kadınların eğitime olan katkıları genellikle "bakım" ve "destek" gibi görevlerle sınırlandırılmaktadır. Eğitim yönetimi pozisyonlarında erkeklerin daha fazla yer alması, bu durumun bir yansımasıdır. Bu eşitsizlik, sadece bireysel değil, toplumsal düzeyde de cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren bir faktör olmaktadır. Kadınların daha düşük ücretler alması, liderlik pozisyonlarında daha az yer alması ve karar alma süreçlerinde dışlanması, eğitim yönetimindeki cinsiyet dengesizliğini daha da derinleştirmektedir (Koch & Dey, 2016). İş ve aile sorumlulukları arasındaki dengeyi kurmada yaşadıkları zorluklar kadınların eğitim yönetiminde karşılaştığı bir diğer engel olarak görülmektedir. Kadın eğitim yöneticileri, iş yaşamlarında başarılı olabilmek için genellikle aile içindeki sorumluluklarından feragat etmek zorunda kaldıklarını düşünebilirler. Toplumsal normlar gereği, kadınlar hala ailenin bakımı ve ev işleri konusunda daha fazla sorumluluğa sahiptir. Bu durum, kadınların iş yerinde tam anlamıyla performans sergileyememelerine ve yönetici pozisyonlarında ilerlemelerinin engellenmesine yol açmaktadır. Kadınların aile içi sorumluluklarını yönetme ve profesyonel yaşamlarına odaklanma arasındaki dengeyi bulmalarındaki zorluk, eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin en önemli sebeplerindendir denilebilir (Gupton & Slick, 1996).

Kadın eğitim yöneticilerinin karşılaşabileceği iki engelden söz edilebilir. Bu engellerden biri Cam Tavan Sendromu diğerisi Kraliçe Arı Sendromu'dur.

2.8.1. Cam Tavan Sendromu

Kadınlar, erkek egemen bir toplumda çalışma hayatında toplumsal, siyasi ve ekonomik açılardan eril bir iktidar anlayışının etkilerine maruz kalmaktadır. Toplumsal cinsiyet normları, mesleklerin cinsiyetle ilişkilendirildiği baskın bir anlayışı beslemekte ve kadınlar, kamusal alanda bu anlayışı deneyimlemektedir. Cinsiyet ayrımcılığının en belirgin örneklerinden biri, kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarına erişimlerinde karşılaştıkları engeller olarak görülmektedir. Litaretürde “*cam tavan*” terimiyle tanımlanan bu durum, kadınların yüksek yönetim kademelerine yükselmesini engelleyen, genellikle açıkça görülmeyen ve ifade edilmeyen engelleri kapsamaktadır. Bu engeller, kadınların profesyonel kariyerlerinde ilerlemelerini olumsuz yönde etkilerken, yönetim süreçlerinde de çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir (Utma, 2019, s. 44).

İlk olarak 1986 yılında Hymovitz ve Schellhard tarafından kullanılan “Cam Tavan” teriminin Wall Street Journal gazetesinde “Glass Ceiling” ifadesiyle yer aldığı görülmektedir. “Cam Tavan” ifadesi kadınların çalıştıkları yerlerde üst düzey yönetici pozisyonlarına gelmelerinin önündeki engelleri tanımlamak için bir metafor olarak kullanılmaktadır. Kadınlar iş yerlerinde üst düzey pozisyonlarda çalışmak için hak iddia etseler dahi kamu veya özel sektör fark etmeksizin yönetici, uzman ya da karar verme pozisyonlarına geçememektedir (Burbridge, 1994, s.1; Cotter vd., 2001, s.656; Lockwood, 2004, s. 2). Eagly & Carli (2003)’ye göre kadınların iş yaşamında, özellikle üst düzey yönetici pozisyonlarına ulaşmalarının önündeki en önemli engellerden biri de, “cam tavan” sendromudur. Cam tavan, kadınların belirli bir noktaya kadar ilerleyebilmesine ancak daha yüksek liderlik pozisyonlarına ulaşmalarının engellenmesi anlamına gelmektedir. Bu engel, görünmeyen, ancak güçlü toplumsal ve kültürel bariyerlerden kaynaklanmaktadır. Eğitim sektöründe, kadınların genellikle öğretmenlik ve daha düşük düzeydeki yönetim pozisyonlarında yer alırken, erkekler daha üst düzey liderlik rollerine yerleşmektedir. Cam tavan, kadınların eğitim yönetiminde eşit fırsatlar bulmalarını engelleyen bir faktör olup, toplumsal cinsiyet kalıpları ve liderlik algıları bu engeli pekiştirmektedir.

Toplumsal hayattaki erkek ağırlıklı olarak düzenlenmiş olan iş tanımları ve koşulları kadının ikinci plana itilmesine ve yönetici pozisyonlarında yeteri kadar

etkin olamamalarına neden olmaktadır. Kadından beklenen geleneksel rollerin kadını kariyeri ve ailesi arasında seçim yapmaya zorlaması iş hayatında ilerlemesini zorlaştırmaktadır. Toplumda kadının öncelikli rollerinin eş ve anne olarak belirlenmesi, cinsiyeti nedeniyle bazen kendi isteği bazen toplumsal baskı yönetsel pozisyonları tercih etmemesine neden olmaktadır. Özgüven eksikliği de yine kadınların yönetsel pozisyonları tercih etmemelerinin en önemli nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Utma, 2019, s. 50).

2.8.2. Kraliçe Arı Sendromu

Kadın yöneticilerin önündeki bir diğer engel ise "kraliçe arı sendromu"dur. Bu sendrom, ne yazık ki üst düzey kadın yöneticilerin, diğer kadınların liderlik pozisyonlarına yükselmesini engellemeye yönelik davranışlarını tanımlamak için kullanılmaktadır. Kraliçe Arı sendromu, kadınların iş yerinde birbirlerine karşı rekabetçi ve engelleyici bir tutum sergilemesine yol açabileceğini iddia etmektedir. Bu durum ise, kadınların liderlik rollerine daha az yer verilmesinin nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Kraliçe Arı Sendromu, kadınların ilerlemesindeki engelin yine kadınlar olduğu yönünde olumsuz bir çağrışım yapmaktadır ve aslında kadınların örgütlerde deneyimlemiş oldukları cinsiyet ayrımcılığı ve erkek egemen iş ortamlarının sonucu olarak kadınların ayrımcılığı kendi cinsine karşı kullanabildiğini de göstermektedir. Sendrom bazen kadınların erkeksi özellikler göstermesi veya eril bir benlik sunumu (erilleşme) yapmasıyla kendini göstermektedir. Özellikle erkek egemen ortamlarda, kadınlar sosyal kimliklerine yönelik tehditler hissettiklerinde, kendi gruplarından uzaklaşarak Kraliçe Arı Sendromu gösterme eğiliminde olabilmektedirler. Bu durum, kadınların kendini kanıtlayabilme adına daha eril-erkeksi özellikler davranılöstermeleriyle kendini göstermektedir (Staines & Jick, 1985).

Kadınların örgüt içinde cinsiyet ayrımcılığına maruz kalması ve cinsiyetçi liderlik algısı, sosyal kimlik teorisi açısından tehdit olarak algılanabilmektedir. Bu durum, kadınların gruplarıyla özdeşleşmektense gruptan uzaklaşmalarına yol açarak Kraliçe Arı sendromunun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Sonuç olarak, bu sendrom kadınların daha erkeksi özellikler sergilemelerine sebep olabilmektedir. Örgütlerde, kadınların sergilediği ve Kraliçe Arı olarak tanımlanan eril davranışları, kadınların kariyerlerine, iş ilişkilerine zararlar verebilir (Derks,

Van Laar & Ellemers, 2011, s. 519). İş ortamlarındaki cinsiyetçi davranışların erkeklerden kaynaklandığı düşünüldüğünde Kraliçe Arı Sendromu kadınların, ayrımların kadınlardan geldiğine yönelik yanlış inançları bir yandan kadınlara karşı gerçek eşitsizlik kaynaklarını gizlerken öte yandan cinsiyet eşitsizliğinin sanki kadın sorunuymuş, gerçekte böyle bir eşitsizlik yokmuş gibi bir algıyı güçlendirmeye yaramaktadır. Kadınların böyle bir algıyla kendi hemcinslerine karşı tutumları bir toplumsal cinsiyet eşitsizlikleriyle mücadele etmede engeller oluşturabilir. Bazı araştırmalar, erkek egemen alanlarda başarılı olan kadınların, kadın çalışanların kariyer gelişiminde olumsuz bir etki yaratabileceğini; üst düzey pozisyonlara ulaşan kadınların, diğer kadınlara fırsatlar sunmak ve onlara rol model olma motivasyonuna sahip oldukları tespit edilse dahi, ast durumundaki kadınların durumunu iyileştirme çabalarına destek vermekten çok, bunlara karşı çıktıklarını göstermektedir (Staines vd., 1974, s. 55; Ellemers vd., 2004, s. 315; Derks vd., 2011, s. 524).

Eğitim yönetiminde, kadınların birbirlerini desteklemek yerine, birbirlerine karşı rekabetçi bir tutum takınmaları, kadınların liderlik pozisyonlarına yükselmesini zorlaştırabilir ve cinsiyet eşitsizliğini derinleştirebilir (Derks, Van Laar & Ellemers, 2016, s. 441). Kadınların eğitim yönetiminde karşılaştığı engelleri aşabilmesi için toplumsal cinsiyet rolleri ve kadın yönetici olarak önlerindeki engeller üzerinde düşünmeleri gerekmektedir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, yalnızca kadınların daha fazla liderlik rolü üstlenmelerine olanak sağlamakla kalmaz, aynı zamanda eğitim politikalarındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin de görünür olmasını, eşitsizliğin önündeki engellerin farkına varılmasını, eşitsizliğe yönelik eşitleyici düzenlemeler yapılması ya da pozitif ayrımcılıklara ağırlık verilmesini sağlayabilir. Eğitim politikaları belirlenirken, kadınların yönetim pozisyonlarına ulaşmalarını destekleyen ve aile sorumluluklarından kaynaklanan rollerini kolaylaştıran mekanizmalar, kadın yöneticilerin yönetici olması için pozitif ayrımcılıklar yapılması gibi stratejiler geliştirmelidir. Bunun yanı sıra, toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine eğitim ve farkındalık programları, kadınların eğitimdeki liderlik pozisyonlarına olan ilgisini artırabilir ve engellerin görünürlüğünü artırabilir (Shakeshaft, 1999).

2.9. Alanyazında İlgili Çalışmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bebekoglu & Wasti'nin (2002), “Çalışan Kadınlara Yönelik Cinsiyet Temelli Düşmanca Davranışların Sebepleri ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, cinsiyet temelli düşmanca davranışların Türkiye’deki iş ortamlarında görülme sıklığı, bu davranışların nedenleri ve sonuçları incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 355 kadın oluşturmuştur. Çalışmada, cinsel nitelikli olan ve olmayan düşmanca davranışların önemli nedenlerinden birinin örgüt iklimi olduğunu göstermiş, düşmanca davranışların kadınların ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Çıtak (2008), kadının iş gücüne katılımına yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamış ve cinsiyet, cinsiyet rolleri, medeni durum, yaş, sosyo-ekonomik düzey ve ikamet edilen şehir gibi faktörlere göre bir karşılaştırmalı çalışma yapmıştır. Çalışmada 796 katılımcı yer almıştır. Çalışmada, kadınların çalışması hususunda kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmektedir.

Seçgin (2012), “Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Etkinliklerinin Öğrencilerin Algı ve Tutumlarına Etkisi” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, 51 öğrenci yer almıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, bulgular, toplumsal cinsiyet eğitime dayalı etkinliklerin ve öğretim sürecinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını somutlaştırdığı, öğrencilerde cinsiyet eşitliği konusunda duyarlılık kazandırdığı ve eğitimi daha keyifli hale getirdiği göstermiştir.

Demircioğlu (2014), toplumsal cinsiyet temsillerine ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve araştırma öğretmenlerle yürütülmüştür. Öğretmenler, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğu tarih ders kitaplarında erkek lehine, kadın aleyhine bir temsilin bulunduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin tarih derslerini erkek merkezli bir bakış açısıyla işledikleri gözlemlenmiştir.

Güder'in (2014), "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi" adlı araştırmasında, annelerin toplumsal cinsiyet anlayışının çocukların algıları üzerindeki etkisi ve aile yapısının çocukların toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki rolü araştırılmıştır. Bu kapsamda, 8 okul öncesi çocuğu ve bu çocukların anneleri ile anneanneleriyle görüşülmüştür. Bulgular, çocukların oyun, oyuncak, kıyafet ve renk tercihleri toplumsal cinsiyetlerine uygun şekilde şekillendiğini, babaların özellikle oyun ve oyuncak seçiminde baskı uyguladığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, çocukların toplumsal beklentilere ve ebeveyn algılarına paralel olarak oyun ve oyuncak seçimlerinde belirli tercihlerde bulundukları gözlemlenmiştir.

Hançerli (2019), "Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri" konulu araştırmasında, öğretmen beklentilerini etkileyen faktörlerden biri olarak toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ele almıştır. Araştırma, 16 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin cinsiyetinin, öğretmenlerin akademik ve davranışsal beklentileri üzerinde etkili olduğu; öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin pekiştirilmesinde rol aldıkları; öğretmenlerin, cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırma konusunda etkin bir rol üstlenemedikleri, öğretmenlerin, öğrencilere yönelik toplumsal cinsiyete dayalı kalıpyargılarla şekillenen beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Şenyüksel (2019), "Toplumsal Cinsiyet ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri" konulu çalışmasında, toplumsal cinsiyet ile örtük program arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde incelemiştir. Araştırmada, 16 öğretmen yer almıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin örtük program kavramı ve işlevi hakkındaki bilgi düzeylerinin değerlendirildiğini ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile örtük program ilişkisine dair farkındalıklarının artırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Söylemez (2019), "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarının Resimlerle İncelenmesi" konulu çalışmasında, sınırlı sözcük bilgisine sahip çocukların, dış dünya ile olan ilişkilerini ifade etmelerine yardımcı olarak, onların duygu ve düşüncelerine ulaşmak, dünya algıları ve anlam dünyaları hakkında ipuçları elde etmek ve sosyalleşme sürecindeki cinsiyet rollerinin nasıl inşa edildiğini çözümlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yönteminin

kullanıldığı çalışmada 60 okul öncesi öğrencisinin çizdiği resimler analiz edilmiştir. Okul öncesi çocuklarının büyük bir kısmı, annelerini mutfakta yemek yapan, ev işlerini düzenleyen, bahçede çalışan biri olarak, babalarını ise, kamusal alanda çalışan ve para kazanan, evde dinlenen, televizyon izleyen, tamir işleriyle ilgilenen, kişi olarak tanımladıkları görülmüştür.

Sevinç (2019) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmasında, adayların toplumsal cinsiyetle ilgili görüşlerinin; cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve meslekleri, not ortalamaları ve sınıf düzeyleri gibi faktörlere bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. 137 Türkçe öğretmeni adayıyla çalışılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalıklarının algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre toplumsal cinsiyet farkındalığına dair algılarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kafalı (2020), araştırmasında, Mor Sertifika adlı bir program tarafından aktarılan görüşlere dayanarak programın Türkiye'deki eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleme ve öğretmen eğitimini toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden değerlendirmeyi hedeflemiştir. Bu çerçevede, Mor Sertifika Programı'nın kurucularından ve idari kadrosundan 7 kişiyle yapılan derinlemesine mülakatlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sonuçları, Türkiye'deki eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında ders kitapları ve müfredat değişikliklerine ihtiyaç duyulduğu ortaya konulmuştur.

Kantekin (2020), çalışmasında, erken çocukluk dönemindeki erkek çocuklarının feminen ve kız çocuklarının maskülen davranışlarına yönelik anne-baba tutum ve stratejilerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcı grubu, İstanbul ilinde yaşayan ve 60-72 aylık çocukları bulunan 8 anne ve 8 baba toplamda 16 kişidir. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların ve ebeveynlerin meslek, oyuncak, oyun, kıyafet ve renk tercihlerinde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduklarını ve özellikle kız çocuklarının kıyafet seçimlerinde pop kültürün etkisi altında olduklarını ortaya koymaktadır.

Kırıkışla (2020), “Lise Düzeyindeki Erkek Öğrencilerin Okul Ortamında Erkekliklerini İnşa Etmeleri: Okulun Erkeklik Anlayışlarıyla İlgili Bir Araştırma” konulu çalışmasında, lise düzeyindeki erkek öğrencilerin okul ortamında erkekliklerini nasıl inşa ettiklerini incelemek ve okulun, erkeklik anlayışlarını şekillendirme sürecinde nasıl bir konum aldığını ve hangi tarafı desteklediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, 15 erkek öğrenciyle derinlemesine mülakatlar yapılmış, gözlemler ise sınıf içi derslerin yanı sıra okul kantini, bahçe ve koridorlar gibi diğer alanlarda gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın bulguları, okul ortamının ve uygulamalarının genellikle hegemonik erkekliği pekiştirdiğini ortaya koymuştur.

Uzun & Burakgazi (2021) çalışmalarında, ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaöğretim (lise) seviyesinde kullanılan 10 İngilizce ders kitabından oluşmuştur. Ders kitaplarındaki toplam 925 görsel, belirli kategoriler altında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, incelenen kitapların çoğunda toplumsal cinsiyetle ilgili olarak oran farkları bulunsa da, genel anlamda kadın ve erkek figürlerinin eşit bir biçimde yansıtıldığını gösterebilir, bazı kitaplarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yansıtan unsurlar da gözlemlenmiştir.

Üstündağ (2022) “Toplumsal Cinsiyet Eğitiminin Düzey ve İçeriğinin Tartışmalı Yönlerine İlişkin Bir İhtiyaç Analizi” konulu çalışmasında, toplumsal cinsiyet eğitiminin düzeyini ve içeriğini belirlemek için bir ihtiyaç analizi yaparak, etkili bir eğitimin hangi seviyede ve nasıl bir içerikle verilmesi gerektiğine dair öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Nitel çalışma olup, çalışma akademisyenler, sosyologlar, aktivistler, toplumsal cinsiyetle ilgili program yöneticileri ve proje koordinatörleri gibi farklı alanlardan toplamda 13 uzmanla yapılmıştır. Araştırma sonuçları, etkili bir toplumsal cinsiyet eğitiminin en temel gerekliliğinin toplumsal cinsiyetin ana akımlaştırılması olduğunu ortaya koymuştur.

Can (2008), “Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri” üzerine yapılan bu çalışmada, kadınların öğretmenlik mesleğinde sayıca erkeklerden fazla olmasına rağmen yönetimde erkekler kadar yer almama

nedenlerinin yönetici adayları ve mevcut yöneticilerin görüşleri alınarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Kayseri, Nevşehir ve Niğde illerindeki 40 kadın ve 75 erkek yönetici ile yönetici adayı olmak üzere toplam 115 katılımcıyla çalışma yapılmıştır. Araştırmada, psikolojik, sosyolojik ve örgütsel faktörler nedeniyle kadınların, yöneticilikten ziyade sosyal, sanatsal ve sağlık gibi alanlara yöneldikleri ortaya konulmuştur.

Alıcı'nın (2008), yaptığı “Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Pozisyonun Kadın İstihdamı ve Yaşanılan Sorunları İçeren Bir Uygulama” konulu araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin oranı ve kadınların yöneticilik sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan 150 yönetici ile çalışılmıştır. Çalışmaya katılan katılımcıların yarısının kadının öncelikli görevlerinin evdeki sorumluluklar olduğu fikrine katıldıkları, kadınların iş hayatında yer almasının erkekler tarafından genellikle desteklenmekle birlikte, hem genel çalışma yaşamında hem de ortaöğretim kurumlarında yöneticilik pozisyonlarında yer alabilmelerinin, toplumdan yeterli desteği hala bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş (2010), çalışmasında “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmalarını Engelleyen Etmenlerin Araştırılması” konusunu araştırmıştır. Çalışmada, İstanbul'un Bağcılar ilçesinde görev yapan 200 öğretmen yer almıştır. Araştırma, kadın ve erkek öğretmenlerin ataerkil değerlere dayalı olarak toplumsal cinsiyet rollerini benimsediklerini ve bunun sonucu olarak kadın öğretmenlerin yönetim kadrolarında daha az yer aldıklarını göstermiştir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla cinsiyetçi kalıp yargıları daha fazla benimsediği bulgusu elde edilmiştir.

Alican (2015), “Öğretmen ve Yöneticilere Göre Liselerde Çalışan Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Taleplerini Etkileyen Faktörler” isimli çalışmasında, liselerde görev yapan kadın öğretmenlerin yönetim kademelerinde yer almalarını etkileyen faktörleri ve bu pozisyonlardaki temsillerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 133 kadın ve 207 erkek olmak üzere toplam 340 öğretmen ve okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, erkek katılımcılara göre kadınların mesleki etkenlerin kariyerlerinde engel oluşturduğunu daha fazla

ifade ettikleri, ayrıca, toplumdaki erkek egemen yapı ve bunun sonucu olarak gelişen öz güven eksikliklerinin, kadınların yönetsel görevler üstlenmelerini zorlaştırdığı görülmüştür.

Yılmaz (2016), çalışmasında “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyetçiliğe ve Kadın Yöneticilerin Liderlik Becerilerine Yönelik Görüşleri” konusunu incelemiştir. Kadın yöneticilerin okul yöneticiliği yapmalarına engel teşkil eden faktörleri ve liderlik becerileriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla 32 kişiyle yapılan görüşmelerin yanı sıra, okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyetçilik ve kadın liderlerin liderlik becerilerine dair görüşlerini belirlemek için 724 kişinin verileri analiz edilmiştir. Erkek katılımcılar, kadınların saflığı, üstünlükleri ve çekicilikleri gibi konularda kadın katılımcılarla benzer görüşlere sahipken, kadın katılımcıların, baskıcı ataerkil tutumlar, cinsiyetler arası rekabetçi farklılaşmalar ve heteroseksüel düşmanlığı fazla kabul gösterdikleri görülmüştür.

Özan, Gündüzalp, Yaraş, Polat & Şener (2016), “Kadınların Yönetici Olma İsteğinde Personel Güçlendirme Uygulamalarının Etkisi” üzerine yaptıkları bu çalışmada, kadın öğretmenlerin yöneticilik yapabilme potansiyellerine olan inancı arttırmak ve onları cesaretlendirmek amacıyla okul müdürlerinin personel güçlendirme tekniklerini kullanmalarının önemi vurgulanmış ve bu uygulamaların kadın öğretmenlerin yönetici olma istekleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, kadın öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan vignette'ler incelenmiş ve bu verilerin çözümlemesinde nitel araştırma yöntemlerinden "içerik analizi" uygulanmıştır. Çalışmada, yöneticilerin personel güçlendirme davranışlarının, kadın öğretmenlerin yönetici olma arzusunu olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Mert (2019) “Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmaları Önündeki Engellerin Cam Tavan Sendromu Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmasında kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan sendromunu derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın nitel veriler için 41 kadın öğretmenden, nicel veriler ise, 549 kadın öğretmenden elde edilmiştir. Kadın öğretmenlerin cam tavanını oluşturan engellerin bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeylerde sıralanabileceği tespit edilmiştir. Yapılan nicel analizde ise, kadın öğretmenlerin demografik

özelliklerine (yaş, kıdem, kurum tipi, medeni durum vb.) bağlı olarak görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Kılıç, Turgut, Esin, Akyol, Girgin & Karaavcı (2023) “Eğitim Yönetiminde Kadınların Yönetici Olmalarını Engelleyen Faktörlerin Belirlenmesi: Kadın Okul Yöneticileri ile Görüşmeler” konulu araştırma, eğitim yönetiminde kadınların yönetici olmasını engelleyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem Elazığ ilindeki okullarda görev yapan 12 kadın eğitim yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, kadın olmanın yönetici olma sürecinde etkili bir faktör olduğu, kadın yöneticiliğinin okul paydaşlarıyla ilişkilerde de önemli bir rol oynadığı ortaya konulmuştur.

Türk, Kahraman, Çelik & Sarıaltın (2023) “Milli Eğitimde Yöneticilik ve Kadınlar: Tuzla Örneği” üzerine çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, Tuzla örneğinden yola çıkarak, kadın yöneticilerin çalışma koşullarını ve yönetim kademelerinde daha az yer almasının nedenlerini öğretmenlerin perspektifinden incelemiştir. Bu araştırma durum analizi yöntemi kullanılmıştır. Kadınların eğitim örgütlerinde sayı olarak fazla olmalarına rağmen yöneticilikte aynı oranda yer alamamaları nedeniyle pozitif ayrımcılık oluşturacak kararlar alınması, yerel yönetimlerle iş birliği yapılması ve kadınlar için en büyük engellerden biri olan çocuk bakımı konusunda alternatif çözümler olması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Cowan & Hoffman (1986) "Küçük Çocuklarda Cinsiyet Kalıp Yargıları: Kavram Öğrenme Yaklaşımını Destekleyen Kanıtlar" konulu çalışmalarında, çocuklarda cinsiyet stereotiplerinin nasıl oluştuğunu anlamaya yönelik erken yaşlardaki çocuklardan oluşmuş bir grupta araştırma yapmıştır. Araştırma, farklı yaşlardaki çocukları inceleyerek, cinsiyet stereotiplerinin gelişimsel süreçleri üzerindeki etkilerini analiz etmeye çalışmıştır. Çalışma, cinsiyet stereotiplerinin çocuklarda erken yaşlarda şekillendiğini ve bu stereotiplerin öğrenilen bir kavram olduğunu bulmuştur. Çocukların cinsiyetle ilgili stereotipleri çevrelerinden, ailelerinden ve toplumdan aldıkları bilgiyle öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Knipe, Leith, Gray, Mckeown & Carlisle (2002) “İlkokullarda Mesleklerin Cinsiyetle İlişkilendirilmesi” adlı çalışmalarında, üçüncü ve altıncı sınıf

öğrencilerinin mesleklerle ilişkilendirdikleri cinsiyet rollerine dair düşüncelerini ve bu düşüncelerin eğitim sürecine olan etkilerini incelemiş, öğretmenlerin öğrencilerin mesleklerle ilgili geliştirdiği cinsiyet kalıp yargılarına yönelik görüşleri de değerlendirmişlerir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmaya, 1579 ilkokul öğrencisi ve 285 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyetle ilgili kalıp yargılara sahip olduklarının farkında olmalarına rağmen, bu durumu değiştirmek için herhangi bir çaba göstermemelerini öğretmen tutumlarındaki eksiklik olduğu belirtilmiştir.

Gray & Leith (2004) “Sınıfta Cinsiyet Stereotiplerini Sürdürmek: Bir Öğretmen Perspektifi” adlı araştırmalarının amacı, sınıfta cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi ve öğretmenlik formasyon eğitimi ile hizmet içi eğitimlerde karşılaşılan toplumsal cinsiyete dayalı sorunları incelemektir. Araştırma, karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 344 öğretmen ve 5 öğretmen eğitimcisidir. Bulgular, formasyon ve hizmet içi eğitimlerde toplumsal cinsiyetle ilgili sorunların özel olarak ele alınmadığını, öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının düşük olduğunu ve öğretmenlerin konuya yeterince ilgi göstermedikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Kim’in (2005) “Feminizm ve Eşitlik Teorisi: Kadınların Seçimlerini ve Şanslarını Analiz Etmek” konulu çalışması, feminizm ve eşitlik teorisi üzerine odaklanmaktadır. Çalışma, kadının şansı (luck) ve kadının tercihi (choice) kavramlarını tartışarak, toplumsal cinsiyet eşitliğine dair feminist bir teori geliştirmeyi amaçlamaktadır. Daha çok literatür taraması ve teorik analizler üzerine odaklanan araştırma sonucunda, kadınların yaşam seçimlerinin sadece kişisel tercihlerle değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve ekonomik faktörlerle de belirlendiği vurgulanmaktadır.

Wood (2009) "İlkokul Öğretmenleri Arasında Cinsiyete Dayalı Farklılıklar Hakkında Öğretmen Algıları" adlı çalışmasıyla, öğretmenlerin ilkokul öğretmenlerini cinsiyetlerine göre nasıl değerlendirdiklerini ve bu değerlendirmelere yönelik algılarını incelemiştir. Araştırma, nicel yöntem ve karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılar, 217 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada erkek sınıf öğretmenlerinin kadın meslektaşlarına göre daha olumsuz

algılandığını, kadın öğretmenlerin ise öğrencilerine karşı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Berekashvili (2012) "Cinsiyet Temelli Algıların Öğretmen-Öğrenci Etkileşimindeki Rolü" adlı çalışmada, öğrenci cinsiyetine dayalı öğretmen algılarındaki farklılıkların öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, nicel bir yöntemle gerçekleştirilmiş olup, 5. ve 7. sınıflarda ders veren 186 ortaokul öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kız öğrencilerin yeteneklerini göz ardı ettiklerini, kızlara yönelik beklentilerinin daha düşük olduğunu ve kızların davranışlarının geleneksel dişil rollerle sınırlı olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Schwartz & Sinicropo (2013) "Öğretmen Adaylarının, Çocukların Matematiğe Yönelik Tutumlarında Cinsiyet Farklılıklarına İlişkin Algıları" üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının ilköğretim öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını nasıl algıladıklarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma, nicel bir yöntemle yapılmış ve 129 öğretmen adayı (80 lisansüstü, 49 lisans öğrencisi) katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmen adayları, erkek öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilerden daha olumlu olacağını beklediklerini ifade etmişlerdir.

Rahimi & Fallahi (2015) "Cinsiyet, Eğitim ve Değerlendirme: İran Bağlamında Cinsiyetin Eğitim Üzerindeki Etkilerine Eleştirel Bir İnceleme" konulu çalışmalarında, yarı deneysel bir yöntem kullanarak İran'ın İngilizce yabancı dil eğitimi bağlamında cinsiyet tarafsızlığının varlığını incelemiştir. Araştırma için, yazı örnekleri üretmeleri istenen öğrenciler ve bu ödevleri puanlamayı kabul eden öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmada, İranlı yabancı dil öğretmenleri arasında karşı cinsten öğrencilere karşı cinsiyet ayrımcılığının varlığının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Soleimani (2015) "ELT Ders Kitaplarındaki Konuşmalarda Cinsiyet Temsili: Cinsiyet Yönelimi, Konuşma Konuları ve Erkek ve Kadın Muhatapların Dağılımı Üzerine Bir Analiz" konulu çalışmada, ELT (English Learning Training) ders kitaplarındaki konuşma konularının cinsiyet perspektifinden analizine yer

verilmiştir. Bu amaçla, İran'da yaygın olarak kullanılan üç ELT ders kitabından (Top Notch, Interchange ve Touchstone serilerinden) 108 konuşmanın toplamı rastgele seçilmiştir. Sonuçlar, ders kitaplarındaki konuşmaların çoğunlukla karma cinsiyet odaklı olduğunu, erkek-erkek ve kadın-kadın konuşmaları arasında bir denge olduğunu göstermiştir.

Hamilton & Roberts (2017) "Erkek gibi ol, git bir buz torbası al. İlkokul Sınıfında Cinsiyete Dayalı Stereotipler ve İkilikler: Geçmişin Bir Parçası mı?" konulu araştırmalarında, kırsalda küçük bir ilkokulda cinsiyet rollerinin nasıl öğrenildiğini ve yapılandırıldığını incelemişlerdir. Araştırmada, nitel yöntem kullanılmış ve araştırmanın çalışma grubu 20 öğrenci ve 5 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma bulguları, cinsiyet kalıp yargılarının sınıf içindeki sosyal davranışları etkilemeye devam ettiğini göstermiş, araştırmada hem kız hem de erkek öğrencilerin, cinsiyet kalıp yargılarını yansıtan cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir.

Khan, Arooj, Arif, Nazir & Nosheen (2018) "Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Ayrımcılığına Yönelik Tutumları" konulu araştırmalarında, İslamabad'daki çeşitli üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin cinsiyet ayrımcılığına yönelik tutumlarını incelenmişlerdir. Araştırmada, toplumsal cinsiyet eşitliğine karşı tutumun öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre (yaş, eğitim) farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla ayrımcılığa uğradığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mägi, Biin, Trasberg & Kruus (2016) tarafında yapılan araştırmada, Estonya'daki kadınlar, öğretmen adayları ve diğer üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalıkları ele alınmıştır. Estonya'da kadınlara göre öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu; öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarında aile yapısının önemli olduğu ve öğretmen adayı öğrencilerin diğer öğrencilere göre toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Perrin (2020), "Cinsiyet Eşitliği ve Ekonomik Büyüme: Uzun Vadeli İlişkiye Dair Tarihsel Bir Bakış Açısı" konulu çalışmada, cinsiyet farkının boyutunu değerlendirmeye ve bunun ekonomik büyüme ile ilişkisini tarihsel bir perspektiften

incelemiştir. Araştırmacı, 19. yüzyılın ortalarında Fransa'daki 86 ilçeyi kapsayan verilerle, cinsiyet farkını ölçen bir endeks oluşturmuş ve bu endeksi ekonomik fırsatlar, eğitim ve sağlık ile karşılaştırmıştır. Sonuçlar, Kuzey Fransa'nın daha iyi ekonomik performans sergileyerek cinsiyet eşitsizliğini daha hızlı kapattığını göstermiştir. Ayrıca, araştırmada, kız ve erkek çocukların eğitimi ile aile yapılarının cinsiyet eşitliği üzerinde belirleyici rol oynadığı ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin ekonomik büyüme ile olumlu bir ilişki içinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Kong & Kim (2022), “Cinsiyet Eşitliği ve Girişimcinin Üzerindeki Etkisi: Girişimci İnsanın Sermayesinin Rolü” isimli çalışmalarında, girişimci insan sermayesinin (girişimcilik eğitimi ve deneyiminin) girişimcilik niyetini etkileyip etkilemediği ve bu ilişkilerin cinsiyete ve bir ülkenin cinsiyet eşitliği düzeyine bağlı olup olmadığı incelenmişlerdir. Araştırmanın verileri Kore de dâhil olmak üzere 20 ülkeden toplanmış, her ülkeden en az 2000 bireysel katılımcıdan yanıt toplanmıştır. Araştırmada, girişimci insan sermayesinin girişimcilik niyetine katkıda bulunduğu ve cinsiyet ile ulusal cinsiyet eşitliği düzeyinin, eğitim ve deneyimin kadınların girişimcilik niyeti üzerindeki etkilerini etkileyen önemli bir sosyal bağlam oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Sucuoğlu & Nkudong (2023) “Yükseköğretim Liderliğinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Bamenda Üniversitesi'nde Bir Vaka Çalışması” bu araştırmada, Bamenda Üniversitesi'nde cinsiyet eşitliğini etkileyen değişkenleri incelemişlerdir. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada katılımcılardan elde edilen bilgiler, kadınların adil ücretlendirme, kariyerlerinde ilerleme şansı ve araştırma fırsatları konularında karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bulgular, kadınların yönetim ve ders verme rollerinde yeterince temsil edilmediğini göstermiştir. Bu durum, araştırmada, toplumsal cinsiyet eşitliğini ilerletmeyi amaçlayan somut resmi mevzuatın eksikliği, etkili iletişim kanallarının bulunmaması ve kültürel faktörlerle ilişkilendirilmiştir.

Mathew, Condron, Gücü & Lucey (2023) “Yükseköğretimde Cinsiyet Eşitliği: Eşitsizliği Ele Almak ve Sürdürülebilir Kalkınma İçin Çeşitliliği Teşvik Etmek” adlı çalışmalarıyla, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim müdahalelerine ilişkin mevcut literatürü incelemişlerdir. 5 aşamalı bir çerçeve kullanılarak cinsiyet eşitliği odaklı ampirik araştırmalar ve diğer çalışmalar çalışmada ele alınmıştır.

Araştırmada, cinsiyet eşitsizliğinin çözülmesi için değişimin, öğrencinin akademik yaşamının ilk gününden itibaren başlaması gerektiğini ve eğitimin cinsiyet eşitliği için gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Orfan & Samady (2023) “Afganistan'daki Lisans Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Algıları: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Geliştirmeye Yönelik Uygulamalar ve Stratejiler” konulu çalışmalarında, lisans öğrencilerinin cinsiyet eşitliği algılarını, uygulamalarını ve Afganistan'da cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için algılanan stratejileri araştırmışlardır. Araştırmada, 448 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmada, katılımcıların çoğunluğunun toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda olumlu bir algıya sahip olduğunu ve geleneksel "kadının mutfığa, erkeğin ise ofise ait olduğu" fikrine çoğunlukla katılmadığı görüşünde oldukları ortaya konulmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli ve deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci, verilerin analizi geçerlik-güvenilirlik değerlendirmeleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırma, BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim ve eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşlerini incelemeyi konu edinen tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir ve bu model araştırmalarda araştırmaya konu edinilen olay, bireyler değiştirilmeksizin aynı şekilde tanımlanır (Karasar, 2012).

Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada araştırmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması, bir olayın veya olgunun derinlemesine incelendiği nitel bir araştırma yöntemidir. Simons (2009), durum çalışmasını bir fenomenin derinlemesine ve bağlama dayalı olarak incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmaları, genellikle karmaşık ve çok boyutlu durumları ele almak için tercih edilmekte ve araştırmacıya olayları doğal ortamlarında gözlemleme imkânı sunmaktadır. Bu araştırma yöntemi, olayın ve bağlamın derinlemesine anlaşılması için esneklik sağlamaktadır. Durum çalışmasında, örneklem genellikle küçük tutulmakta, ancak elde edilen bulgular genelleme yapmaktan çok, belirli bir olayı anlamaya yönelik olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Yapılan bu çalışmada durum deseninin kullanılmasının ana gerekçesi, BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim ve eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşlerine ait verilerin direkt kullanılmak istenmesi olarak gösterilebilir. Katılımcılardan elde edilen veriler, çalışmanın amacındaki beklentilere ulaşabilmek ve geliştirilebilir sonuçlar elde edebilmek için önemlidir. Bu çalışmada durum çalışması deseninin benimsenmesinin diğer gerekçesi ise belli bir zamanda belli katılımcılarla sınırlandırılmış olmasıdır. Durum çalışması, belirli bir bağlamda derinlemesine veri toplamak ve anlamlı sonuçlar elde etmek amacıyla da kullanılan bir araştırma desen olduğundan seçilen

desenin katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda görüş ve deneyimlerini doğrudan toplamak için son derece uygun olduğu düşünülmüştür. Çünkü durum çalışması deseni, katılımcıların kendi perspektiflerinden derinlemesine bilgi edinmeyi ve belirli bir grup üzerinde yoğunlaşarak anlamlı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmaktadır (Stake, 1995).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında Zonguldak ili BİLSEM’de görevli 15 okul yöneticisi ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay örnekleme, araştırmacının erişebildiği ve kolaylıkla ulaşabildiği katılımcıları seçerek veri topladığı bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde örneklem seçimi tamamen araştırmacının erişim imkânlarına ve rahatlıkla ulaşılabilen bireylerden oluşur. Kolay örnekleme, zaman, maliyet ve erişim gibi pratik zorluklar göz önüne alındığında tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2017, s. 89-91). Bu yöntem, genellikle belirli bir gruba dair ilk izlenimlerin elde edilmesi amacıyla kullanılır ve örnekleme için belirli bir sınırlama veya zorluk yoksa erişimi en kolay olan katılımcılar tercih edilir. Kolay örnekleme, araştırmacılara, zaman ve kaynak kısıtlamaları altında hızlı bir şekilde veri toplama fırsatı sunar (Creswell, 2012) ve belirli bir alandaki katılımcılara ulaşmayı kolaylaştırır (Marshall, 1996).

Araştırmanın çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir. Buna göre; 4 okul yöneticisi, 11 öğretmen araştırmada yer almıştır. Katılımcıların 7’si kadın, 8’i erkektir. Katılımcıların yaş aralığı 3’nün 25-35 yaş; 9’nun 36-45 yaş; 3’nün 46-55 yaş olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 5’i lisans, 9’u lisansüstü ve 1’i doktora mezunudur. Branş bazında ise 4’nün Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) Öğretmeni; 1’nin Müzik Öğretmeni; 6’nın Dil (Türkçe, İngilizce) Öğretmeni; 1’nin Sınıf Öğretmeni; 2’nin Rehberlik Öğretmeni ve 1’nin Sosyal Bilgiler Öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 2’si 6-10 yıl arası; 2’si 11-15 yıl arası ve 11’i 16 ve üstü kıdem yılına sahiptir. Medeni durumlarına göre katılımcıların 13’ü evli, 2’si bekârdır.

Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Sayı
Görev	Okul Yöneticisi
	Öğretmen
Cinsiyet	Kadın
	Erkek
Yaş	25-35
	36-45
	46-55
Eğitim durumu	Lisans
	Yüksek Lisans
	Doktora
Branş	Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji)
	Müzik
	Dil (Türkçe, İngilizce)
	Sınıf
	Rehberlik
	Sosyal Bilgiler
Kıdem Yılı	1-5
	6-10
	11-15
	16 ve üstü
Medeni Durumu	Evli
	Bekar

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplamak için kullanılan görüşme ya da mülakat katılımcıların neyi neden yaptıklarını, duygularını, hislerini ya da davranışlarını yönlendiren etkenleri belirleyebilmek için kullanılmaktadır. Görüşmelerde, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmış, okul yöneticisi ve öğretmenler için aynı görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının belirli bir konuya dair soruları önceden belirlediği, ancak görüşme sırasında esneklik sağlayarak katılımcının yanıtlarına göre yeni sorular geliştirebildiği bir veri toplama tekniğidir. Bu yaklaşım, katılımcıların görüşlerini daha derinlemesine anlamayı amaçlar ve açık uçlu sorularla onların deneyimleri ile bakış açılarına odaklanır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılara daha fazla ifade özgürlüğü tanırken, araştırmacının araştırma soruları çerçevesinde yönlendirme yapmasına olanak tanır. Bu yöntem, nitel araştırmalarda sıklıkla

kullanılır çünkü daha esnek bir yapı sunar ve katılımcıların doğal cevaplar vermesine olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 115-118).

Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısmında katılımcıların kişisel bilgilerini içeren sorulara, ikinci kısmında ise yönetici ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan sorulara yer verilmiştir (Ek 2). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan yazından yararlanılarak oluşturulmuş, eğitim bilimi alanındaki öğretim üyelerinden uzman görüşüne sunulmuş ve pilot uygulama yapılarak görüşmeye hazır hale getirilmiştir. Soruların çalışmanın amacına uygun ve anlaşılır olmasına, katılımcıları yönlendirici ifadelerin olmamasına özen gösterilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitimde ve eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşmelerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulundan 22.02.2024 Tarih ve 419879 Sayılı Karar ile etik kurul izni (Ek 3), ardından Zonguldak Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için 14.03.2024 tarih ve sayılı 988331048 yazıyla araştırma izni alınmıştır (Ek 4).

Görüşmeler, katılımcıların uygun olduğu zaman dilimlerinde önceden randevu alınarak yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların hepsinin aynı ilçede olmaması nedeniyle görüşmeler Zoom çevrim içi platform üzerinden gerçekleştirilmiştir. 13 öğretmenle zoom üzerinden görüşme sağlanmış, 2 öğretmenle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın amacı, katılımcıların hakları gibi tüm gerekli açıklamalar katılımcılara yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerden öncesinde randevu alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce görüşme formunda belirtildiği üzere yapılan zoom toplantı kayıtlarının yalnızca verileri elde etmek için kullanılacağı teminatı verilmiştir. Ayrıca katılımcılar için hazırlanan “Onay formu (Ek 1)” katılımcılara iletilmiş, isterlerse araştırmadan görüşme sonrasında dahi çekilebilecekleri bildirilmiştir. Görüşmelerde her bir görüşme ortalama 25-60 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Değerlendirilme Süreci

Katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir yöntem olup, yazılı, sözlü veya görsel verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesini sağlamaktadır. Bu yöntem, araştırmacıların belirli bir metin, konuşma ya da görsel materyalin içeriğini anlamalarına ve bu içerikten anlamlı sonuçlar çıkarmalarına olanak tanımaktadır. İçerik analizi, verilerin kodlanarak belirli temalar, kategoriler veya desenler üzerinden çözümlenmesini amaçlamaktadır. Bu süreçte, araştırmacı önce veriyi toplar, ardından verinin içinde yer alan belirli kavramları veya temaları tanımlar ve son olarak bu veriler üzerinde analizler yaparak sonuçlara ulaşmaktadır. İçerik analizi, hem betimleyici hem de anlamlandırıcı bir yaklaşımla yürütülmekte ve genellemeler yapmak yerine, belirli bir bağlamda derinlemesine bilgi elde etmeye yönelik bir yöntem olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 137-139). Krippendorff (2004), içerik analizinin, araştırmacıların metinlerin anlamını derinlemesine çözümlemelerini sağlayarak, toplumsal olaylar ve süreçler hakkında yeni anlayışlar geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Elo ve Kyngäs (2008, s. 107), içerik analizinin esnek yapısı sayesinde, farklı araştırma soruları için uygulanabileceğini ve metinlerden anlamlı veriler çıkarmanın etkili bir yolu olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşım, genellikle belirli bir konuda fikir birliği oluşturmak veya toplumsal olguları anlamak amacıyla kullanılır.

Görüşmede, katılımcıların vermiş olduğu cevaplar, Word programı kullanılarak ham verilerle bir dosya oluşturulmuştur. Ses ve görüntü kayıtları veri kaybının önlenmesine yardım etmiştir. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda, tez danışmanı ve araştırmacının ortak görüşüyle ham veriler titizlikle incelenerek, öncelikle kodlar bulunmuş daha sonra alt temalar oluşturulmuş ve temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Kodlar içeriğin analiz edilmesini sağlarken, temalar verilerin düzenlenmesini sağlamıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizlenmesi amacıyla K1, K2, K3.... şeklinde kodlama yapılmıştır.

3.6. Araştırmada Kullanılan Geçerlik Güvenirlik Stratejileri

Nitel araştırmanın kullanıldığı bu araştırmada, geçerlik ve güvenirlilik için kimi önlemler alınmıştır. Nitel araştırmaların güvenirliliği, bir araştırmanın bulgularının gerçeği ne ölçüde yansıttığı ve bu yansımanın derecesi, aynı zamanda araştırmanın farklı zamanlarda ya da farklı araştırmacılar tarafından tekrarlandığında benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığıyla ilişkili görülmektedir (Ekiz, 2017). Nitel araştırmaların güvenilirliği, araştırma bulgularının doğruluğu ve geçerliliği ile ilgilidir ve bu, genellikle katılımcıların deneyimlerinin ve bakış açılarının doğru bir şekilde yansıtılması ile sağlanmaktadır. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırmacıların, verileri toplama, analiz etme ve sonuçları raporlama süreçlerinde şeffaf ve dikkatli olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Maxwell (2012), nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak için, araştırmacıların sürekli geri bildirim almaları, katılımcıların yorumlarını doğrulamalarını (üçüncü göz yöntemi) ve verileri çeşitli kaynaklardan toplamalarını önerdiğini belirtmektedir. Bu stratejiler, bulguların güvenilirliğini sağlamak için önemlidir ve araştırma sürecindeki nesnelliği artırmaktadır. Bu araştırmada, veri toplama, analizi, verilerin kod ve temaların belirlenmesinde araştırmacıların uyumu gibi stratejiler benimsenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, nitel araştırmalarda araştırma sürecinin başından itibaren yapılan işlemlerin açıklanması, elde edilen sonuçların ayrıntılı bir şekilde raporlanması, objektiflik, esneklik ve şeffaflık gibi ilkelerin benimsenmesi, geçerlik ve güvenirlilik açısından önemli ölçütler olarak görülmektedir. Ayrıca, veri kaynakları ve yöntemlerinde çeşitlilik sağlanarak (farklı eğitim seviyelerinden öğretmenlerle görüşmeler) bulguların doğruluğu artırılmaktadır. Bu araştırmada geçerliliğini sağlamak için soruların hazırlanmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik Bilim Sanat Merkezlerinde çalışan ilkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin eğitimde toplumsal cinsiyet hakkında görüş ve önerilerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve elde edilen veriler farklı kod ve temalarla ayrı ayrı tablolatırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara ve örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

4.1. BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Görüşleri Nelerdir?” alt probleminin bulgularına ulaşabilmek için okul yöneticisi ve öğretmen katılımcılara, “Eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik gözlemlerinizi nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?”, “Eğitim ortamlarında veya eğitimde kadınlarla erkeklerin aynı olduklarını (eşit olduklarını) düşünüyor musunuz? Hangi açılardan neden?”, “Eğitim ortamlarında ya da eğitimde kız ve erkek çocuklara yönelik herhangi bir ayırım olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?”, “Size göre toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri eğitimin içeriğine yansımakta mıdır? Nasıl?”, “Sizce toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri eğitim ortamlarına yansımakta mıdır? Nasıl?”, “Sizce toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri eğitim ortamlarındaki iletişime yansımakta mıdır?” soruları yöneltilmiştir. Bu çerçevede katılımcılardan alınan yanıtların analizinden oluşturulan kodlarla alt temalar alt temalardan da temalara ulaşmaya çalışılmıştır.

BİLSEM okul yöneticileri ve öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair görüşlerini belirleyebilmek amacıyla katılımcılara yöneltilen sorulardan alınan yanıtlar doğrultusunda, “Eğitim Ortamlarında Algılanan Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği” ve “Eğitim İçeriğinde Algılanan Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği” olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Ulaşılan alt temalardan “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ” temasına yönelik bulgular Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1: BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod
Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği	Eğitim Ortamlarında Algılanan Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliklerinin Nedenleri	Cinsiyete Dayalı Ayrımcılıklar f:13 Eğitim ortamlarındaki eşitsizliklerin sürdürülmesi f:10 Toplumsal ve Kültürel Faktörlerin etkisi f:10 Eşitsizlik bulunmaması f:2 Kadınların Birbirine Ayrımcı Davranması f:1
	Öğretim İçeriğinde Algılanan Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliklerinin Nedenleri	Toplumsal değerlerle eğitimin değerlerinin örtüşmesi f:6 Cinsiyet Temelli Görev ve Rollerin vurgulanması f:4 Ders Kitaplarında Cinsiyet Eşitsizliği f:4

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.1'e göre okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği algılarına yönelik alt temalar "Eğitim Ortamlarında Algılanan Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliklerinin Nedenleri" ve "Eğitim İçeriğinde Algılanan Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliklerinin Nedenleri" dir. "Eğitim Ortamlarında Algılanan Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Nedenleri" alt temasında okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların yanıtlarından kodlar elde edilmiştir. Elde edilen bu kodları katılımcılar, "Cinsiyete Dayalı Ayrımcılıklar"; "Eğitim Ortamlarındaki Eşitsizliklerin Sürdürülmesi", "Toplumsal ve Kültürel Faktörlerin Etkisi" ve "Eşitsizlik Bulunmaması" ve "Kadınların Birbirine Ayrımcı Davranması" gibi 5 kodla açıklamaktadır. Katılımcıların ifadelerinden okul yöneticisi ve öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki eşitsizlikleri çoğunlukla toplumsal cinsiyet ayrımcılıkları/eşitsizliklerle ilişkilendirdikleri ve cinsiyet ayrımcılıklarının eğitim ortamında da sürdürüldüğü görüşünde oldukları görülmektedir. Katılımcılar, cinsiyete dair eşitsizlikleri kızların okullaşmasına yönelik tutum ve davranışlar, kızların kıyafetlerinin okulda gündeme gelmesi, kadın öğretmenlerin okul etkinliklerde ikramları üstlenmesi, erkek öğretmenlerin genellikle yönetici olması gibi pratikler üzerinden örneklemektedir. Ek olarak kadın öğretmenlerin birbirine karşı ayrımcı davranması "Kraliçe Arı Sendromu"nun eğitim ortamlarında da varlığını göstermektedir. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

Geçmişe baktığımızda, 25 sene önce Sakarya'nın Karapürçek ilçesinde göreve başladım. Bu ilçe, Doğu Karadeniz'de, ailelerin yoğun olarak yaşadığı bir topluluktan oluşuyordu. O dönemde, eğitim ortamında toplumumuzda ciddi bir ayrımcılık vardı. Kız çocuklarının okula gönderilmemesi, bu ayrımcılığın en belirgin örneğiydi. Elbette, o dönemde de çocukların okula gitmesiyle ilgili kanunlar ve cezai müeyyideler vardı, ancak bu uygulamaların yeterli olmadığını gözlemliyorduk. Sakarya'daki ilk görev yıllarımda, kız öğrenci sayısının erkek öğrencilere göre daha az olduğunu açıkça görebiliyorduk. Sınıflarda belirgin bir şekilde bu farkı hissediyorduk. Bu durum, genelde bir sınıfta 25 öğrenci varsa, 20'sinin erkek ve 5'inin kız öğrenci olduğu anlamına geliyordu. Bu eşitsizliklerin, toplumdaki cinsiyet rollerine dayalı algıların bir sonucu olduğunu gözlemliyorduk. Sonrasında asker öğretmen olarak Maraş'a gittim ve orada da benzer bir ayrımcılıkla karşılaştım. Maraş'ta, kız çocuklarının eğitim olanaklarına erkek çocuklara göre daha sınırlı olduğunu gözlemledim. Bu, toplumdaki erkek egemen yapı ve geleneksel cinsiyet rollerinin bir yansımasıydı. Ayrıca, asker öğretmen olarak görev yapmamın da bu durumu etkilediğini fark ettim. Yörenin çocuğu olarak kabul edilmem, bazı ailelerle daha rahat ilişki kurmamı sağlıyordu. Ancak, eğitimci olarak görevimiz, öğrencilerin bakış açılarını değiştirmek ve farklı fırsatları görmelerini sağlamaktı. Bu nedenle, özellikle kız öğrencilere okumanın önemini vurgulamak ve onlara destek olmak için çaba harcadık. Ancak, toplumdaki geleneksel din anlayışı ve kültürel yapılar, bu çabalarımızı engelliyordu. Bugün hala Doğuda küçük yaşta evlilikler, töre cinayetleri ve şiddet gibi sorunlarla karşılaşırız. Bu, eğitimdeki eksikliklerin ve toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerinin bir göstergesidir. Ancak, çabalarımızın devam etmesi gerekiyor ve bu konuda daha fazla bilinçlendirme ve eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Bu sorunlarla başa çıkmak için, toplumun her kesiminin işbirliği içinde olması ve eğitimdeki ayrımcılığı ortadan kaldırmak için kararlı bir çaba gösterilmesi gerekiyor (K1).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, maalesef toplumumuzun yapısında derinlemesine kök salmış durumda. Ataerkil bir toplumda yaşıyoruz ve genellikle erkek egemenliği öne çıkıyor. Bu durum eğitim ortamında da kendini gösteriyor ve kız çocukları ikinci planda hissettirilebiliyor. Bu, bazen ailelerin tutumlarından kaynaklanıyor, bazen de akranlar arasındaki ilişkilerde ortaya çıkıyor. Hatta akran zorbalığı gibi durumlara kadar ilerleyebiliyor. Eğitim ortamında, kız çocuklarının okula gönderilmemesi veya eğitim alma konusunda ailelerin tercihleri, okullaşma oranlarının düşük olmasına neden olabiliyor. Gözlemlerime dayanarak söyleyebilirim ki, erkek çocukları genellikle daha fazla ön planda tutuluyor. Ancak kız çocukları için "okunmasa da olur" gibi bir bilincin hala var olduğunu görüyorum. Bu, toplumun belirli kesimlerinde hala varlığını sürdüren bir düşünce şekli olarak karşımıza çıkıyor(K5).

Eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle ilgili deneyimlerimi paylaşmak istiyorum. Uzun yıllar çalıştığım merkezi bir okulda, kadın öğretmenler ve kız öğrenciler arasında kıyafet konusunun sık sık gündeme geldiğine şahit oldum. Okuldaki kız ve erkek öğrenci sayısının eşit olmasına rağmen, öğrencilerin kıyafet seçimleri toplantılarda konuşuluyordu. Özellikle kız öğrencilerin etek veya pantolon giymeleriyle ilgili tartışmalar sıkça yaşanıyordu. Kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerden fazla olmasına rağmen, kadın öğretmenlerin kıyafet seçimleri de müdahaleye maruz kalıyordu. Bu durum, cinsiyet eşitsizliğinin varlığını hissettiriyordu. Örneğin, erkek öğrencilerin veya öğretmenlerin kıyafet seçimleri hakkında benzer tartışmaların yaşanmadığını gözlemledim. Bu durum, kadınlar için farklı bir muamele olduğunu açıkça gösteriyordu. Öğretmenlik hayatım boyunca, erkek öğrencilerin veya öğretmenlerin kıyafet seçimlerine dair hiçbir tartışma veya müdahaleye tanık olmadım. Ancak, kadınlar için bu durumun farklı olduğunu gözlemledim. Bu durum, cinsiyet eşitsizliğinin eğitim ortamlarında da var olduğunu gösteriyor. Özetlemek gerekirse, kadınların kıyafet seçimleri üzerinden yapılan tartışmalar ve müdahaleler, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin varlığını gösteriyor ve bu durumun değişmesi gerektiğini düşünüyorum (K2).

Eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyet rollerine karşı eşitsizlik, öğrenci, öğretmen ve yönetici bağlamlarında ayrı ayrı değerlendirilebilir. Yönetici pozisyonlarında, genellikle erkeklerin çoğunlukta olduğunu gözlemliyoruz. Bu durum, yönetici seçme sürecindeki mülakat ve diğer aşamalarındaki süreçlerin kadınlar için dezavantajlı olabileceği anlamına gelmez, aksine kadınlar için bir tür ayrımcılık olabilir. Kendi eğitim hayatımda, 14 yıl boyunca sadece bir kadın yöneticiyle çalıştım. Öğretmenlik bağlamında, kadın ve erkek öğretmenler arasında bir denge olabileceği gözlemlenebilir. Kadın öğretmenlerin sayısı, erkek öğretmenlerden biraz daha fazla olabilir. Ancak, farklı bölgelerde çalışan öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak, özellikle Doğu bölgelerinde kız çocuklarının eğitimine yönelik bazı engellerle karşılaşıldığını görmekteyiz. Bu durum, kız çocuklarının evde tutulması veya ev işlerinde çalıştırılması gibi uygulamalardan kaynaklanabilir. Bu nedenle, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından eğitim ortamlarında hala bazı zorluklarla karşılaşıldığı söylenebilir(K4).

Olumsuz bir yön görmüyorum, aksine olumlu bir sürü yön var. Sadece erkeklerden oluşmuş bir kurumda veya bir yerde bazı şeylerin yeterli olmayacağını düşünüyorum. Bayanlar her zaman için farklı bakış açılarıyla zenginlik kazandırıyor. Yani o yüzden faydalı görüyorum. Onlar eşitsizlik olacak durumları yok. Herkesin zaten anayasal hakkı olan yerlerde bulunuyorlar. Aksine pozitif ayrımcılık da olduğunu düşünüyorum ben, bayanlara yönelik. Mesela bir kurumun başına bir bayanın gelmesi o kurum için bir zenginliktir. Farklı açılardan bakacaktır ve bu da birçok şeyi değiştirebilir. Kendi mesleğimiz açısından da öğretmenlikte de bayanların olması ayrı bir şey sağlıyor. Güzel bir ortam sağlıyor, öğrenciler daha rahat kendini ifade edebiliyorlar. O yüzden bu durumun faydalı olduğunu düşünüyorum. Yani cinsiyet olarak bayanların bir ortamda bulunması veya bir yere gelmede daha avantajlı olduklarını düşünüyorum. En azından bizim meslek için. Şöyle bir şey var: bayanların sorumluluk aldıkları bir sürü alan var. O alanların içerisinde vakit bulup bu şekilde bir kariyer yapmak veya mesleklerle alakalı ekstra bir şey yapmak bir süre sonra onları zorlayabilir. Onun için biraz geri adım atıyorlar. Yoksa bayanların da herkes gibi çok iyi şeyler yapabileceğine, hatta daha güzel yapabileceğine inanıyorum. Ama şartlar, bu da bazen el vermiyor, tercih etmiyorlar. Ama tercih edenler için de pozitif ayrımcılık var zaten. Az olmasının sebebi, bence, tercih etmemeleri(K6).

Hocam, ben bu konuda herhangi bir gözlemden bulunmadım. Yani erkeğin kadına karşı olumsuz bir bakışına veya kadının erkeğe karşı olumsuz bir bakışına çok şahit olmadım. Meslek hayatımda görev yaptığım yerlerde daha çok hemcinslerin birbirlerine karşı, özellikle bayan öğretmenlerin ve bayan çalışanların birbirlerine karşı yaptıklarından şahitlik ettim. Bir dönem eğitim yöneticiliği yaptım. Benim için hiç unutamadığım bir olay oldu. Bir bayan öğretmenimiz geldi, başka bir bayan öğretmenle ilgili bana şöyle dedi: "Hocam, görüyor musunuz? Ne kadar kısa bir etek giymiş öğretmenimiz. Bu konuda bir şey söylemeyecek misiniz?" Bu durum beni şaşırtmıştı. Yine, başka bir kurumda, kız meslek lisesi olarak bilinen bir yerde, bayan öğretmen sayısı oldukça fazlaydı. Onların birbirleriyle ilgili şikâyetleri, söylemleri mesela, aklımda çok fazla kalan, unutamadığım şeylerden tecrübelerdi(K8).

Eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyetle ilgili olarak herkesin öğrencilere eşit davrandığını düşünüyorum. Ancak, bazı davranışlarda ve görev dağılımlarında eşitsizlik yaşanabiliyor. Bunun dışında, toplumumuzda bazı eşitsizliklerin aşıldığını ve çok fazla rastlanmadığını düşünüyorum(K9).

Eğitim ortamlarında da kız çocuklarının nasıl görüldüğüne dair bir düşünceye kapılıyorum. Onları çocuk olarak mı yoksa büyük olarak mı görmek gerekir bilmiyorum. Kız çocukları pantolon giyerken, öğretmenler de dâhil olmak üzere herkesin tepkisiyle karşılaşabilirler. Farklı alanlarda hepsiyle ilgili olabiliriz. Örneğin, İstanbul'da bir proje okuluna başvuran bir arkadaşımın yaşadığı deneyimi hatırlıyorum. İngilizce öğretmeni olarak mülakata girdiğinde, 'Evli misiniz? Çocuk yapmayı düşünüyor musunuz?' gibi kişisel sorularla karşılaştı. Bu durum onu şaşırttı ve bir kadın müdürün bunu söylemesi onu derinden etkiledi. Bu deneyim, kadınların

iş yerinde hamile kalma riskiyle ilişkilendirilmesi gibi bir algının olduğunu gösteriyor. Bu algı, kadınların kariyerlerinde ayrımcılıkla karşılaşmalarına neden olabileceğini düşünüyorum. Eğitim ortamlarında ise, öğretmen olarak bakıldığında, kız çocuklarının bazı beklentilerle karşı karşıya olduğunu görüyorum. Erkek çocuklarının daha hareketli ve özgüvenli olduğunu, kız çocuklarının ise daha sakin ve 'hanım hanımcık' olarak algılandığını düşünüyorum. Bu, okulda kız çocuklarının sıklıkla haksız yere cezalandırıldığı veya sınıfta daha sessiz olmalarının beklendiği bir atmosfer yaratabilir. Bu nedenle, daha eşitlikçi bir yaklaşımın benimsenmesi önemli olduğunu düşünüyorum(K10).

Eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliği, bir dizi gözlemlle belirlenebilmektedir. Bu eşitsizlikler arasında ilk dikkat çeken nokta, öğretmenlik gibi belirli mesleklerde kadınların daha fazla temsil edilmesidir. Bu durum, çocuklarda belirli mesleklerin cinsiyetle ilişkilendirilmesine ve kısıtlanmasına yol açabilir. Ayrıca, sınıf içinde veya oyun zamanlarında, kız ve erkek öğrencilere yöneltilen farklı davranış beklentileri de gözlemlenebilir. Kızlardan sessiz ve uyumlu olmaları istenirken, erkeklerden daha çıkıcı ve lider olmaları beklenmektedir. Ders kitapları ve içerikler de cinsiyet stereotiplerini pekiştirerek, örneğin, matematik veya fen kitaplarında erkek karakterlerin daha başarılı ve bilgiye daha hâkim olduğu izlenimi yaratabilir(K12).

Çalıştığım eğitim kurumlarında, kız ve erkek öğrencilere verilen roller ve sorumluluklar konusunda gözlemlediğim eşitsizlikler, bu konudaki düşüncelerimi pekiştiriyor. Örneğin, spor dalları seçiminden sorumlulukların dağıtımına kadar, kızların ve erkeklerin farklı beklentilere tabi tutulduğunu gözlemliyoruz. Kız öğrencilerin bazı davranışları ve konuşmaları, toplumsal cinsiyet kalıplarına uygun görülmediğinde, sıklıkla eleştiriliyor. "Kızsan oturup kalkman gereken bir biçim var" veya "ağızına yakışmayan sözler" gibi ifadelerle karşılaşabiliyoruz. Erkek öğrenciler ise benzer davranışları sergilediğinde bu, genellikle daha kabul edilebilir bulunuyor. Ancak, çalıştığım kurumlar, bu konuda farkındalık yaratmak ve değişim sağlamak için çaba gösteren yerlerden. Öğretmenlerin de etkisiyle, olumlu adımlar atılıyor. Kız öğrencilere, toplumda genellikle "erkek sporu" olarak görülen futbol, basketbol gibi spor dallarına yönlendirme yapılıyor. Ayrıca okçuluk ve tekvando gibi sporlarda da kızlarımızı teşvik ediyoruz. Bu çabalar, kızların ve erkeklerin eşit ve birlikte çalışabilecekleri alanlarda daha fazla yer almasını sağlamak amacıyla yapılıyor. Etrafımda bu tür değişimleri sıkça görmesem de, bu yönde ilerleme kaydeden eğitim kurumları bulunmakta(K13).

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi “Öğretim İçeriğinde Algılanan Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliklerinin Nedenleri” alt temasında okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların yanıtlarından 3 kod elde edilmiştir. Elde edilen bu kodları katılımcılar, “Toplumsal Değerlerle Eğitimin Amacının Örtüşmesi” “Cinsiyet Temelli Görev ve Rollerin Vurgulanması” ve “Ders Kitaplarında Cinsiyet Eşitsizliği” biçiminde ifade etmektedir. Katılımcıların ifadelerinden okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğretim programlarındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini toplumdaki cinsiyet eşitsizlikleriyle ilişkilendirdikleri, öğretim programlarındaki materyallerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürdürülmesinde ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretilmesinde rolü olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

Şimdi eğitim içeriğini oluştururken en azından ben kendi alanım için şunu söyleyebilirim: Türk edebiyatı içerisinde kaleme alınmış metinleri, masalları, hikâyeleri, şiirleri materyal olarak en gerekli malzemeleri kullanıyoruz. Ders kitapları içerisindeki o metinler seçilirken acaba ne kadar cinsiyet eşitliğinin var olduğuna dikkat edilerek o metinler seçiliyor? Bu konuda çok hassas olduğunu düşünmüyorum açıkçası, çünkü bununla ilgili yapılan çalışmalar da var. Yani çok basit bir cümle, yani orada işte illa kadının ütü yapması gerektiği, işte anne annenin o aile içerisinde üstlendiği rol, okuduğumuz hikâye ya da masallarla ilgili de mesela şöyle bir detay hatırlıyorum: Masallarda biliyorsunuz prensesler hep kendisini kurtaracak bir prens bekler değil mi, bir erkek tarafından kurtarılmayı bekleyen, kendi gücüyle hayatta kalmayı karşılaştığı güçlüğü üstesinden gelmeyi becerebilecek bir kabiliyete sahip olmayan bir cins olarak ifade ediliyor. Bu masal dediğimiz şey böyle hani çocukları da eğlendirelim, hoş vakit geçirsün diye kullanacağımız bir araç değil, yani o masallar aslında hayatın geri kalan kısmını yaşarken kişilerin böyle doğrusunu yanlışını biçimlendiren, her iki cinsne nasıl bir rol biçildiğini belirleyen anlatılar. Şimdi bu metinler seçilirken ders içerikleri müfredatlar oluşturulurken buna yeterince özen gösteriliyor mu diye sorarsanız ben gösterildiğini düşünmüyorum. Hala o tip metinler var. Bununla ilgili yol kat etmek aslında çok kolay değil ama imkânsız da değil çünkü zihniyeti değiştirmek dönüştürmek için çok uzun vadeli ve çok geniş alanı kapsayan yatırımlar yapmak lazım. Bilim adamı yerine bilim insanı diyelim şimdi, ya aman ne olur canım, yani bilim adamı desek ne var bunda değil. Bunu çok basite indirgeyici zihniyetle hiçbir şey dönüştürülemez. Çünkü kelime dediğimiz şey çok şey yani bütün hayatı, bütün düşünce yapımızı inşa ediyor. Yani kullandığımız dil ve o dilimizde var olan kelimeler yani neden bütün küfürler kadın üzerine hadi bütünü demeyelim ama %90 değil mi? Neden bir erkeği kadına ait herhangi bir durum, nitelik erkeğe söylendiğinde bu bir hakaret olarak algılanıyor da, erkeğe ait bir nitelik kadına söylendiğinde bu bir övgü sözü oluyor. Yani bunlar zihniyetimizi ortaya koyan kullanımlar, yani dilimize bakmamız yeterli bence(K2).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitim içeriğine yansımaları konusunda bir süreç yaşandığını ve geçmişte bu konuda daha fazla örneğe rastlandığını düşünüyorum. Özellikle eski Türkçe metinlerinde ve yurt dışındaki kaynaklarda kadınların genellikle ev içindeki rolleriyle betimlendiğini ve bu durumun toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirdiğini gözlemliyorum. Annelerin ev işleriyle ve çocuk bakımıyla ilişkilendirilmesi, babaların ise dışarıda çalışan rolüne odaklanması gibi örnekler sıkça karşımıza çıkıyordu. Ancak zamanla toplumda yaşanan değişimlerle birlikte bu rollerin değiştiğini ve annelerin de artık çalıştığını, babaların da ev işlerine katıldığını görüyorum. Bu değişimler eğitim materyallerine de yansımış olabilir. Ancak şu anki gözlemlerime göre, geçmişte olduğu gibi eğitim materyallerinde bu tür rollerin vurgulanmasına pek rastlamıyorum. Kendi çocuğumun defterlerinde ve kitaplarında bu tür örneklerin azaldığını fark ediyorum. Dolayısıyla şu anki gözlemlerime dayanarak, eğitim içeriğindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin azaldığını söyleyebilirim(K7).

Özellikle ders kitaplarında ve diğer eğitim materyallerinde kadınlar ve erkekler arasındaki rollerin stereotipik bir şekilde sunulduğunu görebiliyoruz. Mesela, kadınlar genellikle mutfakta, ev işleriyle uğraşırken gösterilirken, erkekler tamirat işlerinden ya da dışarıdan market alışverişi yaparken gösterilir. Bu tür örnekler, toplumsal cinsiyet rollerinin ve eşitsizliklerin bilinçaltına yerleşmesine neden olabilir. Ancak, öğretmenlerin bu tür stereotiplere karşı duyarlı olması ve ders materyallerini daha dengeli bir şekilde kullanması önemlidir. Ben de kendi öğretmenlik pratiğimde böyle bir eşitsizliği yansıtmamaya özen gösteriyorum. Ancak, maalesef hala karşılaştığımız bazı materyallerde bu tür eğilimlerle karşılaşabiliyoruz(K11).

Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri eğitimin içeriğine tabi ki yansımaktadır. Kendi adıma tabi böyle bir cevap veriyorum. Okulda cinsiyet rolleri hakkında açık ve dengeli konuşmaları zaman zaman yaparak öğrencilerin farkındalığını artırmaya çalışıyoruz. Haberlere yansıyan ya da sosyal medyadan gördüğümüz olumsuz örnekleri sınıf ortamına taşıyarak üzerinde konuşuyoruz. Ders kitapları ve ders

materyallerinde cinsiyet eşitliğini yansıtan örneklere ve hikayelere özellikle dikkat çekiyoruz (14).

Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, eğitimin içeriğine yansımaktadır. Bu yansımalar, ders kitaplarından öğrencilere yönelik beklentilere kadar çeşitli alanlarda gözlemlenebilir. Ders kitapları genellikle cinsiyet stereotiplerini pekiştirerek, örneğin matematik kitaplarında erkek karakterlerin daha başarılı olduğu izlenimini verebilir. Meslek seçimi ve temsil konusunda da eşitsizlikler yaşanabilir; belirli meslekler sadece erkek veya kadın olarak gösterilerek öğrencilere cinsiyet temelli meslek seçimi konusunda yanlış bir algı oluşturabilir. Öğrencilere yönelik beklentiler, öğretmenlerin bilinçsiz ön yargıları nedeniyle farklılık gösterebilir, bu da kız öğrencilere sessiz ve uyumlu olmaları, erkek öğrencilere ise daha çıkıcı olmaları beklentisiyle sonuçlanabilir. Ayrıca, cinsiyet temelli zorbalık, eğitim ortamlarında öğrenciler arasında olumsuz etkileşimlere neden olabilir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için ders içeriğinin gözden geçirilmesi, cinsiyet temelli stereotiplere karşı duyarlılık oluşturulması ve eğitimcilerin bu konuda eğitilmesi gereklidir. Bu çaba, öğrencilere cinsiyet eşitliği konusunda doğru bilgiler verilmesine ve eğitimde daha adil bir ortamın oluşturulmasına katkı sağlayabilir(K12).

4.2. BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasına Dair Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

BİLSEM Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına ilişkin önerileri nelerdir?” alt probleminin bulgularına ulaşabilmek için katılımcılara “Toplumsal cinsiyet kavramı size göre neyi ifade etmektedir? Nasıl tanımlarsınız?”, “Size göre eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için neler yapılmalıdır?” ve “Size göre eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için ne tür toplumsal, ekonomik ve siyasi politikalar üretilmelidir?” soruları yöneltilmiştir. Bu çerçevede katılımcılardan alınan yanıtların analizinden oluşturulan kodlarla alt temalar alt temalardan da temalara ulaşmaya çalışılmıştır.

BİLSEM okul yöneticileri ve öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesine dair önerileri belirleyebilmek amacıyla katılımcılara yöneltilen sorulardan alınan yanıtlar doğrultusunda, “Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Kavramsallaştırılması”, “Siyasi Politikalar” ; “Sosyo-Ekonomik Politikalar” ve “Öğretim İçeriğine Yönelik Politikalar” olmak üzere dört alt tema belirlenmiştir. Ulaşılan alt temalardan “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması ” temasına yönelik bulgular Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2: BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasına Dair Önerilerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod
Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması	Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Kavramsallaştırılması	Toplumun yüklediği/beklediği rol f:8 Biyolojik özelliklerden bağımsız rol f:2 Kadın ve erkeğin eşit olması f:2 Pozitif ve negatif ayrımcılık f:2
	Siyasi Politikalar	Siyasette pozitif ayrımcılıklar f:4 Toplumsal eşitlik bilincini artırmaya dönük düzenlemeler f:6 Toplumsal kurum/aktörlerin birlikteliği f:2 Kadın erkek eşitliğini destekleyici düzenlemeler f:4
	Sosyo-Ekonomik Politikalar	Ailenin eğitimi f:6 Kadın istihdamı f:5
	Eğitime Yönelik Politikalar	Öğretim İçeriğinin Düzenlenmesi f:4 Eğitimde Cinsiyet Eşitliğini Teşvik Edici Düzenlemeler f:4 Pozitif Ayrımcılıklar f:3

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.2’ e göre okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesine dair önerilerine yönelik alt temalar “Toplumsal cinsiyet Eşitliğinin Kavramsallaştırılması”, “Siyasi Politikalar”; “Sosyo-Ekonomik Politikalar” ve “Öğretim İçeriğine Yönelik Politikalar” biçiminde dört alt temada belirlenmiştir. “Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Kavramsallaştırılması” alt temasında okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların yanıtlarından 4 kod elde edilmiş olup bu kodlar katılımcılar tarafından “toplumun yüklediği/beklediği rol”, “biyolojik özelliklerden bağımsız roller”, “kadın ve erkeğin eşit olması” ve “pozitif/negatif ayrımcılıklar” biçiminde ifade edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algılarının bilimsel tanımlamalarla örtüştüğü söylenebilir. Bu çerçevede katılımcılar şunları söylemektedir:

Sizlerin de bildiği gibi, toplumsal cinsiyet kadın ve erkeklerin toplumun onlara yüklediği rollerdir. Aslında, literatürdeki tanımıyla bir bakıma aynıdır. Ancak, gerçekten neyi ifade ettiği konusunda ciddi anlamda toplumsal cinsiyet, hem dünyada hem de ülkemizde kadınların ve erkeklerin literatürdeki tanımıyla eşit olduğunu kabul etmesi ve bunun topluma empoze edilmesi vardır. Ancak, uygulamalarına baktığımızda cinsiyet eşitsizliğinin ciddi anlamda var olduğunu görmekteyiz. Bilimsel olarak ifade edildiğinde, kadın ve erkek eşittir, ancak toplumun onlara yüklediği

roller vardır ve bu rollerin öğretildiği şekilde uygulanması gerekir. Ancak, bazı toplumlarda ve bizim toplumumuzda da görüldüğü gibi, bu rollerin aşılabilir noktalarla olduğunu görmekteyiz. Bu yüzden toplumsal cinsiyet kavramının net bir şekilde toplumlarda anlaşılmadığını ve sadece literatürdeki bir tanım olarak kaldığını ifade edebilirim. Toplumsal cinsiyet ve rol davranışları, toplum tarafından kişilere kadın ya da erkek olarak öğretilir ve bu şekilde pekiştirilir. Bu pekiştirmeden sonra da toplumsal cinsiyet kavramının özellikleri ortaya çıkar (K1).

Toplumsal cinsiyet eşitliği benim için kadın ve erkeğin iş alanında ve eğitimde her açıdan eşit olmalarını ifade eder. Toplumsal cinsiyeti, kadın ve erkeğin eşitliği olarak tanımlarım. Bu eşitlik aynı zamanda toplumun hangi cinsiyetin egemen olduğuna bakılmaksızın geçerlidir. Toplumda kadın ve erkeğin üstlendiği çeşitli roller vardır ve hangi rolün baskın olduğunu belirlemek karmaşıktır. Ancak, her iki cinsiyetin de aynı fırsatlara, haklara ve olanaklara sahip olması önemlidir (K11).

Toplumun bireylere yüklediği roller, beklentiler ve davranış kalıplarını ifade eder. Yani, kadın ya da erkek olarak doğduğumuzda, toplum bize belli görevler, sorumluluklar ve roller verir. Mesela, erkeklerden daha sert olmaları, kadınlardan ise daha nazik olmaları beklenir. Ama bu roller, tamamen toplumun oluşturduğu ve zamanla değişebilen şeylerdir. Bunu okulda şöyle düşün: Bir öğrenciyi sadece kız ya da erkek olarak değil, onun kişisel yetenekleri, ilgi alanları ve karakteri üzerinden değerlendiririz. Toplumsal cinsiyet her bireyi kendi potansiyeli ve yetenekleriyle değerlendirebilmektir(K15).

Kadınların lehine düzenlenecek pozitif ayrımcılık, kadınları yönetici olarak çalışmaları konusunda teşvik edecek şekilde düzenlenebilir. Her kurum için kadın yönetici çalıştırılması zorunlu olacalacak şekilde kotalar belirlenebilir(2).

Eşitliği sağlamak için eğitim politikalarında fırsat eşitliğini sağlayacak adımlar atılması gerektiğini vurgulamak istiyorum. Örneğin, eğitim üst amirleri tarafından kadınlara yönetici olabilme veya yöneticilik deneyimi edinebilme fırsatlarının sunulması gerektiğini bu politikaların ve süreçlerin, kadınlara eşit fırsatlar sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle, bir görevin tercih edilmesi veya dağıtılması sürecinde, kadınlara öncelik verilmesi ve gönüllülük esnasında kadınların taleplerinin öncelikle değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde, kadınlara yönelik öncelikli fırsatlar sunulurken daha adil bir dağılımın sağlanabileceğini düşünüyorum(7).

Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimde ve ailede başlar. Öncelikle ebeveynlere, özellikle anne babalara, çocuk yetiştirme konusunda eğitim verilmelidir. Bu eğitimlerde, ev içerisindeki rollerin ve sorumlulukların cinsiyet ayrımı yapılmadan değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu anlayışın geliştirilmesi için psiko-eğitim programları düzenlenebilir ve anne baba adaylarına verilebilir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara model olunan davranışlar ve tutumlar, eğitim öğretim sürecinde desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. Bu sayede çocuklar, kendi sosyal çevrelerinde ve gelecekteki aile yapılarında benimsedikleri tutumları sürdürecektir. Eğitim kurumlarında, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha fazla bilinç oluşturulabilir. Örneğin, müfredatlar kadınların iş hayatına daha kolay adapte olmalarını sağlayacak şekilde düzenlenebilir. Ayrıca, iş hayatına yönlendirme noktasında kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık politikaları geliştirilebilir. Kadınların iş dünyasındaki başarıları ve katkıları daha fazla ön plana çıkarılabilir, böylece toplumdaki kadının rolü ve önemi vurgulanabilir. Kırsal kesimde yaşayan kadınların üretkenliğini artırmak için geniş kapsamlı programlar geliştirilebilir. Bu programlar, kadınların tarım ve diğer üretim alanlarına katılımlarını teşvik edebilir ve destekleyebilir. Okuma yazma bilmeyen kadınlar için mevcut olan seferberlikler daha da genişletilerek, kadınların eğitim ve bilgiye erişimini artırabilir ve bu şekilde toplumsal cinsiyet eşitliği sağlanabilir(4).

Evet, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için çeşitli toplumsal, ekonomik ve politik önlemler alınabilir. Örneğin, kadınların iş hayatına katılımını teşvik etmek için çocuk bakımı gibi konularda destekleyici politikalar geliştirilebilir. Kadınların eğitim

ve istihdamına erişimini artırmak için eğitim ve istihdam politikalarında cinsiyet eşitliğini sağlayacak düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca, kadınların siyasi katılımını artırmak için seçim yasalarında ve siyasi parti kotalarında değişiklikler yapılabilir. Pozitif ayrımcılık politikaları da toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için bir araç olabilir. Ancak, bu politikaların etkili olması için geçici önlemler olarak düşünülmeli ve uzun vadede yapısal değişikliklerle desteklenmelidir. Özetle, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için çeşitli politikalar ve önlemler alınabilir. Ancak, bu önlemlerin uygulanabilirliği, toplumun değerlerine ve ihtiyaçlarına göre dikkatlice değerlendirilmelidir. Toplumdaki görev paylaşımında kadınlara daha fazla destek sağlanması önemlidir. Bu destekler, kadınlara iş imkânları oluşturulması, kadroların açılması ve kadınlara ekonomik getiri sağlayacak fırsatlar sunulması şeklinde olabilir. Ayrıca, aile hayatı ile iş hayatını dengelemelerine yardımcı olmak için çocuk bakımı ve ev işleri gibi konularda destek mekanizmaları oluşturulabilir. Bu sayede kadınlar, iş ve aile yaşamları arasındaki dengeyi daha iyi sağlayabilirler. Ancak, mevcut desteklerin yeterli olmadığını düşünüyorum ve daha kapsamlı önlemlerin alınması gerektiğine inanıyorum. Bu konuda idarecilerin daha fazla çaba göstermesi ve kadınların potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarmalarına olanak sağlayacak politikaların geliştirilmesi önemlidir(K8).

Tablo 4.2’den görüldüğü gibi “Siyasi Politikalar” alt temasında okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların yanıtlarından elde edilen kodlar katılımcılar tarafından “pozitif ayrımcılıklar”, “toplumsal eşitlik bilincini artırmaya dönük düzenlemeler”; “Toplumsal kurum/aktörlerin birlikteliği” ve “Kadın-erkek eşitliğini destekleyici düzenlemeler” biçiminde ifade edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlayabilmek için devlet-toplum-sivil örgütlerle birlikte ortak bir düzlemde devletin üreteceği geniş kapsamlı siyasi politikalar üretilmesi görüşünde oldukları söylenebilir. Katılımcılar bu politikaları cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalıkların artırılması, eşitlik için yasal çerçeveler belirlenmesi gibi önerilerde bulunmaktadır. Söz konusu görüşleri katılımcılar aşağıdaki gibi belirtmektedir.

Bu noktada, devletin ve ilgili bakanlıkların önemli görevleri bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın attığı adımlar olumlu olsa da, bu adımların sürekli hale getirilmesi gerekmektedir. Teknolojideki ilerlemelere rağmen, toplumsal eşitsizlik ve iletişimsizlik gibi sorunlar hala mevcuttur. Bu sorunların çözümünde sadece devlete değil, sivil toplum kuruluşlarına da önemli görevler düşmektedir. Ancak, toplumun bir bütün olarak bir araya gelmesi gerekmektedir. Sadece devlete ya da sivil toplum kuruluşlarına yüklenmek yerine, eğitimciler, iş insanları, belediyeler ve diğer toplumsal aktörler de bu sürece dâhil olmalıdır. Toplumun bir bütün olarak bir araya gelmesi, eşitsizliklerin ve diğer toplumsal sorunların çözümünde etkili olacaktır. Bu nedenle, herkesin el birliğiyle çalışması gerekmektedir(K1).

Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için birçok farklı aktör ve mekanizma devreye girebilir. Öncelikle siyasiler, kadın milletvekili sayısını arttırarak egemenlik temsilinde cinsiyet eşitliğine katkıda bulunabilirler. Eğitim alanında ise bakanlar ve yardımcıları gibi karar alıcılar, eşitlik ilkesine uygun politikaları desteklemeli ve rol model olmalıdırlar. Okullarda cinsiyet rollerini güçlendiren uygulamalara son verilerek, tek tip kıyafetlerin tercih edilmesi ve cinsiyet renklerinin kullanımının sınırlandırılması gibi adımlar atılabilir. Talim ve Terbiye Kurulu gibi kurumlar, eğitim materyallerini gözden geçirerek cinsiyet eşitliğini yansıtan içeriklere odaklanabilirler. Öğretmenlere eğitimler verilerek, geleneksel cinsiyet rollerine

meydan okuyan bir yaklaşım benimsemeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde, öğrencilere cinsiyet eşitliği konusunda doğru ve çağdaş bir perspektif sunulabilir ve derslerin içeriğine bu prensipler entegre edilebilir(K10).

Devlet ve hükümet, toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için yasal çerçeveler oluşturabilir, cinsiyet eşitliğini destekleyen politikaları hayata geçirebilir ve toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici programlar düzenleyebilir. Eğitim kurumları, okullar ve üniversiteler, cinsiyet eşitliğini teşvik eden eğitim programları yürütebilir, cinsiyet eşitliği konulu etkinlikler düzenleyebilir ve öğrencilere cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık kazandırabilir. Sivil toplum kuruluşları, kadın hakları örgütleri, dernekler, insan hakları kuruluşları gibi sivil toplum kuruluşları, cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratabilir, savunuculuk faaliyetleri yürütebilir ve cinsiyet temelli ayrımcılıkla mücadele edebilir. Medya kuruluşları, cinsiyet eşitliğini teşvik eden içerikler üretebilir, toplumda cinsiyet eşitliği bilincini artırabilir (K14).

Tablo 4.2’de görüleceği gibi “Sosyo-Ekonomik Politikalar” alt temasında katılımcıların yanıtlarından iki koda ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar katılımcılar tarafından “Aile eğitimi” ve “Kadın istihdamı” biçiminde ifade edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların devlet tarafından kadınlara dönük bir ekonomik politika üretmesi yoluyla başka bir deyişle, kadının üretime katılması yoluyla toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabileceğini düşündükleri yorumu yapılabilir. Söz konusu görüşler katılımcılar tarafından şöyle ifade edilmiştir.

Gerçekten, toplumu bilinçlendirici faaliyetler yapılmalı ve bu çabalar sadece eğitim ortamlarına mahsus kalmamalıdır. Eğitim, kesinlikle okulla sınırlı tutulmamalı, daha geniş bir perspektiften ele alınmalıdır. Örneğin, veli görüşmeleri sırasında ya da çeşitli toplum bilinçlendirme kampanyalarıyla, toplumu eğitmek ve bilinçlendirmek için adımlar atılmalıdır. Okul olarak toplumun küçük bir parçasıyız ve biz ne kadar çaba gösterirsek gösterelim, eğer ailede ve diğer sosyal ortamlarda farklı bir yaklaşım hüküm sürüyorsa, istediğimiz davranış değişikliğini her zaman sağlayamayız. Bu yüzden öncelikle aile yapısının ve toplum bilincinin değiştirilmesi gerektiğine inanıyorum. Bu değişim, Sosyal Politikalar ve Aile Bakanlığı gibi kurumlarla işbirliği içinde, geniş kapsamlı stratejiler geliştirilerek sağlanabilir. Yani, eğitim alanının yanı sıra, sosyal politikalarda da ciddi değişiklikler yapılmalıdır(K13).

Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimde ve ailede başlar. Öncelikle ebeveynlere, özellikle anne babalara, çocuk yetiştirme konusunda eğitim verilmelidir. Bu eğitimlerde, ev içerisindeki rollerin ve sorumlulukların cinsiyet ayrımı yapılmadan değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu anlayışın geliştirilmesi için psiko-eğitim programları düzenlenebilir ve anne baba adaylarına verilebilir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara model olunan davranışlar ve tutumlar, eğitim öğretim sürecinde desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. Bu sayede çocuklar, kendi sosyal çevrelerinde ve gelecekteki aile yapılarında benimsedikleri tutumları sürdürecektir. Eğitim kurumlarında, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha fazla bilinç oluşturulabilir. Örneğin, müfredatlar kadınların iş hayatına daha kolay adapte olmalarını sağlayacak şekilde düzenlenebilir. Ayrıca, iş hayatına yönlendirme noktasında kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık politikaları geliştirilebilir. Kadınların iş dünyasındaki başarıları ve katkıları daha fazla ön plana çıkarılabilir, Böylece toplumdaki kadının rolü ve önemi vurgulanabilir. Kırsal kesimde yaşayan kadınların üretkenliğini artırmak için geniş kapsamlı programlar geliştirilebilir. Bu programlar, kadınların tarım ve diğer üretim alanlarına katılımlarını teşvik edebilir ve destekleyebilir. Okuma yazma bilmeyen kadınlar için mevcut olan seferberlikler daha da genişletilerek, kadınların eğitim ve bilgiye erişimini artırabilir ve bu şekilde toplumsal cinsiyet eşitliği sağlanabilir(K4).

Aslında cinsiyet eşitsizliğine sebep olacak yasalarımız olduğunu düşünmüyorum. Eğitim ortamında kız ya da erkek cinsiyeti hiç fark etmeksizin, aslında her biri aynı haklara sahip. Ama başta da konuştuğumuz gibi, zihniyet dediğimiz toplumsal kodlar, o kültürel yapı, tabii ki var olmasına sebep oluyor. Ben şöyle düşünüyorum: Bugün için biz hala kaç yıl öncesinde çok daha güçlü yürütülen bir kampanya vardı, "Haydi Kızlar Okula" diye hatırlar mısınız? "Haydi, Kızlar Okula" diye bir kampanya düzenlenmesi ihtiyaç hâsıl oluyorsa, burada çok ciddi bir cinsiyet eşitsizliği var demektir. Bu, en büyük kanıt bence. Ya buna benzer başka şeyler de var tabii ki. Örneğin, okul açma oranına baktığımızda, tabii orada sayısal bakmak lazım. Bugün acaba liseyi aç, hadi 12 yıl zorunlu eğitim liseyi açıktan tamamlayan öğrencilerin cinsiyet dağılımı nasıl acaba? Yani çoğunlukla kız öğrenciler mi liseye gidemiyor? Yani buna da bakmak lazım. Ekonomi bunun için bir sebep mi? Tabii ki bir sebep. Şimdi biz daha batıda ve şehir merkezlerinde yaşayan insanları. Çok kırsal kesime dair tecrübem olmasa da en azından okuduklarımda şunu biliyorum: Bir ailenin 5 tane çocuğu varsa ve o ailede sadece 2 tane çocuk okuyacaksa, bu hiçbir zaman kız çocuğu olmaz. Ailenin ekonomik varlığı sadece iki çocuğu okula göndermeye yetiyorsa, o zaman erkek çocukları okutulur, kız çocuklar okutulmaz. Biz cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmak istiyorsak, böyle de bir hakikat varsa, kız çocuklarının okullaşma oranı hala çok azsa, okul açtıktan sonra kadınların iş hayatında kapladığı alan, oran erkeklerle aynı değilse ya da çok geride kalıyorsa, bununla ilgili tabii ki çok politik kararlar da alınması şart. Yani bu çok benim alanım değil, çok daha detaylı düşünülmesi gereken bir konu ama neler yapılabilir adım adım tabii ki çok şey yapılabilir. Kendi bulunduğu koşullarda okuma imkânı olmayan, daha öncesinde bu ülkede devlet parasız yatılı okulları gibi bir şey vardı, bir kavram vardı, yani daha çok kırsal kesimde başarılı olan öğrencilerin okumalarını destekleyen. O sınavı kazandığında o okula gittiğinde, işte ücretsiz bir şekilde eğitimini alabilen, çok da nitelikli eğitimlerin verildiği okullar vardı. Şimdi, ait olduğunuz ekonomik sınıf, sizin çocuğunuzun geleceğini belirliyor, yani kız erkek fark etmez, ekonomik gelir düştükçe kız çocuklarının mağduriyeti çok daha fazla artıyor. O zaman orada dezavantajlı grup olan kız çocuklarının hiç olmazsa eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına belli politikaları mutlaka geliştirilmesi lazım(K2).

Evet, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için çeşitli toplumsal, ekonomik ve politik önlemler alınabilir. Örneğin, kadınların iş hayatına katılımını teşvik etmek için çocuk bakımı gibi konularda destekleyici politikalar geliştirilebilir. Kadınların eğitim ve istihdamına erişimini artırmak için eğitim ve istihdam politikalarında cinsiyet eşitliğini sağlayacak düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca, kadınların siyasi katılımını artırmak için seçim yasalarında ve siyasi parti kotalarında değişiklikler yapılabilir. Pozitif ayrımcılık politikaları da toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için bir araç olabilir. Ancak, bu politikaların etkili olması için geçici önlemler olarak düşünülmeli ve uzun vadede yapısal değişikliklerle desteklenmelidir. Özetle, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için çeşitli politikalar ve önlemler alınabilir. Ancak, bu önlemlerin uygulanabilirliği, toplumun değerlerine ve ihtiyaçlarına göre dikkatlice değerlendirilmelidir. Toplumdaki görev paylaşımında kadınlara daha fazla destek sağlanması önemlidir. Bu destekler, kadınlara iş imkânları oluşturulması, kadroların açılması ve kadınlara ekonomik getiri sağlayacak fırsatlar sunulması şeklinde olabilir. Ayrıca, aile hayatı ile iş hayatını dengelemelerine yardımcı olmak için çocuk bakımı ve ev işleri gibi konularda destek mekanizmaları oluşturulabilir. Bu sayede kadınlar, iş ve aile yaşamları arasındaki dengeyi daha iyi sağlayabilirler. Ancak, mevcut desteklerin yeterli olmadığını düşünüyorum ve daha kapsamlı önlemlerin alınması gerektiğine inanıyorum. Bu konuda idarecilerin daha fazla çaba göstermesi ve kadınların potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarmalarına olanak sağlayacak politikaların geliştirilmesi önemlidir(K8).

Tablo 4.2’de izleneceği gibi “Eğitime Yönelik Politikalar” alt temasında katılımcıların yanıtlarından üç kod elde edilmiştir. Elde edilen kodlar “Öğretim İçeriğinin Düzenlemesi”; Eğitimde Cinsiyet Eşitliğini Teşvik Edici Düzenlemeler” ve “Eğitimde Pozitif Ayrımcılıklar” olarak belirmiştir. Katılımcıların sözlerinden

eğitime y6nelik politika 6nerilerinin 6đretim içeriklerinin eşitliği vurgulaması, cinsiyet eşitsizliğine karşı eğitimle mücadele, kadınların eğitimlerinin artırılması, kadının kültürdeki yeri, cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi için düzenlemeler ve eğitimde pozitif ayrımcılıklar yapılması biçiminde ifade edilmektedir. Katılımcıların eğitime dair politika 6nerilerinin siyasi ve sosyo-ekonomik politikalarla bütünleştiği s6ylenebilir. Katılımcılar g6rşleri aşağıda yer almaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliğini eğitimde sağlamak için 6ncelikle politika yapıcıların ve toplumun genelindeki farkındalığın artırılması gerekiyor. Siyasi liderlerin, eğitim sistemine y6nelik politikalar geliştirirken toplumsal cinsiyet eşitliğini g6z 6nnde bulundurmaları 6nemlidir. Bu politikalar, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, cinsiyet ayrımcılığını 6nlemek ve kadın-erkek eşitliğini desteklemek üzerine odaklanmalıdır. Ayrıca, aile içinde de toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin artırılması gerekmektedir. Aileler, çocuklarına eşit fırsatlar sunmalı, cinsiyet rolleriyle ilgili stereotiplere karşı bilinlenmelidir. Bu sayede çocuklar, cinsiyetlerine bakılmaksızın kendi potansiyellerini geliştirebilir ve eğitimde başarıya ulaşabilirler. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için eğitimde de reformlar yapılmalıdır. Eğitim müfredatında, cinsiyet eşitliği ve kadın-erkek rolleri konularına daha fazla yer verilmeli, 6đrencilere cinsiyetler arası eşitliği vurgulayan dersler verilmelidir. Ayrıca, okullarda ve eğitim kurumlarında cinsiyet ayrımcılığına karşı mücadele eden politikalar ve programlar uygulanmalıdır. Siyasi liderlerin, eğitim sistemini toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırmak için çaba g6stermeleri gerekmektedir. Bu, kadınların eğitim ve iş gücüne katılımını artırarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle mücadele etmeye yardımcı olacaktır(K7).

Burada her şeyin 6zm eğitim. Yani kişi, bizim kültürümüzde, yani başka kültürleri bilemiyorum tabii, yani ama bizim kültürümüzde kadın, 6zr dilerim, bir cinsel obje olarak g6rlr. Genç yaştan beri 6đretilen de bu şekildedir. O yüzden, o anlamda ciddi problem var. Ama kadını anne olarak, kardeş olarak, arkadaş olarak g6rdğnz zaman, g6rebiliyorsan, orada büyük bir mutluluk vardır, huzur vardır. Yani Neşet Ertaş'ın dediği gibi, "Kadın insandır, biz insanoğlu". Mesela, yine bizim kültürümüzün dini inançlarına da bakarsak, y6netimsel geleneklerine de bakarsak, hem dini inancımız açısından, y6netim geleneklerimiz açısından, aslında kadın bizde oldukça yukarıda duran, yani pozisyon olarak erkeğin üstünde duran bir yerde. Bizim inancımızda en baştan diyoruz ki cennet annelerin, anaların ayakları altındadır. Yani o kadar kıymet vermişiz, kültür olarak "Ana Hakkı 6denmez" diyoruz. İşte "Hatun'un gelişi belli, ben sizin hanınızım, bu da benim hanım." Hanım oradan geliyor yani Türk kültüründe kadının devlet y6netimindeki etkisi de çok açık, yetkisi de çok açık. Ama süreç içerisinde, nasıl olmuşsa olmuş, iyi 6đrenemediđimizden veya doğru g6sterilmediğinden, bir orada bir kayıp ve erozyon var. Davranış açısından, hem bilgi açısından, o bizi biraz geriye g6trmş, az 6nce anlattığım noktaya getirmiş yani kadın başka bir şekilde g6rlyor günümüzde artık, ya da 6yle 6đretilmiř(K8).

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için bir dizi 6nlem ve politika alınmalıdır. İlk olarak, eğitim kurumları cinsiyet temelli ayrımcılığı 6nlemek ve eşitliği teşvik etmek adına bilinçli bir çaba sarf etmelidir. 6đretmenler, cinsiyet temelli stereotiplerden kaçınmalı, 6đrencilere eşit fırsatlar tanımalı ve kapsayıcı 6đretim y6ntemleri kullanılmalıdır. Müfredat içeriği, cinsiyet duyarlılığı g6zetilerek g6zden geçirilmeli ve kadınların, erkeklerin, LGBTQ+ bireylerin ve diğer cinsiyet kimliklerine sahip 6đrencilerin tarihi, bilimi ve kültürü daha adil bir şekilde temsil edilmelidir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının oluşturulması ve uygulanması da kritik bir adımdır. Eğitim sistemini etkileyen toplumsal, ekonomik ve siyasi politikaların cinsiyet eşitliğini desteklemesi 6nemlidir. Cinsiyet eşitliği politikaları, eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı, cinsiyet temelli ayrımcılığı azaltmayı ve toplumsal cinsiyet normlarını sorgulamayı amaçlamalıdır. Bu politikalar,

kadınların eğitime erişimini artırmak, kadınların liderlik rollerinde daha fazla temsilini sağlamak ve cinsiyet temelli şiddetle mücadele etmek gibi alanlarda odaklanabilir. Son olarak, toplumun genelinde cinsiyet eşitliği konusunda farkındalığı artırmak için eğitim kampanyaları düzenlenmeli ve toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen değerleri teşvik etmek adına kamuoyu oluşturulmalıdır. Cinsiyet eşitliği, sadece eğitimde değil, tüm toplumda bir dönüşüm gerektirir ve bu dönüşümü sağlamak için çoklu sektörler arası işbirliği ve kalıcı politika değişiklikleri gereklidir(K11).

Yani toplumsal cinsiyet eşitsizliği diye bir bela varsa veya literatürde böyle bir kavram varsa, demek ki böyle bir şey var, böyle bir olgu var ki bu buraya yansımış. Ama eğitime yansırken mesela hangi açıdan, eğitimi veren açısından mı, alan açısından mı bakmak lazım? Eğitimi verenler açısından herhangi bir sıkıntı yaşandığını düşünmüyorum. Yani eğitimi verenler açısından herhangi bir eşitsizlik olduğunu düşünmüyorum. Hatta burada kadın öğretmenlerimizin idari anlamda bizden daha fazla avantaja sahip olduğunu da biliyorum. Eğitimi alan açısından, o dediğim gibi, yani geldiği sosyoekonomik kültüre bakmak lazım, ailenin kültürüne bakmak lazım. O anlamda muhtemelen vardır ama dediğim gibi, yaşadığımız bölge itibarıyla bunu şunu yaşadım, şuna şahitlik ettim diyemem. Şöyle çarpıcı bir örnek vereyim mesela. Ben şimdi bir Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir okul için hazırladığı ders kitabı yazarlarından biriydim. Hazırlanmış ders kitabından bizimki dil incelemesine de gidiyordu. Bu anlamda bir incelemeye de gidiyor, yani cinsiyet eşitsizliği ile ilgili yeni bir eleştiri gelmiş. Şöyle ki, bir karikatür vardı kitabın bir bölümünde, bilimin önemini vurgulamak için. Ülkenin entelektüel akademisyenlerinden Celal Şengör'ün bir lafı vardı. Onu oraya koymuş demiştik ki "bilim adam gibi yapılmalı", ifadesini bize buraya koymuştuk. Ama bakanlık incelemesinden orası geri dönmüştü, burada bir cinsiyet eşitsizliği ifadesi var. Bu ifadeyi buradan kaldırın diye, ama yine de karar yazarlara bırakılmıştı, yani kaldırılması teklif edilmişti. Ekibin içerisinde kadın öğretmen sayımız daha da fazlaydı, erkek öğretmen sayısından. Orada şunu söylemiştim, acaba, tabii doğru mudur, yanlış mıdır, teknik olarak bilemiyorum ama, Celal Şengör, herkes bilir onun ne demek istediğini de herkes anlar, yani çocuk da bunu anlar, öğrenci de bunu anlar, kaldırmıyorum kalsın, hem Celal Şengör'ü de tanısında bilsinler istemiştik. Ama bakanlık sonradan bir eleştiri daha gönderdi, onu oraya koymadık. Şunu söyleyebilirim, artık daha dikkat ediliyor kitaplardaki mesajlara(K8).

Aslında, bana şöyle düşündüm: Anasınıfı müfredatından başlayarak, ağaç yaşken eğilir. Oradaki ders kitaplarını toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında yeniden gözden geçirmek lazım, bu baskılı olan bütün kitaplar için geçerli olması gerekir. Çünkü bazen gözden kaçabiliyor, hani biz bu kadar dikkat ettiğimiz halde bile, sözlerimiz veya yaptıklarımız bazen toplumsal eşitsizliğe gidebilir. Belki müfredatı böyle bir konu eklenerek farkındalık anlamında çalışmalar yapılabilir. Çünkü insanlar bazen bir şey yapıyorlar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine sebep oluyorlar ama bunun farkında değiller. Belki bununla ilgili farkındalık çalışmaları yapılabilir, bir kamu spotu gibi bir şeyler hazırlanabilir veya buna yönelik projeler olabilir, mesela TÜBİTAK yapıyoruz yazıyoruz. TÜBİTAK'ta böyle bir bölüm ayrılabilir toplumsal cinsiyet eşitliği adı altında, bir tema hazırlanabilir. Bu zamanla düzelecek bir şey, öyle hemen düzelmez tabii, annelerimizin dedelerimiz zamandaki kadar kötü değil. Şöyle, bahsettim ama aslında biz çok daha iyi bir durumdayız daha eşite yakınız. Çok da kötü değil vaziyetimiz, daha iyi olsun istiyoruz, eşit olsun istiyoruz. Bir de ben kız çocuklarına pembe, erkek çocuklarına mavi karşı çıkıyorum, çünkü neden? Baştan aslında anasınıfı dedim ama bebeklikten başlıyor. Biz aslında çocukları ikiye ayırıyoruz, yani yeşil giyemez mi bu çocuk? Ben mesela çok takıyorum o konuya, bu çocuk mesela mavi giyemez mi? Giyebilir, çok da yakışır. Bebeklikten bile böyle bir ayırım çok daha yoğundu, şimdi birazcık anneler azaltmaya başladılar, turuncu falan görüyorum(K10).

4.3. BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

BİLSEM Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair görüşleri nelerdir?” alt probleminin bulgularına ulaşabilmek için katılımcılara, “Eğitim yönetiminde yöneticilik pozisyonunun kadın ve erkeklere aynı oranda açık olduğunu düşünüyor musunuz?”; “Yöneticiliğin kadınlara uygun olduğunu düşünüyor musunuz, neden?” ve “Eğitim yönetimi alanında kadın yöneticilerin sayısının daha az olmasını nasıl açıklıyorsunuz?” soruları yöneltmiştir. Bu çerçevede katılımcılardan alınan yanıtların analizinden oluşturulan kodlarla alt temalar alt temalardan da temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

BİLSEM okul yöneticileri ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair görüşleri belirleyebilmek amacıyla katılımcılara yöneltilen sorulardan alınan yanıtlar doğrultusunda, “Cam-tavan Etkisi”; “Cinsiyetle İlişkilendirme” olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Ulaşılan alt temalardan “Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği” temasına yönelik bulgular Tablo 4.3’de yer almaktadır.

Tablo 4.3: BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod
Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği	Cam-Tavan Etkisi	Yönetmeliklerde ayırım olmaması f:15 Uygulamada yöneticilik yapılamaması f:7
	Cinsiyetle İlişkilendir(me)me	Kadının (duygularının) farklı olması f:13 Kadına uygun olmaması f:1 Yöneticiliğin kişilikle ilişkili olması f:1 Kadının sorumluluklarının fazlalığı f:10

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.3’e göre okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair görüşlerine yönelik alt temalar “Cam-Tavan Etkisi” ve “Cinsiyetle İlişkilendir(me)me” olarak belirlemiştir. “Cam Tavan Etkisi” alt temasında okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların yanıtlarından 2 kod elde edilmiş olup bu kodlar katılımcılar tarafından “Yönetmeliklerde ayırım olmaması” ve “Uygulamada Yöneticilik Yapılamaması” biçiminde ifade edilmiştir. Bu bağlamda eğitim yönetiminde katılımcıların, yasa önünde eşitlik ilkesi gereğince yöneticilik görevinin kadınlara açık olup uygulamadaki eşitsizliklere

dikkat çekmeleri eğitim yönetiminde “Cam Tavan Sendromunun” yaygınlığını göstermektedir biçiminde yorumlanabilir. Bu çerçevede katılımcılar şunları söylemektedir:

İdareciliğin aynı kontenjanda açık olduğunu ve hatta ilk kontenjanda bayanlara öncelik verildiğini biliyorum. Bu ayrıcalıkların yapıldığını ve bu konuda birçok engelin aşıldığını düşünüyorum. Ancak, çevremizdeki idarecilerin çoğunun erkek olduğunu ve onların daha fazla baskın olduğunu idareciliğe başvurduğunu görüyorum. Bu durumun bayanların başvuru yapmamasından kaynaklanabileceğini düşünüyorum. Bu, aile hayatındaki sorumlulukların yoğunluğundan kaynaklanabilir, özellikle çocuk sayısı fazla olan bayanlar için idarecilik pozisyonu ekstra zaman ve performans gerektirebilir. Örneğin, çocuk sayısı az olan veya hiç çocuğu olmayan çiftlerin bu pozisyona daha fazla isteyebileceğini düşünüyorum. Bu nedenle, çocuk sayısı fazla olan ve aile sorumlulukları daha yoğun olan bayanların idarecilik pozisyonuna girmek istemeyebileceğini düşünüyorum(K9).

Eğitim yönetimindeki yöneticilik pozisyonlarına erişim konusunda maalesef hala cinsiyet temelli eşitsizliklerin olduğunu düşünüyorum. Kadınlar genellikle eğitim sektöründe öğretmen olarak yaygın bir şekilde temsil edilirken, üst düzey yöneticilik pozisyonlarında ve okul yönetiminde daha az sayıda kadın lider görmekteyiz. Bu durum, cinsiyet temelli stereotipler, toplumsal normlar ve bazı durumlarda cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanabilir. Kadınların eğitim yönetiminde daha fazla temsil edilmesini sağlamak için cinsiyet eşitliği politikaları ve teşvik edici önlemler alınmalıdır. Bu, cinsiyet duyarlılığına sahip atama süreçleri, eğitim liderliği pozisyonları için adil bir rekabet ortamı ve kadın liderlere yönelik destek programlarını içermelidir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet eşitliği değerlerini teşvik eden eğitim programları ve kampanyaları da önemlidir. Cinsiyet temelli eşitsizlikleri azaltmak ve eğitim yönetiminde cinsiyet eşitliğini güçlendirmek için yapılan çabalar, daha adil ve kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturmaya yardımcı olabilir. Bu, notlar, başarılar ve liderlik yetenekleri temelinde cinsiyetten bağımsız bir değerlendirme anlayışını desteklemeyi içermelidir. Bu şekilde, eğitim yönetiminde cinsiyet eşitliği sağlanabilir ve çeşitli bakış açılarına sahip liderlerin daha fazla temsil edildiği bir ortam yaratılabilir(K12).

Yöneticilik sınavları var, biliyorsunuz, yazılı sınavları, mülakatları efendim, siz de girin sınavlara. Mülakatı geçince yöneticilik yapabilirsiniz vesaire. Biraz önce verdiğim bir istatistik vardı, sizinle paylaştığım, tersi bir kurumda personel sayısı, personel kadın sayısı erkek sayısından daha fazla olup, yöneticilere baktığımızda kadın sayısının bu kadar az olması gerçekten içler acısı. Ki şöyle bir durumda var şimdi, biz çalıştığımız kurumlar itibariyle, kız ve erkek öğrencilerin yani karma eğitimin yapıldığı okullarda çalışıyoruz. Tamam, sadece kız sadece erkek okullarda var ama daha az bu nitelikte olan kurumlar. Şimdi, karma okuldasınız ama yönetici kadrosuna bakıyorsunuz, tamamen erkek. Şöyle bir uygulaması da var Milli Eğitim'in bu güzel. Yani karma okullarda bir kadın yönetici talep ettiğinde erkek, eğer o kurumda kadın yönetici yoksa, kadın yöneticiyi atıyor o kuruma, öncelik tanıyor. Karma okullarda değil de yatılı okullarda bunu yapıyor. Yok, burada da var aynı şekilde. Yani burada da var derken, tabii şu an ben yaşadığınız şehri düşünerek söylüyorum. Gündüzlü okullarda da var. Diyelim ki iki müdür yardımcısı kadrosu var, bir tane erkek, diğer kadro boş. Eğer o kadroya bir kadın 5 tane erkek müracaat ettiyse, oraya kadın yöneticiye atıyor böyle bir uygulaması var. Güzel bir uygulama. Ama mesele bu değil, mesele bugünkü tabloda. Hani böyle bir pozitif ayrımcılık olmasına rağmen, neden kadın yönetici sayısı çok az? Bu da tabii ki aslında toplumsal yapının cinsiyete verilen rollerin beklentilerin bir sonucu. Tabii ki kadının işte yapması, yürütmesi gereken iş hayatı dışında pek çok sorumluluğun olması, bunlar aştı diyelim ki kişi, hayır, ben bunların üstesinden gelirim dedi ve o erkek ağırlıklı olduğu dünyaya girdi. Orada bir kadın olarak varlığını kabul ettirmesi, bir işte otorite figürüne dönüşmesi, erkeklerin çoğunlukta olduğu bir toplumda haliyle erkek dili egemen. Erkek dili içerisinde yani o dilin kullanıldığı yerde, kadın gibi davranmaya, konuşmaya devam edememesi. Mesela, yani bunların siz de

yöneticilik yaptınız, maruz kaldınız mı? Erkek egemen dile mi? Tabii ki, evet, kaldım. Kaldım, çünkü şöyle oluyor, onlar o kadar alışkınlar ki, hep erkeklerle bir arada yönetmeye, sizin varlığınızı çoğu zaman unutuyorlar. Ve siz de bunu hani sürekli hatırlatan kişi olmaktan da hoşnut olmuyorsunuz. Ama şunu da istiyorsunuz, yani ben de bir kadın olarak buradayım ve hayır, sadece erkeklerin kendi arasında kullandığı konuştuğu bir dil, benim yanımda konuşulmaması gerek diye düşünüyorsunuz. Ama ne yazık ki bu iş böyle olmuyor. Yani toplumda yaşadığımız sorunlar neyse, eğitimde de benzer sorunları yaşıyor(K2).

Aslında, daha önceki sorularda parça parça da olsa cevap verdiğimi düşünüyorum. Nasıl açıklarım? Çok çok erkek egemen bir toplumsal kültüre sahibiz, tabii ki. Toplumsal kültür kodları vesaire. İşte o erkek egemen ortama girdiğinizde kadın olarak, yöneticilerin içine düştüğünüzde kendinizi ispat etmek adına çok daha fazla enerji harcamanız gerekli. Bir erkek biri başarıyorken, sizin mesela 5'i başarmanız gerekmesi gibi. Bütün bunlar var. Bütün bunların dışında, bence şöyle de bir şey söz konusu: Yani, bir kadının bütün yaşamı iş hayatından oluşmuyor. Onun dışında başka sorumluluklarımız da var. Yönetici olduğunuzda, tabii ki özel hayatımıza ayrılan zaman vesaire. Bunlar çok azalıyor. Diğer taraftan da, bunu destekleyecek bir eşin varlığı da çok önemli. Bence, erkekler yönetici kadınlarla birlikte olmaktan da çok haz etmiyorlar, yani aynı şeyi ben gözlemledim. Bu da gözlemim, paylaşabilirim. Bir kurumda, bir eğitim kurumunda, kadın yöneticinin varlığından da hoşnut olmuyor erkekler. Bunun sebeplerini erkeklere sormak lazım, niye hoşlanmıyorlar (K2).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin, kadınların yönetim alanına girmemesine sebep olabileceği birkaç nokta var. Öncelikle, sınav ve mülakat süreçlerinde liyakata dayalı değil de cinsiyete dayalı ayrımcılığın olması, kadınların bu alana girmek istememesine neden olabilir. Toplumsal baskılar ve önyargılar, kadınların yönetim rollerini cesaret kırıcı bir şekilde algılamasına ve bu alana adım atmaktan kaçınmasına sebep olabilir. Ayrıca, aile içindeki cinsiyet rollerinin ve sorumlulukların adaletsiz bir şekilde dağıtılması da kadınların iş yaşamına daha az ilgi göstermesine yol açabilir. Bu durumda, kadınlar kendilerini geri çekerek, yönetim alanında yer almak istemeyebilirler. Özetle, kadınların iş yaşamına daha fazla katılımı için, aile içindeki cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve sorumlulukların paylaşılması önemlidir(K4).

Kadınların eğitim yöneticisi olarak daha az tercih edilmesinin sebeplerini mesai saatlerinin uzunluğu ve zorluğu gibi faktörlere bağlıyorum. Ayrıca, kadınların karşı cinslerden olumsuz tepkiler alacağı, sözlerinin dinlenmeyeceği gibi önyargılarla da karşılaşabileceğini düşünüyorum. Kadınların yönetici pozisyonlarını tercih etmemesinin bir diğer nedeni ise, diğer yöneticilerle işbirliği yapamama veya üstlerinden takdir görememe korkusu olabilir. Yöneticilerin sayısını artırmak için teşvik edici politikaların ve yapılanmaların olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin, belirli bir kadem yılına ulaşan öğretmenlerin idareci deneyimi edinmesinin zorunlu hale getirilmesi gibi bir politika üretilebilir. Bu tür teşviklerin ve politikaların, kadınların yönetici pozisyonlarını daha fazla tercih etmelerini teşvik edebileceğini düşünüyorum(K7).

Tablo 4.3'den görüleceği üzere “Cinsiyetle ilişkilendir(me)me” alt temasında okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların yanıtlarından 4 kod elde edilmiştir. Elde edilen bu kodları katılımcılar “Kadının (duygularının) farklı olması”; “Kadına uygun olmaması”; “Kadının sorumluluklarının fazlalığı” ve “Yöneticiliğin kişilikle ilişkili olması” biçiminde açıklamaktadır. Katılımcıların üzerinde durduğu kodlar göz önüne alındığında, katılımcıların, yöneticiliği “kadın duygusallığı”, “kadın sorumluluğu”, “kadın mükemmelliyetçiliği”, “kadının anne olması”, “bayan öğretmen”, “öğretmenlik mesleğini kadının mükemmel yapması”, “bayan

idarecilerin duygusal zekâ ve empatikliği” gibi kalıp yargıları kullanmaları, katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin tanımlanmasının teorik düzlemde bilgiye sahip olduklarını ancak davranış boyutuna bilginin taşınmadığı biçiminde yorumlanabilir. Katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Kadın yöneticilerin daha fazla baskı altında hissettiklerini ve kendilerini sürekli ispatlama çabası içinde olduklarını düşünüyorum. Bu durumun, idarecilik ve yönetim alanının genellikle erkekler tarafından daha iyi yapıldığı düşüncesiyle ilişkili olduğunu kadın yöneticilerin mükemmeliyetçi bir tutum sergilediklerini ve olumsuz eleştirilere daha fazla maruz kaldıklarını ifade etmeye çalışıyorum aslında. Ayrıca, bu pozisyonlara eşit erişim olsa da kadınların yöneticilik pozisyonlarına erkeklere göre daha fazla sorgulama ile geldiğini düşünüyorum(K11).

Elbette, bayan idarecilerin eğitim ortamlarında önemli bir rolü olduğunu düşünüyorum. Özellikle kendi okulunda bayan idarecilerle çalıştım ve bu deneyimden son derece memnun kaldım. Velilerin, özellikle de erkek velilerin bayan idarecilere karşı daha saygılı ve dikkatli davrandığını gözlemledim. Belki toplumun genelinde herkes için geçerli değildir ancak, genel bir gözlem olarak bunu fark ettim. Bayan idarecilerin, olaylara duygusal bir bakış açısıyla yaklaşarak, çözüm odaklı davrandıklarını görmek beni etkiledi. Özellikle anne tavrıyla sorunlara yaklaşımları, çözüm sürecini hızlandırıyor ve daha verimli sonuçlar elde edilmesini sağlıyor. Bayan idarecilerin, yönetimdeki bu başarılı performanslarının, ev yönetimindeki deneyimleriyle doğrudan ilişkili olduğunu düşünüyorum. Evde ekonomiyi yönetmek, çocukları eğitmek gibi görevleri başarıyla yerine getiren bir kadının, okul yönetimi gibi karmaşık bir süreci yönetmesinin kolay olacağını düşünüyorum. Ayrıca, bayan idarecilerin genellikle duygusal zeka ve empati konusunda daha yetenekli olduklarını düşünüyorum. Bu da onların olaylara farklı bir bakış açısıyla yaklaşmalarını ve çözüm sürecine katkı sağlamalarını sağlıyor. Bu nedenle, bayan idarecilerin sayısının artmasını kesinlikle savunuyorum. Onların yönetimdeki başarısı, eğitim ortamlarında daha sağlıklı bir işleyiş ve daha verimli sonuçlar anlamına gelir diye düşünüyorum(K1).

Eğitim alanında, özellikle idari ve öğretmen kadrolarında, Türkiye’de kadınların tercih ettiği rollerin genellikle erkeklerin tercih ettiği rollerden farklı olduğunu gözlemliyorum. Bu durumda, cinsiyet eşitsizliği olduğunu söyleyebiliriz; çünkü kadınlara ve erkeklere eşit imkânlar sunulmasına rağmen, toplumun kadınların rolünü evde daha fazla olmalarına doğru yönlendirmesi nedeniyle kadınların idari pozisyonları tercih etmediklerini görüyorum. Evlilik ve çocuk sahibi olduktan sonra kadınların sorumluluklarının artması, bu tercihlerde etkili olabilir. Ayrıca, kadınların öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinden birinin çocuklarla daha fazla ilgilenme olabileceğini düşünüyorum. Özellikle kendimden örnek vermek gerekirse, küçük bir çocuğum olduğu için idari pozisyonlara yükselme konusunda duygusal olarak zorlandığımı söyleyebilirim. Hem çocuğa olan bağlılığım hem de idari görevlerin zorluğu bu tercihi etkiliyor. Ayrıca, toplumda kadının rolünün evde daha fazla olduğunu gözlemlediğim için, eğitim camiasında kadınların daha az tercih edilmesiyle sonuçlanan bir dağılım olduğunu görüyorum. Ancak, son yıllarda kadınlara tanınan hakların artmasıyla birlikte, kız çocuklarının eğitimde daha fazla yer aldığını ve bu durumun eğitimde cinsiyet eşitliğine olumlu yönde etki ettiğini düşünüyorum. Özellikle, Atatürk döneminde kadınlara verilen haklarla birlikte, kız çocuklarının eğitimde daha fazla yer alması ve eğitimde cinsiyet eşitliğinin artmasıyla birlikte, toplumun kadınların rolüne ilişkin algısının olumlu yönde değiştiğini gözlemliyorum(K7).

Bu tamamen eğitimle alakalı, bu aileden başlıyor tabii ki. Herkese sorumlulukları tam olarak verilmeli, bir rol biçilmemeli. Kadının çocuğu oluyor, bayanın o çocuğuyla 2 sene beraber kalmak zorunda kalıyor, öncesi ve sonrası. Yani bir çocuğu doğurduktan sonra çocuğuyla kurduğu ciddi bir iletişim var ve önceliği

normal olarak çocuğu oluyor. Ama genel olarak hepimiz bir süre sonra çocukların yaşları ilerledikçe kendi sorumluluğu daha fazla alma, işle alakalı daha fazla söz sahibi olma eğilimi gösteriyoruz. Bununla alakalı değişiklikler görülüyor. Ama tabii, dediğim gibi, hep sorumluluklarla ilgili, bir ailenin içerisinde ise, eşi, çocukları, kendi ailesi, babası, bunların hepsi kadın için zaman ayırması gereken durumlar. Ama erkeklerde biraz daha fazla işle ilgili, inisiyatif sahibi olma, daha fazla zaman ayırma gibi durumlar oluyor. Bayanların çok iyi yaptığı şeylerden bir tanesi, mesela öğretmenlik. Dört dörtlük yapıyorlar, başka meslekler de tabii ki kendi için çok güzel yapıyorlardır, ama öğretmenlik konusunda çok iyiler, çünkü çocuğu anlama, bir anne şefkatiyle yaklaşma falan, çocukla kurulan iletişimde fark yaratan unsurlar olduğunu düşünüyorum(K6).

Yöneticilik pozisyonunun kadınlara uygun olmadığını düşünüyorum. Kadınlarda duyguların işin içine fazla karıştığını ve bu nedenle çözüm bulma sürecinin zaman alabileceğini düşünüyorum. Ayrıca, kişisel tavırların iletişimsel sıkıntılara yol açabileceğini ve çevremizdeki bayan idarecilerin %80 veya %90'ının okullarında problem veya şikâyet durumuyla karşılaştığını görüyoruz. Bu durumun, ailedeki ve toplum içindeki iş yükünün ağırlığı ile okuldaki sorumlulukların bir araya gelmesinden kaynaklanabileceğini düşünüyorum. Ayrıca, duyguların çok fazla etkili olabileceğini ve iletişim noktalarında farklı bakış açılarından dolayı sorunlar yaşanabileceğini düşünüyorum(K9).

Düşünüyorum, yani az önce de söyledim aslında. Birbiriyle bağlantılı, kesinlikle daha fazla görev almaları gerekiyor. Ama işte alamıyorlar, almamalarının nedeni de ben hani görüyorum, kendi eşimden de bakıyorum. Aynı zamanda hem öğretmen, hem eş, hem anne, birden fazla fonksiyonları olduğu için. Tabii ki her tarafı yetismeleri gerekiyor, üzerlerindeki yük çok fazla. Kadınların sorumlulukları çok fazla, dolayısıyla yapamıyorlar. Hani bir tarafı boşlayıp diğer taraflara yöneliyorlar. Dolayısıyla bu onları engelliyor diye düşünüyorum. Ama olmalı mı, olmalı. Teşvik edilmeli mi, kesinlikle teşvik edilmeli(K5).

Evet, yöneticilik pozisyonlarının kadınlara uygun olduğunu düşünüyorum. Yöneticilik, cinsiyetten bağımsız olarak bireyin liderlik, yönetim ve organizasyonel becerilerini kullanma yeteneğine dayanır. Kadınlar, iş dünyasında, eğitim sektöründe veya diğer sektörlerde liderlik pozisyonlarında başarılı olabilir ve birçok kadın zaten bu tür rollerde etkili liderlik sergilemektedir. Kadınlar, genellikle empati, iletişim ve takım çalışması gibi yöneticilik becerilerine sahip olma eğilimindedirler. Bu nitelikler, bir organizasyonu etkili bir şekilde yönetmek için önemli olan insan ilişkilerini güçlendirmeye ve işbirliği içinde çalışmaya katkı sağlar. Kadın liderlerin farklı bakış açıları ve deneyimler getirerek organizasyonları zenginleştirebileceğine inanıyorum. Sonuç olarak, kadınların yöneticilik pozisyonlarına uygun olduğuna ve bu pozisyonlarda başarılı olabileceğine inanıyorum. Bu, cinsiyet eşitliğini destekleyen bir iş ortamının oluşturulması ve kadınların liderlik rollerinde daha fazla temsil edilmesiyle mümkün olabilir(K12).

Kesinlikle diye düşünüyorum. Çünkü sizler de biliyorsunuz ki, evi yöneten bir kadın bir okul yönetmesi onun yani parmağındaki bir iş falandır, yani o derecede basittir aslında onun için. Çünkü koskoca bir yönetimişi olan evin ekonomisini yöneten, çocuklarını eğiten, gerekli önemi ve değeri veren, onu bir yönüyle destekleyen ve onun yönetebilen bir kişinin. Aslında baktığımız zaman, bu enerjilerin müthiş derecede avantajlı olduğunu düşünüyorum ben, okul idaresinde ya da diğer meslek gruplarında tabii. Anne vasfının olması ben yine burada bunu özellikle vurgulamak istiyorum. Bence çok hassas nokta, hani bir erkek olarak da bunu ben söylüyorum. Bir bayan hassasiyeti bizde asla yok yani kendi açımdan söyleyim yine. Ama bayanların hassasiyetini noktasında, onların olaylara ve konuları ele alma bakımından çok daha farklı buldukları için çözüm notalarında bize faydalı oluyorlar, o yüzden kesinlikle bayan idarecilerin olmasını daha da sayılarının artmasını kesinlikle savunuyorum(K1).

4.4. BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasına Dair Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

BİLSEM Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına ilişkin önerileri nelerdir?” alt probleminin bulgularına ulaşabilmek için katılımcılara “Sizce kadın yöneticilerin sayısının artırılması için neler yapılmalıdır?” ve “Size göre eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için ne tür eğitim politikaları uygulanmalıdır?” soruları yöneltilmiştir. Bu çerçevede katılımcılardan alınan yanıtların analizinden oluşturulan kodlarla alt temalar alt temalardan da temalara ulaşmaya çalışılmıştır.

BİLSEM okul yöneticileri ve öğretmenlerinin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesine dair önerileri belirleyebilmek amacıyla katılımcılara yöneltilen sorulardan alınan yanıtlar doğrultusunda, “Yönetimde Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Politikalar” ; “Eğitimin İçeriğine Yönelik Politikalar” olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Ulaşılan alt temalardan “Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması ” temasına yönelik bulgular Tablo 4.4’de yer almaktadır.

Tablo 4.4. BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasına Dair Önerilerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod
Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması	Yönetimde Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Politikalar	Pozitif Ayrımcılıklar f:8 Destekleyici Politikalar ve Öncelikler f:3 Kurumsal ve Yasal Politikalar f:3
	Eğitime Yönelik Politikalar	Velilerin, eğitimcilerin farkındalıklarının artırılması f 3 Eğitimin İçeriğinde cinsiyet temelli eğitimler f:3

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4’e göre okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair görüşlerine yönelik alt temalar “Yönetimde Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Politikalar” ve “Eğitime Yönelik Politikalar” olarak belirmiştir. “Yönetimde Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Politikalar” alt temasında okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların yanıtlarından 3 kod elde edilmiş olup bu kodlar katılımcılar tarafından “Pozitif Ayrımcılıklar”,

“Destekleyici Politikalar ve Öncelikler” ve “Kurumsal ve Yasal Politikalar” biçiminde ifade edilmiştir. Katılımcıların, eğitim yönetimde cinsiyet eşitliğine yönelik politika önerilerinin öğretim içeriklerinin eşitliği vurgulaması, cinsiyet eşitsizliğine karşı eğitimle mücadele, cinsiyet eşitliğe farkındalığın artırılması, okul yöneticisi-öğretmen-veli eğitimleri, cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi için yasal düzenlemeler, pozitif ayrımcılıklar yapılması, eğitim kurumlarında cinsiyet eşitliğini benimsendiği politikalar gibi bütüncül politikalara yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların eğitim ve eğitim kurumlarının cinsiyet eşitliği sağlanmasında öncü rol üstlenebileceğini düşündükleri yorumu yapılabilir. Katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Türkiye’de son yirmi yılda cinsiyet eşitliği konusunda önemli adımlar atılmış olsa da, maalesef toplumsal gerçeklikte hala ciddi sorunlar var. Özellikle eğitim sektöründe kadınların yönetici pozisyonlarında temsil edilmemesi, cinsiyet eşitliğinin sağlanamadığını gösteren önemli bir göstergedir. Kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlere göre daha fazla olmasına rağmen, yönetici pozisyonlarda kadınların oranı oldukça düşüktür. Bu durum, kadınların yükselme süreçlerinde karşılaştıkları karmaşık direnç sistemine işaret etmektedir. Yasal olarak engel olmamasına rağmen, kadınların yönetici pozisyonlara yükselmesini zorlaştıran toplumsal normlar ve algılar bulunmaktadır. Kadın-erkek fırsat eşitliğinin gerçekleşmesi için, kurum ve kuruluşların eşitlik anlayışını kurum politikalarına ve uygulamalarına entegre etmeleri gerekmektedir. Kadınların güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, bir ülkenin kalkınması ve ilerlemesi için son derece önemlidir. Eşitsizlik ve ayrımcılıkla mücadelede bütüncül bir yaklaşım benimsenmeli ve kadınların yaşadığı sorunlar farklı alanlardaki etkileşimler göz önünde bulundurularak ele alınmalıdır. Bu şekilde, kadınların toplumun her alanında eşit haklara ve fırsatlara sahip olduğu bir ortam oluşturulabilir (K1).

Kadınların lehine düzenlenecek pozitif ayrımcılık kadınları yönetici olarak çalışmalarını konusunda teşvik edecek şekilde düzenlenebilir. Her kurum için kadın yönetici çalıştırılması zorunlu olacak şekilde kotalar belirlenebilir (K2).

Anne baba eğitimleri, özellikle kız çocuklarının okula yönlendirilmesi için daha fazla genişletilebilir politikalarla desteklenmelidir. Özellikle Doğu bölgelerinde ön plana çıkan bu konuda her şeyin temelini anne baba eğitime dayandığını düşünüyorum. Geleneksel kültürden çıkamayan anne babaların, kız çocuklarını erken yaşlarda evlendirme veya okula değil ev işlerine yönlendirme gibi inanışları devam ediyor. Devletin politikaları, kız çocuklarının 12 yıl zorunlu eğitim alması yönünde olmasına rağmen, devamsızlıkların kullanılması gibi faktörler kız çocuklarının eğitim devamlılığını etkileyebiliyor. Bu nedenle, en önemli kısım olarak anne baba eğitimlerinin geniş kapsamlı bir şekilde düzenlenmesi ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılması gerektiğine inanıyorum (K4).

Bu devlet politikası haline getirilmeli aslında. Yani ataerkil toplum yapısından bir şekilde kurtulmamız lazım. Kadının bir birey olduğu, ayakların üzerinde durabildiği, kendi kazancını... Yani biz, yani erkekler tarafından onlara sağlanan bir lütfümüz gibi o algı kalkması lazım. Biz onlara vermiyoruz bu hakları, yani erkek olarak biz onlara vermiyoruz. Onlar bunları alıyor zaten, hakkıyla alıyor, çalışarak alıyor. Bu düşüncenin değiştirilmesi lazım. Bence okulların üzerinden dönecek değişecek düşünce değil. Ailede başlar zaten eğitim, ailenin dönüşmesi lazım, toplumun bu açıdan dönüşmesi lazım. Bu işte sadece kitaplarla veya konferanslarla vs labilecek bir şey değil. Yani bir toplumu dönüştürebilecek bütün unsurların

harekete geçirilmesi. Sosyal medya şu anda günümüzde çok... Sosyal medyada yapılan işte videoları olabilir, reklamlar olabilir, işte paylaşımlar olabilir gibi. Konferanslarda sunumlarda, işte okul ortamında verilecek eğitimler gibi veya örgün eğitim, yaygın eğitimde verilecek eğitimler olabilir. Bunlar tabii ki de dönüşümü sağlayacaktır diye düşünüyorum (K5).

Tablo 4.4'den görüleceği gibi “Eğitime Yönelik Politikalar” alt temasında okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıların yanıtlarından 2 kod elde edilmiştir. Elde edilen bu kodları katılımcılar, “Velilerin, eğitimcilerin farkındalıklarının artırılması” ve “Eğitimin içeriğinde cinsiyet temelli eğitimler” biçiminde açıklamaktadır. Katılımcıların üzerinde durduğu kodlar göz önüne alındığında, katılımcıların, eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada toplumsal cinsiyet farkındalık oluşturma yani bilinç kazandırılmasına dikkat çektikleri görülmektedir. Bu bilincin kazandırılmasında eğitimcilerle birlikte velilerin de eğitilmesini düşündükleri, eğitim içeriğinin de toplumsal cinsiyet eşitliğini kapsayacak şekilde oluşturmaları görüşünde oldukları söylenebilir. Konuya bu açıdan yaklaşıldığında, katılımcıların eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliği sağlayabilmenin, toplum bileşenlerinin bütüncül eğitimiyle mümkün olabileceği görüşünde oldukları biçiminde yorumlanabilir. Katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitimde toplumsal cinsiyet rollerinin yerine getirilmesinde velilerin önemli bir rolü olduğunu düşünüyorum. Velilerin cinsiyet rollerini anlamaları ve çocuklarını bu doğrultuda yetiştirmeleri için düzenli eğitimlere katılması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca, öğretmenlerin de bu konuda bilinçlenmesi ve sınıf ortamında bu rolleri destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerin sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, cinsiyet rollerini sorgulayıcı ve eşitlikçi bir bakış açısıyla öğrencilere rehberlik etmeleri gerekir(K11).

Toplumsal cinsiyet eşitliğini ben çok geç yaşta düşündüm, kafa yordum, öğrendim. O da yüksek lisansım oldu, lisans düzeyinde hiçbir zaman böyle bir şeye kafa yormadım. Çünkü hani düşünmemi gerektiren bir şey yok gibi geliyordu, çünkü önümde bir sürü yıllar var, böyle bir şey yok sanki hani belki lisans düzeyinde de derslerin ufak ufak da olsa verilmesi veya seçmeli olarak yer alması farkındalık düzeyini arttıracaktır. Yüksek lisans çok geç oluyor. Ana sınıftan itibaren eğitim içeriklerinde mümkünse değişiklik yapılması tekrar gözden geçirilmeli bence. Onlar, yani bütün kitaplar, basılı olan her şey, belki şarkı sözleri bile, bakılabilir, yani hani böyle şarkı sözleri varsa, atasözleri. Mesela, az önce ben hemen kafamızda yankılanan, sebebini bir iç sesi, yanlış atasözleri, belki bununla ilgili bir çalışma yapılabilir(K10).

Eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için uygulanacak eğitim politikalarının çok yönlü ve etkili olması önemlidir. İlk olarak, eğitimciler ve yöneticiler arasında cinsiyet eşitliği konusunda farkındalığı artırmak adına özel eğitim programları ve atölyeler düzenlenmelidir. Bu programlar, cinsiyet temelli stereotiplerle mücadele etmeyi, cinsiyet eşitliği ilkelerini benimsemeyi ve eğitim ortamlarında adil bir davranış kültürünü desteklemeyi amaçlamalıdır. Müfredatın gözden geçirilmesi ve cinsiyet duyarlılığına uygun şekilde güncellenmesi de önemlidir. Ders kitapları, öğrenme materyalleri ve öğretim yöntemleri, cinsiyet

eşitliğini pekiştirmeyen veya cinsiyet temelli ayrımcılık içeren unsurlardan arındırılmalıdır. Aynı zamanda, eğitim müfredatı, kadınların ve erkeklerin tarihindeki başarıları, bilimsel katkıları ve kültürel etkileşimleri daha dengeli bir şekilde yansıtmalıdır. Eğitim kurumlarında cinsiyet eşitliği politikaları benimsemek de önemlidir. Bu politikalar, işe alım ve terfi süreçlerinde cinsiyet temelli ayrımcılığı önlemeyi, eğitim liderliği pozisyonlarına daha fazla kadın atanmasını desteklemeyi ve cinsiyet temelli şiddetle mücadele etmeyi içermelidir. Cinsiyet eşitliğini destekleyen bir kültürün oluşturulması için eğitimcilerin ve yöneticilerin bu politikalara tam anlamıyla bağlı kalması önemlidir. Son olarak, cinsiyet eşitliği konusunda öğrencilere yönelik farkındalık programları ve eğitimleri de önemli bir rol oynar. Bu programlar, öğrencilere cinsiyet temelli eşitsizlikleri sorgulama becerisi kazandırabilir, cinsiyet ayrımcılığına karşı duyarlı bireylerin yetişmesine katkıda bulunabilir. Bu politikaların birleşimi, eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için kapsamlı bir çözüm sunabilir ve daha adil, kapsayıcı bir eğitim sisteminin oluşturulmasına katkı sağlayabilir(K12).

Ben bir müzik öğretmeni olarak, derslerimde sanat tarihi dönemlerini anlatırken, öğrencilere bu dönemlerin toplumsal olaylar, büyük travmalar ya da büyük değişimlerle bağlantılı olduğunu vurgularım. Sanat tarihinde bir dönem değiştiğinde, bu değişim genellikle tüm sanat dallarını etkiler; çünkü bu, temelde toplumla ilgilidir. Toplumda düzeltilmesi gereken o kadar çok şey var ki, bu sorunların sadece eğitim ile sınırlı kalmaması gerektiğine inanıyorum. Gerçekten, toplumu bilinçlendirici faaliyetler yapılmalı ve bu çabalar sadece eğitim ortamlarına mahsus kalmamalıdır. Eğitim, kesinlikle okulla sınırlı tutulmamalı, daha geniş bir perspektiften ele alınmalıdır. Örneğin, veli görüşmeleri sırasında ya da çeşitli toplum bilinçlendirme kampanyalarıyla, toplumu eğitmek ve bilinçlendirmek için adımlar atılmalıdır. Okul olarak toplumun küçük bir parçasıyız ve biz ne kadar çaba gösterirsek gösterelim, eğer ailede ve diğer sosyal ortamlarda farklı bir yaklaşım hüküm sürüyorsa, istediğimiz davranış değişikliğini her zaman sağlayamayız. Bu yüzden öncelikle aile yapısının ve toplum bilincinin değiştirilmesi gerektiğine inanıyorum. Bu değişim, Sosyal Politikalar ve Aile Bakanlığı gibi kurumlarla işbirliği içinde, geniş kapsamlı stratejiler geliştirilerek sağlanabilir. Yani, eğitim alanının yanı sıra, sosyal politikalarda da ciddi değişiklikler yapılmalıdır (K13).

SONUÇ

“BİLSEM Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Görüşleri Nelerdir?” alt probleminin bulguları, BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim ortamlarındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini, toplumdaki cinsiyet ayrımcılıklarıyla/eşitsizlikleriyle ilişkilendirdikleri, cinsiyet ayrımcılıklarının eğitim ortamında da sürdürüldüğü, öğretim programlarındaki materyallerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürdürülmesinde ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretilmesinde rolü olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmada, eğitim ortamlarındaki eşitsizlikleri çoğunlukla toplumsal cinsiyet eşitsizlikleriyle ilişkilendirdiklerine yönelik elde edilen sonuç, alanyazındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Örneğin, Tuncer (2020) çalışmasında, eğitim ortamlarındaki cinsiyete dayalı ayrımcılıkların, mevcut eşitsizlikleri pekiştiren önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, cinsiyete dayalı ayrımcılıkların, eğitimde eşitliği sağlamada önemli bir engel oluşturduğu görülmektedir. Eğitim ortamlarının eşitsizliklerin sürdürülmesine katkı sağladığı görüşü, Kızılkaya ve Yılmaz (2019) tarafından da desteklenmektedir. Araştırmalarında, eğitim politikalarının ve uygulamalarının yetersizliği nedeniyle, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitim ortamlarında yeniden üretildiği belirtilmiştir. Bu durum, eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Toplumsal ve kültürel faktörlerin cinsiyet eşitsizliklerine olan etkisi, Yıldız (2018) tarafından ele alınmış ve toplumsal normların, geleneklerin ve kültürel değerlerin, eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu bulgular, BİLSEM okul yöneticileri ve öğretmenlerinin toplumsal ve kültürel faktörlerin eğitimde cinsiyet eşitsizliklerine katkıda bulunduğu görüşünü desteklemektedir.

Araştırmanın söz konusu alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlardan biri BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin öğretim içeriğinin ve öğretim materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliği algısının sürdürülmesine katkı sağladığı olmuştur. Elde edilen bu sonuç, alanyazındaki bulgularla uyumludur. Örneğin, Sadker ve Sadker (1994), eğitim materyallerinin cinsiyetçi önyargılar

içerebileceğini ve bu durumun öğrencilerin cinsiyet rolleri algılarını pekiştirebileceğini belirtmiştir. Bu, eğitimin içeriğinin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üretme potansiyelini göstermektedir. Toplumsal değerlerle eğitimin amacının örtüşmesi konusu, Öztürk ve Berk (2019) tarafından da ele alınmıştır. Çalışmalarında, eğitim sisteminin toplumsal normlar ve değerler doğrultusunda şekillendiği ve bu durumun cinsiyet eşitsizliklerinin sürdürülmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, eğitimin toplumsal normlardan bağımsız olmadığını göstermektedir. Ders kitaplarında cinsiyet eşitsizliğinin metin ve görsellerle desteklenmesi, UNESCO (2017) tarafından yapılan bir araştırmada da vurgulanmıştır. Bu araştırmada da, ders kitaplarında cinsiyetçi kalıpların ve önyargıların varlığının, öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediği sonucu, okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirdiği yönündeki görüşlerini desteklemektedir.

BİLSEM Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına ilişkin önerileri nelerdir?” alt probleminin bulguları, BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyeti biyolojik rollerden bağımsız toplumsal rol ve sorumluluk; toplumsal cinsiyet eşitliğini kadın-erkek eşitliği olarak kavramsallaştırdıkları görüşünde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için devletin siyasi, sosyal-ekonomik ve eğitim politikalarının üretmesini düşündüklerini sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik kavramsallaştırmalarına yönelik elde edilen sonuç bilimsel tanımlarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Akkaş ve Eker (2021), toplumsal cinsiyet eşitliğini, bireylerin biyolojik farklılıklarına bakılmaksızın eşit haklara ve fırsatlara sahip olması olarak tanımlamıştır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğini alanyazındaki tanımlarla açıklamaları, toplumsal cinsiyet eşitliğini teorik düzeyde kendilerinden beklendiği biçimde tanımladıklarını göstermektedir.

BİLSEM Okul yöneticileri ve öğretmenleri eğitimde toplumsal eşitliği sağlamak için devletin geniş siyasi politikalar üreterek, devlet-toplum-sivil

örgütlerle birlikte ortak bir politika çerçevesinde hareket edilmesinin, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında bütüncül politikalarla etkili olacağını ifade etmişlerdir. Devlet- toplum ortaklığı temelinde politikaların üretilmesine yönelik öneriler bir araştırmada da belirtilmiştir. Toplumsal kurum/aktörlerin birlikteliği ile ilgili olarak, eşitliğinin sağlanmasında devlet, sivil toplum kuruluşları ve diğer toplumsal aktörlerin Fraser (2009) çalışmasında, toplumsal cinsiyet birlikte hareket etmesinin önemine dikkat çekmiştir. Ortak bir politika çerçevesinde işbirliği yapılmasının, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında etkili olduğu belirtilmiştir.

Okul yöneticisi ve öğretmenler, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında üretilcek sosyal politikaların gerekçesini toplumsal rol, beklenti ve toplumsal kalıplarla açıklamaktadır. Toplumun yüklediği rollerin ve beklentilerin önemli bir engel olduğunun araştırmada belirtilmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin nedenleri üzerine yapılan diğer araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Kızılkaya ve Yılmaz (2019) çalışmalarında, toplumsal normlar ve kalıplaşmış cinsiyet rollerinin, cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren başlıca faktörler arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Sezgin (2022) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin toplumsal cinsiyetin belirlenmesinde ailenin, kültürün, dinin etkisi olduğunu düşündükleri ortaya konulmuştur. Bilindiği gibi sosyo-ekonomik faktörler toplumsal sorunlarla iç içedir. Bu bağlamda öneri olarak okul yöneticisi ve öğretmenler, kadınlara yönelik düzenlemeleri dile getirmişlerdir. Bunlardan biri aile eğitimi ve kadın istihdamı iken diğeri pozitif ayrımcılıklar yapılması olarak belirginleşmiştir. Aile eğitimi ve kadın istihdamına yönelik düzenlemelerin, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada etkili olabileceği ve bu politikaların kadın ve çocuk yoksulluğunu azaltma potansiyeline sahip olduğu okul yöneticileri ve öğretmenlerce vurgulanmıştır. Sosyo-ekonomik politikalarla ilgili önerileri, mevcut alanyazındaki bulgularla örtüşmektedir. Aile eğitimi konusu, Glick (2008) tarafından da ele alınmıştır. Glick (2008), aile içindeki eğitimlerin çocukların toplumsal cinsiyet algılarını etkilediğini ve bu durumun toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin azaltılmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Aile eğitiminin, bireylerin cinsiyet eşitliği konusundaki tutumlarını değiştirme potansiyeli bulunmaktadır. Kadın istihdamı ile ilgili olarak, Kabeer (2012) çalışmalarında, kadınların iş gücüne katılımının, ekonomik bağımsızlıklarını artırdığı ve toplumsal

cinsiyet eşitsizliklerinin azaltılmasına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Kadın istihdamının artırılması, aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, devletin, aile eğitimi ve kadın istihdamı gibi alanlarda düzenleyici politikalar geliştirmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için zorunludur denilebilir.

BİLSEM okul yöneticileri ve öğretmenlerinin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için üretilecek siyasi politikalar içerisinde diğer düzenleme pozitif ayrımcılıklar yapılması olmuştur. Bilindiği gibi pozitif ayrımcılık, cinsiyet eşitsizliklerini gidermede etkili bir araç olarak görülmektedir (Tuncer, 2020). Araştırmada toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için pozitif ayrımcılıklar yapılması yönündeki sonuç, alanyazındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Reisel ve Hausmann (2008) çalışmalarında, pozitif ayrımcılık uygulamalarının toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için etkili bir yöntem olduğunu belirtmişler ve bu düzenlemenin, kadınların eğitim ve iş hayatına daha fazla katılımını teşvik ettiği söylemişlerdir. Kadın-erkek eşitliğini destekleyici düzenlemeler konusunda ise, Chisholm ve McKinney (2003) çalışmasında, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen pozitif ayrımcılıkların, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Pozitif ayrımcılıkların siyasette, toplumda ve eğitimde kullanılmasını Stromquist (2007), toplumsal eşitlik bilincini artırmaya yönelik düzenlemeler olarak ele almıştır ve çalışmasında, toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin artırılmasının, eğitim programlarına dâhil edilmesi gerektiğini ve bu konuda farkındalık yaratmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Nitekim bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin eğitimde ve öğretim programlarında pozitif ayrımcılıkların önemine yer verilmesini düşündükleri ortaya konulmuştur. Bu tür uygulamaların, kadınların ve kız çocuklarının eğitimdeki temsillerini artırdığı ifade edilmektedir. Öğretim programının düzenlenmesi, UNESCO (2023) raporunda da ele alınmıştır. Bu raporda, eğitim müfredatının cinsiyet eşitliği perspektifiyle gözden geçirilmesinin, öğrencilerin cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalıklarını artıracığı ve cinsiyet rollerinin yeniden şekillendirilmesine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca raporda öğretim programında toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili konuların yer almasının, öğrencilerin cinsiyetle ilgili kalıp yargıları sorgulamalarına olanak tanıyacağı belirtilmiştir.

“BİLSEM Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair görüşleri nelerdir?” alt probleminin bulguları okul yöneticileri ve öğretmenlerinin eğitim yönetimindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini cam-tavan sendromuyla ilişkilendirdiklerini göstermiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, alanyazındaki mevcut bulgularla uyum göstermektedir. Özellikle cam tavan etkisi, Eagly ve Carli (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, kadınların yöneticilik pozisyonlarına erişiminde önemli bir engel olarak belirtilmiştir. Bu çalışma, kadınların aynı yeterliliklere sahip olsalar bile, erkeklerden daha az tercih edildiklerini ortaya koymaktadır. Yönetmeliklerde ayırım olmaması, ancak uygulamada eşitsizliklerin devam etmesi, Aydın (2015) tarafından da vurgulanmıştır. Cam tavan sendromu, küresel ölçekte de kadınların iş gücüne katılımını sınırlayan önemli bir fenomen olarak ele alınmaktadır. 2019'dan itibaren yapılan birçok çalışmada, özellikle gelişmekte olan ülkelerde kadınların liderlik pozisyonlarına erişimde karşılaştıkları engellerin, ekonomik ve kültürel faktörlerden etkilendiğini göstermiştir (Chakraborty & Paul, 2021). Bu bağlamda, cam tavanın etkisi, sadece iş yerinde değil, aynı zamanda toplumsal normlar, ailevi sorumluluklar ve politik istikrar gibi faktörlerle de ilişkilidir. Araştırmalar, bu faktörlerin kadınların profesyonel yaşamlarında karşılaştıkları engelleri pekiştirdiğini ve bu engellerin aşılması için küresel anlamda politika değişikliklerinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Sambhu & Saha, 2023). Bu çalışma, yasaların eşit fırsatlar sunduğunu, ancak toplumdaki cinsiyet normlarının ve önyargıların bu eşitliği etkilediğini göstermektedir. Katılımcıların cinsiyetle ilişkili algıları, eğitim yönetimindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, eğitim sisteminin cinsiyet eşitliği perspektifiyle yeniden ele alınmasını gerektirmektedir.

Araştırmanın söz konusu alt probleminde ulaşılan diğer sonuç BİLSEM okul yöneticisi ve öğretmenlerinin yöneticiliği hem cinsiyet rollerinden bağımsız olarak ele alıp hem de yöneticiliği kadın duygularının farklı olması nedeniyle erkeklere ait bir meslek olarak görmeleridir. Bu sonuç çelişkili görünse de araştırmada ulaşılan ilginç bir sonuç olarak ele alınmalıdır. Başka bir deyişle, okul yöneticisi ve öğretmenler teorik düzlemde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair algılarının bilimsel tanımlamalarla örtüştüğünü, öğretmenden beklentileri karşıladığı, ancak “kadın duygusu”, “kadın sorumluluğu” ve “kadın şefkati” gibi söylemlerle aslında

toplumsal cinsiyet eşitsizliğini tam olarak anlamlandıramadıklarını, düşüncenin toplumsal yaşam pratiğine taşınmadığını göstermektedir. Benzer bir sonuç Sezgin (2022)'in araştırmasında da gözlenmiştir. Söz konusu araştırmada, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğini olumlu tanımlamakla birlikte uygulamada olumsuz örnekler verdikleri görülmüştür. Bu durum, okul yöneticisi ve öğretmenlerin de toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalıklarını artırmak için daha fazla eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği kavramını genel olarak olumlu bir şekilde tanımladıklarını, ancak bu anlayışı sınıf içinde etkili bir şekilde uygulamakta zorluk çektiklerini ortaya koymuştur. Yine 2018 yılında yapılan bir araştırma, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair tutumlarının, cinsiyet temelli ayrımcılıkla mücadelede önemli bir ilk adım olduğunu belirtmiştir. Ancak, uygulama aşamasında, öğretmenlerin karşılaştığı kültürel, yapısal ve bireysel engellerin bu olumlu tutumları etkisiz hale getirdiği görülmüştür. Çalışma, özellikle öğretmenlerin sınıfta cinsiyet eşitliğine dayalı uygulamalar konusunda yetersiz kaldıklarını, bu durumun da öğrencilerin cinsiyet algılarında eşitlikçi olmayan sonuçlara yol açtığını vurgulamaktadır (Yılmaz & Karadağ, 2020).

Okul yöneticileri, toplumsal cinsiyet eşitliğini genellikle olumlu bir şekilde tanımlamakta, ancak uygulamada bu eşitliği sağlamakta ciddi zorluklarla karşılaşmaktadır. 2021 tarihli bir çalışma, okul yöneticilerinin cinsiyet eşitliği politikalarını olumlu bir şekilde kabul ettiklerini, fakat bu politikaların okul ortamında somut bir değişim yaratmadığını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, yöneticiler genellikle toplumsal cinsiyet eşitliğini "iyi bir şey" olarak tanımlar, ancak bu ideali okul pratiklerine entegre etmede çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar. Çalışmada, özellikle okulda cinsiyet eşitliğini uygulamak için gerekli kaynakların yetersizliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin geleneksel cinsiyet rollerine dayalı tutumları gibi faktörlerin bu tutumları uygulamaya koymalarını engellediği vurgulanmaktadır (Gültekin & Demirtaş, 2022).

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin yöneticiliği cinsiyetle ilişkilendirme konusundaki görüşleri, mevcut alanyazınla uyum göstermektedir. Yükseköğretim sistemindeki toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri üzerine yapılan çalışmalar, kadınların duygusal özelliklerinin yöneticilikte bir engel olarak algılandığını ortaya

koymaktadır (Eagly & Karau, 2021). Bu durum, kadınların liderlik pozisyonlarına erişimini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, kadınların ailevi sorumluluklarının fazla olduğu algısı, toplumsal normların etkisiyle şekillenmekte ve kadınların kariyer fırsatlarını sınırlamaktadır (Sağlam & Bostancı, 2012).

“BİLSEM Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına ilişkin önerileri nelerdir?” alt probleminin bulguları, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için yönetimde ve eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlayıcı politikalar üretilmesi görüşünde olduklarını göstermektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim yönetiminde üretilecek politika önerilerini pozitif ayrımcılıklar, yöneticiliğin teşvik edilmesi, kurumsal ve yasal düzenlemeler olarak sıralamışlardır. Öneriler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından önemli bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Pozitif ayrımcılık uygulamaları, kadınların yönetim pozisyonlarına erişimini kolaylaştırırken, teşvik mekanizmaları ise kadınların kariyer hedeflerine ulaşmalarını destekleyebilir (Baker, 2023). Özellikle, eğitim yönetiminde kadın temsiline artırılması, daha kapsayıcı bir karar alma süreci sağlamak ve eğitimin genel kalitesini artırmaktadır (González & Rodríguez, 2024). Ayrıca, katılımcıların kurumsal ve yasal politikaların geliştirilmesi gerektiği yönündeki görüşleri, toplumsal cinsiyet eşitliğini sürdürülebilir kılmak için yasal çerçevenin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Smith, 2022). Yapılan çalışmada, kadınların liderlik pozisyonlarına yönelik ilgilerinin, özellikle mentorluk, kariyer gelişim programları ve liderlik eğitimleri aracılığıyla artırılabilirliği belirtilmiştir. Araştırma, kadınların yönetim pozisyonlarına yönelik kendilerine olan güvenlerini artırmak için organizasyonların kadınlara yönelik liderlik programları sunmalarının önemini vurgulamaktadır. Özellikle kadınların iş dünyasında karşılaştıkları toplumsal cinsiyet engellerini aşabilmeleri için, erkek egemen iş kültüründe kadınları destekleyecek bir yapı oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir (Eagly & Carli, 2019). Kadınların yönetim pozisyonlarını tercih etmeleri için yapılması gereken çalışmalar, sadece bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve sosyal düzeyde de güçlendirilmelidir. 2020'de gerçekleştirilen bir çalışma, kadınların liderlik pozisyonlarında daha fazla yer alabilmesi için organizasyonların yapısal değişiklikler yapmaları gerektiğini savunmuştur. Bu çalışmada, kadınların kariyer gelişimini destekleyen esnek

Çalışma saatleri, cinsiyet eşitliği politikaları ve aile dostu iş düzenlemelerinin büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Binns, 2020). Ayrıca, toplumsal cinsiyet stereotiplerinin azaltılması ve liderlik rollerine yönelik kadınların daha fazla cesaretlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma, kadınların yönetim pozisyonlarına daha fazla ilgi duyması için toplumda cinsiyet eşitliği bilincinin artırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Eğitim kurumlarının bu konuda liderlik yapması, hem i politikaların geliştirilmesine hem de toplumsal algıların değişmesine katkıda bulunabilir.

Uygulayıcılara Yönelik neriler:

- 1.Okul yöneticileri ve öğretmenler toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık eğitimleri almalı, öğrencilere bu konuda rol model olmalıdırlar.
2. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sağlamak amacıyla ders içerikleri, ğretim yöntemleri ve ğrenci değerlendirmelerinde öğretmenler, cinsiyet eşitliğini gözetmelidir.
- 3.Okul içindeki uygulamalara yön veren yönetmelikler ve yönergelerde, toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesinin yer alması sağlanması için okul yönetimleri sorumluluk almalıdır.
- 4.Okul yönetimleri toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik edecek eğitim ve ğretim ortamları yaratılabilmesinde sorumluluk üstlenmelidir. Öğretmenlerin bu konuda teşvik edilmesi amacıyla ödüllendirme sistemleri geliştirilmelidir.

Politikacılara Yönelik neriler:

- 1.Eğitim politikalarına, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını hedefleyen SKH ile uyumlu hedefler eklenmelidir.
- 2.Eğitim sisteminde kadın ve erkek öğrenciler için eşit fırsatlar sunulması ve cinsiyet temelli ayrımcılığın ortadan kaldırılması için pozitif ayrımcılığı hayata geçiren düzenlemelere yer verilmelidir.
3. Cinsiyet eşitliği konusunda atılacak adımlar için okullara özel kaynak desteği sağlanabilir.

4.Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için, eğitim süreçlerinin izlenebileceği bir sistem kurulmalıdır. Bu sistem, cinsiyet temelli eşitsizliklerin tespit edilmesi ve gerekli müdahalelerin yapılmasını mümkün kılabilir.

5. Eğitim yönetiminde cinsiyet eşitsizliklerini aşmak için kadın öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleyici pozitif ayrımcılık politikaları oluşturmalıdır. Kadınların yönetim pozisyonlarına ulaşmaları için mentorluk, liderlik eğitimi ve destekleyici ağlar sağlanabilir.

6. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda toplumda farkındalık yaratılmasına dönük, sivil toplum örgütleri ve yerel topluluklarla işbirliği yaparak ortak politikalar üretilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farklı örneklerle karma yöntemli ya da derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

2. Politika yapıcılarla eğitimde ve eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda çalışmalar yapılabilir.

3. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda yapılan çalışmaların etkilerini değerlendirebilmek için, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tutumlarıyla ilgili farklı çalışmalar yapılabilir. Bu veriler, politikalara yön verecek sağlam bir temel oluşturabilir.

4.Araştırmacılar, cinsiyet eşitliği konusunda öğretmenler ve yöneticiler için rehber kitaplar, eğitim materyalleri ve uygulama kılavuzları hazırlayarak, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Acker, J. (2006). Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464.
- Açıkalın, A. (1995). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Atıf Yayıncılık.
- Agars, M. D. (2004). Reconsidering The Impact Of Gender Stereotypes On The Advancement Of Women İn Organizations. *Psychology of Women Quarterly*, 28(2), 103-111.
- Akın, A., & Demirel, S. (2003). Toplumsal Cinsiyet Kavramı ve Sağlığa Etkileri. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82.
- Akkaş, H., & Eker, S. (2021). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Biyolojik Farklılıklar ve Eşit Haklar. *Toplumsal Cinsiyet ve Eşitlik Dergisi*, 6(1), 45-58.
- Aktaş, G. (2013). Feminist Söylemler Bağlamında Kadın Kimliği: Erkek Egemen Bir Toplumda Kadın Olmak. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 53-72.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Aldemir, Ç. (2016). *Kadının Görünmeyen Emeğinin Görünür Kılınması: Ev İçi Emeğin Ücretlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alıcı, G. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Pozisyonunun Kadın İstihdamı ve Yaşanılan Sorunları İçeren Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alican, F. (2015). *Öğretmen ve Yöneticilere Göre Liselerde Çalışan Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Taleplerini Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altınay, A., & Arat, Y. (2007). *Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet*. İstanbul: Kamer.
- Altındal, A. (2004). *Türkiye’de Kadın*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Altuntaş, O., & Altınova, H. H. (2015). Toplumsal Cinsiyet Algısı ile Sosyo-Ekonomik Değişkenler Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(6), 83-100.
- Arat, N. (2010). Feminist Hukuk. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, (9), 53-65.
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algılar ve Psikolojik İyi Oluş*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Asan, H. T. (2010). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması. *Fe Dergi*, 28(2), 65-74.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarına İlişkin Metaforik Bir Çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Aslan, Y. (2016). *Türkiye'de Feminizm Düşüncesinin İmkânı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkın, E. Ö. (2015). Kadınların İşgücü Piyasasındaki Konumlarını Etkileyen Faktörler. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 43-66.
- Aydın, G., & Yalçın, F. (2018). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Ders Kitaplarında Cinsiyet Eşitliği Perspektifi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 19(2), 45-60.
- Aydın, M., & Güler, A. (2023). The Role of Religious Education in Reinforcing Gender Stereotypes. *Journal of Educational Research*, 116(1), 58-74.
- Aydın, Y. E. (2015). Cinsiyet Eşitliği ve Adalet Perspektifinden Türkiye’de Kadının Siyasal Alana Katılımı. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 12-35.
- Baker, M. A. (2023). Gender Equality in Leadership: Positive Discrimination Practices and Their Impact on Women's Career Progression. *Project Leadership and Society*, 4(2), 100087.
- Barreto, M., Ryan, M. K., & Schmitt, M.T. (2009). *The Glass Ceiling In The 21st Century: Understanding Barriers To Gender Equality*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Baştuğ, Ö. Y., & Çelik, B.(2011). İlköğretimde Öğretmen, Müdür ve Müfettişlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-76.
- Bayrak, S., & Mohan, Y. (2001). Erkek Yöneticilerin Çalışma Yaşamı ve Liderlik Davranışları Açısından Kadın Yöneticileri Algılama Tarzları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34(2), 89.
- Bayramoğlu, L. (2015). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Rollerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Beauvoir, S. (1993). *Kadın İkinci Cins: Bağımsızlığa Doğru*. (B. Onaran, Çev.) İstanbul: Payel Yayınları; aktaran: Berktaş, F. (1996). *Kadınlar, Toplumlar ve Tarihler*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bebekoğlu, G., & Wasti, A. (2002). Çalışan Kadınlara Yönelik Cinsiyet Temelli Düşmanca Davranışların Sebepleri ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 215-238.

- Begley, P. T. (2007). Editorial introduction cross-cultural perspectives on authentic school. Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 163-164.
- Berekashvili, N. (2012). The Role of Gender-Biased Perceptions in Teacher-Student İnteraction. *Psychology of Language and Communication*, 16(1), 39-51.
- Berktaş, F. (1996). *Kadınlar, Toplumlar ve Tarihler*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Berktaş, F. (2000). *Kadın ve Toplum: Tarihsel Bir Perspektif*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Berktaş, F. (2004). *Kadınların İnsan Haklarının Gelişimi ve Türkiye*. Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları. İstanbul: İstanbul Yayınları.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal Cinsiyet*. (A. Kader, Çev.) İstanbul: Kadav Yayınları.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye’de Kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı I), 108-114.
- Bin Yıl Kalkınma Hedefleri [BKH]. (2000). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*. Ocak 3, 20025 tarihinde <https://www.undp.org/tr/turkiye/press-releases/undp-raporuna-gore-turkiyenin-toplumsal-cinsiyet-esitligi-performansi-ulkenin-insani-gelismede-kaydettiği-ilerlemelerin-adresinden-alındı>.
- Birleşmiş Milletler [BM]. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Kasım 25, 2024 tarihinde <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015> adresinden alındı.
- Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO]. (1960). *Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi*. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü. Ocak 7, 2025 tarihinde <https://www.unesco.org/en/articles/international-convention-eliminate-all-forms-discrimination-education> adresinden alındı.
- Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO]. (2000). *Dakar Eylem Çerçevesi: Herkes İçin Eğitim*. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü. Ocak 7, 2025 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120170> adresinden alındı.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı [UNESCO]. (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı [UNESCO]. (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı [UNESCO]. (2017). *Gender-Sensitive Educational Materials: A Guide For Policy-Makers and Practitioners*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı [UNESCO]. (2022). *Gender equality in education: Policies and practices*. Aralık 25, 2024 tarihinde <https://www.unesco.org/en/gender-equality/education> adresinden alındı.
- Birleşmiş Milletler, [BM]. (1981). *Kadınlara Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi (CEDAW)*. Birleşmiş Milletler.
- Bora, A. (2003). Cinsiyet Toplumsal Bir Şeydir. Lezbiyen ve Geylerin Sorunları ve Toplumsal Barış İçin Çözüm Arayışları. *Kaos GL Sempozyumu, Kaos GL*. Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Burbridge, L. C. (1994). *The Glass Ceiling in Different Sectors of The Economy: Differences Between Government, Non-Profit, And For-Profit Organizations*. Glass Ceiling Commission. Washington: US Department of Labor.
- Bursalıoğlu, B. (1991). *Eğitim Yöneticiliği: İlkeler ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Butler, J. (2008). *Cinsiyet Belası Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*. (B. Ertür, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı: SPSS Uygulamalı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri Analizi El Kitabı: SPSS Uygulamalı* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2008). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147).
- Can, N. (2010). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- CEDAW Sözleşmesi. (1979). *Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi*. Şubat, 6 2025 tarihinde <https://www.aile.gov.tr/media/35253/cedaw-33-sayili-genel-tavsiye-karari.pdf> adresinden alınmıştır.
- Chakraborty, S., & Paul, S. (2021). Barriers To Women's Access To Leadership Positions İn Developing Countries: The Role Of Economic And Cultural Factors. *International Journal of Gender and Development*, 10(2), 215-230.
- Chisholm, L., & McKinney, S. (2003). Positive Discrimination and Gender Equality: The Role of Affirmative Action in Achieving Gender Equity. *Gender and Education*, 15(3), 333-346.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). New York: Pearson.
- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. (C. Soydemir, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. California: University of California Press.
- Cornwall, A., & Rivas, A. (2015). From 'Gender Equality and Development' to 'Gender and Development'. *Oxford Development Studies*, 43(4), 454-467.
- Cotter, D.A., Hermesen, J.M., Ovadia, S. & Vanneman, R. (2001). The Glass Ceiling Effect. *Social Forces*, 80(2).
- Cowan, G., & Hoffman, C. D. (1986). Gender Stereotyping in Young Children: Evidence To Support a Concept-Learning Approach. *Child Development*, 57(4), 1163-1174.
- Çağlayan, H. (2017). *Analar, Yoldaşlar, Tanrıçalar - Kürt Hareketinde Kadınlar ve Kadın Kimliğinin Oluşması*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çaha, Ö. (2003). *Siyaset*. M. Türköne (Düz.) Ankara: Lotus Yayınları.
- Çakır, S., & Akgökçe, N. (1995). *Farklı Feminizmler Açısından Kadın Araştırmalarında Yöntem*. İstanbul: Sel yayıncılık.
- Çelik, Ö (2008). *Ataerkil Sistem Bağlamında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Benimsenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Çetiner, Ö. A. (2019). *Tüketim Kültürünün Feminizm Söylemine Yansıması: Kadın Dergileri Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çıtak, A. (2008). *Kadınların Çalışmasına Yönelik Tutum: Cinsiyet, Cinsiyet Rolü ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Bir Karşılaştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet Ayrımcılığının Sosyolojik Açidan İncelenmesi, *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 12-27.
- Demircioğlu, E. (2014). *10. Ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Görseller Ve Metinlerde Toplumsal Cinsiyet Temsiliyle İlgili Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri. Trabzon Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demirtaş, S. Ç. (2019). *Ergenlerde Toplumsal Cinsiyet Algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Derks, B., Ellemers, N., Van Laar, C., & De Groot, K. (2011). Do Sexist Organizational Cultures Create the Queen Bee?. *British Journal of Social Psychology*, 50(3), 519-535.
- Derks, B., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2006). Striving for Success in Outgroup, Settings: Effects of Contextually Emphasizing in Group Dimensions on Stigmatized Group Members' Social Identity And Performance Styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 576-588.
- Derks, B., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2016). The Queen Bee Phenomenon: Why Women Leaders May Underperform and Undermine Other Women. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 441-455.
- Doğramacı, E. (1993). *Atatürk'ten Günümüze Sosyal Değişmede Türk Kadını*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Donovan J. (2014). *Feminist Teori*. (A. Bora, M. A. Gevrek, F. Sayılan, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dökmen, Z. (2010). *Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dünya Bankası [DB]. (2012). *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*. Washington D.C.: The DB Group.
- Dünya Bankası [DB]. (2018). *The DB Report on Gender Equality*. Washington D.C.: The DB Group.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The Female Leadership Advantage: An Evaluation of the Evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807-834.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2021). *Women and the Labyrinth of Leadership*. California: Harvard Business Review Press.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2021). Role Congruity Theory of Prejudice Toward Female Leaders. *Psychological Review*, 108(3), 570-598.
- Eagly, A. H., Makhijani, M. G., & Klonsky, B. G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 111(1), 3.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD]. (2017). *Gender Equality in the OECD: A Critical Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD]. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. 15 Kasım, 2024 tarihinde https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en.html adresinden alındı.

- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD]. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ellemers, N., Van Den Heuvel, H., De Gilder, D., Maass, A., & Bonvini, A. (2004). The Underrepresentation Of Women in Science: Differential Commitment or the Queen Bee Syndrome?. *British Journal of Social Psychology*, 43(3), 315-338.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Engels, F. (2012). *Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni*. (K. Somer, Çev.) Ankara: Sol Yayınları.
- Erberk, D. (2021). *Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Alguları ve Kadın Yöneticilere Karşı Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, İ., & Çolak, A. (2020). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitimde Değişim: Türkiye'deki Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 133-151.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Erdol, A. T. (2017). *Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersöz, G. A. (1997). *Cinsiyet Rollerine İlişkin Beklenti, Tutum Davranışlar ve Eşlerarası Sorumluluk Paylaşım. Kamuda Çalışan Yönetici Kadınlar Örneği*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Esen, Y. (2013a). Eğitim Süreçlerinde Cinsiyet Ayrımcılığı: Öğrencilik Deneyimleri Üzerinde Yapılmış Bir Çözümleme. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Esen, Y. (2013b). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığını Geliştirme Amaçlı Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Eşkinat, R. (2016). Binyıl Kalkınma Hedeflerinden Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(3), 267-282.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Teachers' Professional Development and School Improvement. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 25-42.
- Fiske, S. T., & Stevens, L. E. (1993). Attraction and Accuracy in The Social Judgment of Gender: Stereotypes And Expectations. *Psychological Review*, 100(4), 703-719.

- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Polity Press.
- Glickman, C. D., & Green, P. L. (2011). *The New Handbook of Teacher Evaluation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Glick, P. (2008). Family Education and Socio-Economic Policies: Exploring the Intersection Of Family, Economy, and Education. *Journal of Social Policy*, 37(4), 612-627.
- Gorton, R., & Schneider, G. (2007). *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies, and Simulations*. Boston: McGraw-Hill.
- Gök, F. (1990). *Türkiye’de Eğitim ve Kadınlar*. Şirin Tekeli (Der.), *Kadın Bakış Açısından 1980’ler Türkiye’sinde Kadın* (165-181). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gray, C., & Leith, H. (2004). Perpetuating Gender Stereotypes in The Classroom: A Teacher Perspective. *Educational Studies*, 30(1), 3-17.
- Gupton, S. L., & Slick, G. A. (1996). *The Female Administrator: Theory and Practice in Educational Leadership*. New York: State University of New York Press.
- Güder, S. Y. (2014). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, B., & Demirtaş, İ. (2022). Gender Equality in School Leadership: The Gap Between Policy and Practice. *International Journal of Educational Policy and Leadership*, 47(1), 98-113.
- Gümüsoğlu, F. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39-50.
- Gümüsoğlu, F. (2016). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50.
- Gündüz, Ç. H., & Tarhan, S. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Meslek Seçimlerine Yönelik Tutumlarında Toplumsal Cinsiyetin Etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1287-1300.
- Güneş, F. (2017). Feminist Kuramda Ataerki Tartışmaları Üzerine Bir İnceleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 245-256.
- Güriz, A. (2011). *Feminizm, Postmodernizm ve Hukuk*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Hamilton, P., & Roberts, B. (2017). Man-up, go and get an ice-pack. Gendered stereotypes and binaries within the primary classroom: A thing of the past? *Education*, 45(1), 3-13.

- Hançerli, C. (2019). *Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heywood, A. (2013). *Siyasi İdeolojiler: Bir Giriş*. (A. K. Bayram, Ö. Tüfekçi, H. İnaç, Ş. Akın, B. Kalkan) Ankara: Adres Yayınları.
- Hırata, H., Laborie, F., & Senotier, D. (2015). *Eleştirel Feminizm Sözlüğü*. (G. A. Savran, Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Highleyman, D. (1997). Sex, Gender, and Society. *Socialist Review*, 27(3), 29-48.
- İlter, N. (2014). *Toplumsal cinsiyet Gerilimleri Üzerine Feminizmi Tartışmak*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mardin: Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İpçioğlu, İ., Eğilmez, Ö., & Şen, H. (2018). Cam Tavan Sendromu: İnsan Kaynakları Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(25), 686-709.
- Kabeer, N. (2012). *Women's economic empowerment and gender equality: An overview*. Pathways of Women's Empowerment, Working Paper No. 3. Institute of Development Studies.
- Kadıoğlu, S. (2001). *Bitmeyen Savaşım-Kadın Hareketleri Tarihi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Kafalı, B. (2020). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinde Öğretmen Eğitimi: 2020 Mor Sertifika Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalaycı, N., & Hayırsever, F. (2014). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Bağlamında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitabına Yönelik Bir İnceleme ve Bu Konuya İlişkin Öğrenci Algılarının Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 1065-1072.
- Kandiyoti, D. (1997). *Cariyeler Yurttaşlar Bacılar Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler*. (B. Aksu, vd. Çev.) İstanbul: Metis Kadın Araştırmaları.
- Kantekin, S. (2020). *Erken Çocukluk Dönemindeki Erkek Çocuklarının Feminin ve Kız Çocuklarının Maskülen Davranışlarına Yönelik Anne-Baba Tutum ve Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, P. S. (2015). *Eğitim Sendikalarında Toplumsal Cinsiyet Politikaları: Kadın Öğretmenlerde Toplumsal Cinsiyet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kavas, A. (2024). Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Yasal Çerçeve ve Uygulama Arasındaki Uçurum. *JENAS Journal of Environmental and Natural Studies*, 6(3), s. 331-349.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Set Ofset Yayıncılık.
- Keleş, S. H. (2010). *İlköğretim Kurumlarında Çalışan Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmalarını Etkileyen Faktörlerin Araştırılmasına İlişkin Bir Uygulama (Bağcılar Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keller, H. (2007). *The Gendered Society*. İngiltere: Oxford University Press.
- Khan, M.J., Arooj, K., Arif, H., Nazir, N. & Nosheen, M. (2018). Attitude of male and female university students towards gender discrimination. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 33(2), 429-436
- Kılavuz, T. (2019). *İlkokulda Cinsiyet Ayrımcılığının Yeniden Üretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, H., Turgut, M., Esin, S., Akyol, N., Girgin, G., & Karaavcı, H. (2023). Eğitim Yönetiminde Kadınların Yönetici Olmalarını Engelleyen Faktörlerin Belirlenmesi: Kadın Okul Yöneticileri ile Görüşmeler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45(1), 22-38.
- Kırıkışla, A. (2020). *Lise Düzeyindeki Erkek Öğrencilerin Okul Ortamında Erkekliklerini İnşa Etmeleri: Okulun Erkeklik Anlayışlarıyla İlgili Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılgöl, Ö. A. (2012). Türkiye’de Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Yoksulluk Üzerindeki Etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), s. 179-191.
- Kızılkaya, E., & Yılmaz, M. (2019). Eğitim Ortamları ve Eşitsizlik: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet ve Fırsat Eşitliği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 123-136.
- Kızılkaya, E., & Yılmaz, M. (2019). Toplumsal Normlar ve Kalıplaşmış Cinsiyet Rollerinin Cinsiyet Eşitsizliğine Etkisi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 42(3), 205-221.
- Kim, H. G. (2005). *Feminism and The Theory of Equality: Analyzing Women's Choices and Chances*. *Journal of Gender Studies*, 10(1), 45-58.
- Knipe, D., Leith, H., Gray, C., Mckeown, E. & Carlisle, K. (2002). *Betty the builder, neil the nurse sex-typing of occupations in primary schools*. Ekim 20, 2024 tarihinde https://www.equalityni.org/ECNI/media/ECNI/Publications/Delivering%20Equality/SexTyping_Occupations_PrimarySchools.pdf adresinden alındı.

- Kong, J., & Kim, S. (2022). The İmpact of Entrepreneurial Human Capital on Entrepreneurial Intentions: The Role of Gender and National Gender Equality Level. *Journal of Entrepreneurship and Economic Development*, 18(3), 205-221.
- Kontaş, Z., & Özen, F. (2024). Toplumsal Cinsiyet Algısının Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlara Etkisi: Eğitim Örgütleri Örneği. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 35–62.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kurtdaş, E. M., & Tuncer, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları (İnönü Üniversitesi örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 282-321.
- Laborie, J., & Senotier, F. (2015). *Le Féminisme et l'analyse Des Rapports de Pouvoir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lockwood, N. (2004) The Glass Ceiling: Domestic and International Perspectives. *Human Resource Magazine Research Quarterly*, 1, 49.
- Lyloyd, G. (1996). *Erkek Akıl-Batı Felsefesinde Erkek ve Kadın*. (M. Özcan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Macionis, J. J., & Plummer, K. (2002). *Sociology: A Global Introduction*. Essex: Prentice Hall Inc, aktaran: Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet Ayrımcılığının Sosyolojik Açıdan İncelenmesi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*. 44 (551), 12-27.
- Marshall, C. (1996). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mathew, A., Condron, D., Gücü, M., & Lucey, J. (2023). Gender Equality in Higher Education: Addressing İnequality and Promoting Diversity for Sustainable Development. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(4), 276-289.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mägi, E., Biin, H., Trasberg, K. ve Kruus, K. (2016). Õpetajakoolituse üliõpilaste hoiakud ja teadlikkus soolise võrdõiguslikkuse küsimuses. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 159–194.
- Mert, F. (2019). Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmaları Önündeki Engellerin Cam Tavan Sendromu Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Araştırmaları Dergisi*, 32(2), 101-120.

- Meulenbelt, A. (1987). *Feminizm ve Sosyalizm*. (E. Demirci, Çev.) İstanbul: Yazın Yayıncılık.
- Michel, A. (1984). *Feminizm*. (Ş. Tekeli, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. 26 Ekim, 2024 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06214921_bıylım_ve_sanat_merkezleri_yoynergesi.pdf adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2023-2024*. 26 Ekim, 2024 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629 adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. https://dhgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/10220042_2794ocak2024.pdf
- Mojab, S. (2018). Giriş: Marksizm ve Feminizm. S. Mojab (Haz), *Marksizm ve Feminizm* (F. Hülügü, Çev.) içinde (s. 11-46). İstanbul: Yordam.
- Nalbant, F., & Korkmaz, T. (2019). Feminist Teori Temelinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Türkiye Bağlamında Değerlendirilmesi. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 165-186.
- Neves, P. (2006). 3. Dalga Feminizm Tarihi. *Kara Kızıl Notlar Dergisi*, 1(6), 15-54.
- Notz, G. (2018). *Feminizm*. (S. D. Çetinkaya, Çev.) Ankara: Phoenix Yayınları.
- Oakley, A. (1987). *Sex, Gender and Society*. England: Gower Publishing Company; aktaran: Bhasin, K. (2003). *Toplumsal Cinsiyet*. (A. Kader, Çev.) İstanbul: Kadav Yayınları.
- Onat, M. (2020). *Liberal Feminizm*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Orfan, M., & Samady, A. (2023). Perceptions of Gender Equality Among Undergraduate Students in Afghanistan: Practices and Strategies for Promoting Gender Equality. *Journal of Gender Studies In Education*, 12(1), 45-61.
- Özan, M., Gündüzalp, S., Yaraş, Z., Polat, H., & Şener, A. (2016). Kadınların Yönetici Olma İsteğinde Personel Güçlendirme Uygulamalarının Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 537-558.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), s. 93-112.
- Özcan, A. (2012). *Toplumsal Cinsiyet Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Özden, Y. (1990). *Değişen Bir Toplumda Kadının İstihdam İmkânlarının Geliştirilmesi*. Uluslararası Konferans, 7-8 Kasım 1989. Ankara: İş ve İşçi Bulma Kurumu.
- Özen, Ş. D. (1992). *Annenin Çalışma Durumu ve Ebeveynin Benimsediği Cinsiyet Rolü Değişkenlerinin Çocuğun Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıp Yargılarının Gelişimi Üzerindeki Roller*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, H. K. (2017). Mary Wollstonecraft'ın Kadın Haklarının Gereçlendirilmesi Kitabında Rousseau Eleştirisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 471-485.
- Öztürk, M., & Berk, N. (2019). Toplumsal Değerler ve Eğitimin Amacı: Bir İnceleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 41(2), 123-135.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Perrin, C. (2020). Gender Equality and Economic Growth: A Historical Perspective on the Long-Term Relationship. *Journal of Economic Development and Gender Studies*, 15(2), 101-115.
- Picq, C. (1993). *Les femmes et la révolution: Une histoire de l'égalité entre les sexes*. Paris: Éditions La Découverte.
- Radmard, S. (2013). Kadınlar, Yükseköğretim ve İş Gücü Piyasası: İran Örneği. *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 82-92.
- Rahimi, M., & Fallahi, I. (2015). Gender, Education, and Assessment: A Critical Review of the Impacts of Gender on Education in the Context of Iran. *Journal of Language and Gender Studies*, 4(3), 123-136.
- Rahman, M., & Jackson, S. (2010). *Gender and Sexuality: Sociological Approaches*. Cambridge: Polity Press.
- Reisel, L., & Hausmann, R. (2008). *Positive Discrimination As A Tool For Achieving Gender Equality: Impacts On Women's Education And Labor Market Participation*. *Gender and Development*, 16(3), 451-465.
- Rice, F. P. (1996). *Intimate Relationships, Marriages And Families*. California: Mayfield Publishing; aktaran: Dökmen, Z. (2010). *Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ringrose, J. (2007). Başarılı Kızlar? Karmaşık Post-Feminist, Neoliberal Eğitimsel Başarı ve Toplumsal Cinsiyet Söylemleri ve Eşitlik. *Cinsiyet ve Eğitim*, 19(4), 471-489.
- Sadker, M., & Sadker, D. M. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. New York: Charles Scribner's Sons.

- Sağlam, A. Ç., & Bostancı, A. B. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Örgütleri Yönetim Pozisyonlarında Kadınların Temsil Edilme Düzeyine Yönelik Yönetici Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 140-155.
- Saliya, D. A. (2013). *Judith Butler ve Post Modern Feminizm*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sambhu, S., & Saha, S. (2023). Reframing the Glass Ceiling: Global Perspectives and Solutions. *International Journal of Gender and Development*, 31(2), 101-115.
- Saraç, S. (2013). *Toplumsal Cinsiyet*. L, Gültekin, G, Güneş, C, Ertung ve A, Şimşek (Ed), *Toplumsal Cinsiyet ve Yansımaları içinde* (s. 27-32). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Savaşkan, E. (2019). Kadın Yöneticiler Açısından Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Üzerine Kavramsal Bir Çalışma. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Savcı, K. (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Kadın*. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Savran, A. G. (1985). Feminizmler. *Yapıt Dergisi*, (9), 5-26.
- Savran, A. G. (2004). *Beden Emek Tarihi: Diyalektik Bir Feminizm İçin*. İstanbul: Kanat Kitabevi Yayınları.
- Sayılan, F. (2012). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. Fevziye Sayılan (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar İçinde* (s. 13-76). Ankara: Dipnot.
- Sayılan, F. (2014). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, 6(31), s. 17-23.
- Sayılan, M. (2008). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Kız ve Erkek Çocukları Arasındaki Farklılıklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Schein, V. E. (2001). A Global Look At Psychological Barriers To Women's Progress İn Management. *Journal of Social Issues*, 57(4), 675-688.
- Schwartz, C., & Sinicrope, R. (2013). Prospective Elementary Teachers' Perceptions of Gender. Differences in Children's Attitudes Toward Mathematics. *School Science and Mathematics*, 113(8), 410-416.
- Scott, W. J. (2007). *Toplumsal Cinsiyet: Faydalı Bir Tarihsel Analiz Kategorisi*, (A. T. Kılıç, Çev.) İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Seçgin, A. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Etkinliklerinin Öğrencilerin Algı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Seçgin, F.. & Tural, A. (2011). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları. *Education Science*, 6(4), 2446-2458.
- Segal, L. (1990). *Ağır Çekim: Değişen Erkeklikler, Değişen Erkekler*. (E. Volkan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Selim, S., & Ok, B. N. (2023). Türkiye’de Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ve Mekânsal Etkileşim: İl Düzeyinde Bir Analiz, *Pamukkale Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 367-389.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2010). Türkiye’de Kadının Eğitimi Alanındaki Eşitsizlikler. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 177-188.
- Sevinç, K. M. (2019). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, F. (2022). Öğretmenlerin toplumsal cinsiyetin belirlenmesinde aile, kültür ve dinin etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(1), 98-110.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in Educational Management*. Levittown: The Falmer Press.
- Shakeshaft, C. (1999). Gender and Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 658-674.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Soleimani, H. (2015). Gender Representation in Conversations of ELT Textbooks: An Analysis of Gender Orientation, Conversation Topics, and The Distribution of Male And Female Interlocutors. *Gender and Education*, 27(3), 278-291.
- Söylemez, E. A. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarının Resimlerle İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Staines, G., Tavris, C. & Jayaratne, T. E. (1974). The Queen Bee syndrome. *Psychology Today*, 7(8), 55-60.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stromquist, N. P. (2007). The Role of Affirmative Action in Promoting Gender Equality: Education, Politics, and Society. *Gender and Education*, 19(5), 563-578.

- Sucuoğlu, S., & Nkudong, M. (2023). Investigating the Factors Influencing Gender Equality At The University of Bamenda: Perspectives of University Staff. *International Journal of Gender and Education*, 14(1), 30-45.
- Şahin, K. M., Çoban, A., & Korkmaz, A. (2016). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ve Türk Eğitim Sistemindeki Yeri: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 735-752.
- Şahin, K. M., & Çoban, A. (2019). Türkiye’de Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyet Üzerine Yapılmış Çalışmalara Toplu Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), s. 580-599.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal Cinsiyet ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tan, M., (2000). *Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş*. İstanbul: TUSIAD.
- Tan, M. G. (2006). Kadın öğretmenlerin anlatılarıyla eğitimde cinsiyetçilik. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 1(3).
- Tanrısevdi, F., Yengin Sarpkaya, P., & Sarpkaya, R. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Cam Tavan Sendromu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T.C Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı [BDPT]. (2009). *Türkiye’de Kadınların İşgücüne Katılımı: Eğilimler, Belirleyici Faktörler ve Politika Çerçevesi*. Ekim 1, 2024 tarihinde <https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/turkiyede-kadinlari-isgucune-katilimi-egilimler-belirleyici-faktorler-ve-politika-cercevesi.pdf> adresinden alındı.
- T.C Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü [KSGM]. (2008). *Kadın ve Eğitim Politika Dokümanı*. T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü Politika Dokümanı. Ankara.
- T.C Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü [KSGM]. (2008). *Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı (2008-2013)*. Kasım 28, 2024 tarihinde <http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/5021.pdf> adresinden alındı.
- T.C Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü [KSGM]. (2012). *Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı (2012-2015)*. Kasım 26, tarihinde <https://www.aile.gov.tr/uploads/ksgm/uploads/pages/kadina-yonelik-siddetle-mucadele-ulusal-eylem-planı/kadina-yonelik-siddetle-mucadele-ulusal-eylem-planı-2012-2015-icin-tiklayiniz.pdf> adresinden alındı.

- T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü [KSGM]. (2008), Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008-2013, Fersa Ofset, Ankara. Kasım 10, 2024 tarihinde <https://www.aile.gov.tr/uploads/ksgm/uploads/pages/izleme-ve-degerlendirme-raporlari/toplumsal-cinsiyet-esitligi-ulusal-eylem-planı-2009-yılı-birlesik-raporu.pdf> adresinden alındı.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2020). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Eğitim Derneği [TEDMEM]. (2023). *Bir Bakışta Eğitim 2023: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Türk Eğitim Derneği. Kasım 16, 2024 tarihinde <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdFbK.pdf> adresinden alındı.
- Türk, M., Kahraman, S., Çelik, A., & Sarıaltın, D. (2023). Milli Eğitimde Yöneticilik ve Kadınlar: Tuzla Örneği. *Eğitim ve İleri Araştırmalar Dergisi*, 31(2), 89-104.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2022). *Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri 2022*. Ocak 5, 2025 tarihinde https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/toplumsal_cinsiyet_istatistikleri.pdf adresinden alındı.
- Tüzel, E. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi. Ankara İli Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Utma, S. (2019). Kadına Yönelik Cinsiyet Ayrımcılığı ve Cam Tavan Sendromu. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 11(1), 44-58.
- Uzun, A., Y., & Burakgazi, G., S. (2021). Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1277-1298.
- Üstün, İ. (2011). *Toplumsal cinsiyet eşitliği: Hesaba katabiliyor muyuz?* Ankara: Uzerler Matbaacılık.
- Üstündağ, İ. (2017). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Ortaöğretim Düzeyinde Sosyolojik Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstündağ, Y., İ. (2022). *Toplumsal Cinsiyet Eğitiminin Düzey ve İçeriğinin Tartışmalı Yönlerine İlişkin Bir İhtiyaç Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vatandaş, C. (2011). Toplumsal Cinsiyet ve Rollerin Algılanışı. *İstanbul Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, (35), 29-56.
- Wood, T. D. (2009). *Teacher Perceptions of Gender-Based Differences Among Elementary School Teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Saint Louis University. Eylül 22, 2024 tarihinde <https://www.proquest.com/openview/d0b3cb39e753319e689aae201085bc77/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> adresinden alındı.

- Yavaş, A., Sumen, A., & Öncel, S. (2023). The impact of gender and health assessment courses on nursing students' gender perceptions and attitudes toward equality. *Journal of Nursing Education and Practice*, 13(2), 77-89.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. E., Ergut, Ö., & Camkıran, C. (2017). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Konusundaki Farkındalığın Belirlenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 37-46.
- Yıldırım, Ü. İ. (2022). *Toplumsal Cinsiyet Eğitiminin Düzey Ve İçeriğinin Tartışmalı Yönlerine İlişkin Bir İhtiyaç Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Ü. İ., & Zabun, B. (2024). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Ana Akımlaştırılmasının Önemine Dair Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), s. 642-659.
- Yıldız, E. (2018). Toplumsal normlar, gelenekler ve kültürel değerlerin eğitimde cinsiyet eşitliği üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 39(1), 45-59.
- Yılmaz, S. (2016). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyetçiliğe ve Kadın Yöneticilerin Liderlik Becerilerine Yönelik Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yılmaz, F., & Karadağ, S. (2020). Teachers' Perceptions of Gender Equality and the Barriers to Implementing Gender-Inclusive Practices in the Classroom. *Journal of Educational Research*, 113(2), 146-158.
- Yolcu, H., & Polat, S. (2014). Eğitim Denetimi Yönetimi ve Politikaları Yazıları. İnayet Aydın & Kürşat Yılmaz (Ed.), *Eğitimde Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık* (s. 310-329). Ankara: Pegem Akademi.
- Zabun, B. (2012). Türkiye’de Sosyoloji Dersi Öğretim Programlarının Amaç ve İçeriklerinin Toplumsal Değişmeye Paralel Olarak Değişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 157-170.
- Zılfi, M. C. (2000). *Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı Kadınları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Zihnioğlu, M. (2013). *Kadının Güçlendirilmesi ve Eğitim*. Ocak 7, 2025 tarihinde https://www.files.ethz.ch/isn/159593/KE-1_2013_Zihnioğlu.pdf adresinden alındı.

EKLER

Ek 1: Araştırmaya Gönüllü Katılım Onam Formu

ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM ONAM FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu araştırma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi Prof. Dr. Selda Polat HÜSREVŞAHİ sorumluluğunda yüksek lisans öğrencisi Ekim BOZBEY tarafından yürütülmektedir. Bilim Sanat Merkezi Okul Yönetici Ve Öğretmenlerinin Eğitim Ve Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Görüşlerinin Değerlendirilmesi, 1 Mart 2024-30 Nisan 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bilim Sanat Merkezi Okul Yönetici Ve Öğretmenlerinin Eğitim Ve Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Görüşlerinin Değerlendirilmesi.

Araştırma Uygulaması: Görüşme, ses ve görüntü kayıtları (zoom) şeklindedir.

“Bilim Sanat Merkezi Okul Yönetici Ve Öğretmenlerinin Eğitim Ve Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli bu araştırmaya katılımınızı onayladığınız takdirde, 1 Mart 2024-30 Nisan 2024 tarihleri arasında araştırmanın katılımcısı olacaksınız.

Araştırmacı tarafından size görüşme formları iletilecektir. Ses kayıtları ve görüntülerin alındığı görüşme gibi uygulamalar 25-30 dakika sürecektir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılım herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, katılımı reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda herhangi bir olumsuzluk yaşanmayacaktır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Vereceğiniz cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Araştırma kapsamında gereken ses ve görüntü kayıtları bilimsel amaçlı yayımlarda yer alacağımı biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

.../.../...

İsim-Soy

Ek 2: Görüşme Soruları

BİLİM SANAT MERKEZİ OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM VE EĞİTİM YÖNETİMİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ GÖRÜŞME SORULARI

Görüşme No :
Görüşme Tarihi :
Görüşme Yeri :
Başlangıç :
Bitiş :

Sayın Meslektaşım,

Merhaba, adım Ekim Bozbey. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. “Bilim Sanat Merkezi Okul Yönetici Ve Öğretmenlerinin Eğitim Ve Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adı ile bir tez çalışması yürütüyorum. Bu çalışmada amacım bilim sanat merkezi okul yönetici ve öğretmenlerinin eğitim ve eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında, siz değerli yönetici ve öğretmenlerle görüşme yapmayı planlamaktayım. Bu görüşmelerden elde edilen bilgiler, sadece bu çalışmada kullanılacak; başka hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Bunun yanı sıra, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgileriniz kesinlikle raporda yer almayacaktır.

Sizce bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunu yapmaktaki amacım hem zamanı daha iyi kullanmak hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha iyi tutabilmektir.

Başlamadan önce bahsettiğim hususlarla ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık 25-30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Şimdiden zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederim. İzninizle başlayabilir miyim?

Ekim BOZBEY
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
İletişim bilgileri:

KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Eğitim durumunuz?:

Branşınız:

Kıdeminiz:

Medeni durumunuz:

Çocuk sayınız:

Görüşme Soruları:

- 1- Toplumsal cinsiyet kavramı size göre neyi ifade etmektedir? Nasıl tanımlarsınız?
- 2- Eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik gözlemleriniz nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
- 3- Eğitim ortamlarında veya eğitimde kadınlarla erkeklerin aynı olduklarını (eşit olduklarını) düşünüyor musunuz? Hangi açılardan neden?
- 4- Eğitim ortamlarında ya da eğitimde kız ve erkek çocuklara yönelik herhangi bir ayrım olduğunu düşünüyor musunuz neden?
- 5- Size göre toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri eğitimin içeriğine yansımakta mıdır? Nasıl?
- 6- Sizce toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri eğitim ortamlarına yansımakta mıdır? Nasıl?
- 7- Sizce toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri eğitim ortamlarındaki iletişime yansımakta mıdır?
8. Size göre eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için kim/kimler ne/neler neler yapılmalıdır? (Size göre eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için ne tür toplumsal, ekonomik ve siyasi politikalar üretilmelidir?)
9. Eğitim yönetiminde yöneticilik pozisyonunun kadın ve erkelere aynı oranda açık olduğunu düşünüyor musunuz?)
10. Yöneticiliğin kadınlara uygun olduğunu düşünüyor musunuz neden?
11. Eğitim yönetimi alanında kadın yöneticilerin sayısının daha az olmasını nasıl açıklıyorsunuz?
12. Sizce kadın yöneticilerin sayısının artırılması için neler yaptırılmalıdır?
13. Size göre eğitim yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama için ne tür eğitim politikaları uygulanmalıdır?
- 14.Sizin eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

İmza

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Selda Polat Hüsrevşahi
(Sorumlu Araştırmacı)

Ek 3: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.02.2024-419879

Kurum Kayıt Tarihi ve
Sayısı: 22.12.2023/391647

Protokol No:408

02.02.2024



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Ses ve Görüntü Kayıtları
BAŞLIK:	Bilim Sanat Merkezi Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği)
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ
YARDIMCI ARAŞTIRMACI:	Ekim BOZBEY
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
Üye
Katılmadı

Prof. Dr. Mehmet CURAL
Üye

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Üye

Prof. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye
İzinli

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağatay BÜYÜKUYSAL
Üye
Katılmadı

29.05.2014 Tarih ve 2014/08-13 Sayılı Senato Kararı ile Kabul Edilmiştir.

Ek 4: Zonguldak İl Milli eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

	T.C. ZONGULDAK VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : E-45865702-605.01-98831048		14.03.2024
Konu : Araştırma İzni (Ekim BOZBEY)		
DAĞITIM YERLERİNE		
İlgi: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06.03.2024 tarihli ve 420375 sayılı yazısı.		
İlgi'de kayıtlı yazı ile Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Ekim BOZBEY'in "Bilim Sanat Merkezi Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği)" konulu proje çalışmasına veri sağlamak amacıyla ilimizde bulunan Prof. Dr. Şaban Teoman Duralı Bilim ve Sanat Merkezi, Kdz. Ereğli Hayrettin Yavuz Bilim ve Sanat Merkezi, Devrek Bilim ve Sanat Merkezi, Çaycuma Bilim ve Sanat Merkezi ve Alaplı Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim veren idarecilere ve öğretmenlere 2023-2024 Eğitim - Öğretim yılında, yüz yüze olacak şekilde anket çalışmasını uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair, Valilik Makamı'ndan alınan Olur, ekte gönderilmiştir. Bu kapsamda söz konusu araştırmanın, kurum faaliyetlerini aksatmadan, uygulamanın okul idaresi olmak üzere, gönüllülük esasına göre, yazımız ekinde gönderilen mühürlü formların kullanılarak, yüz yüze olarak uygulanması, elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilerek yapılması ve konuya ilişkin ilgililere bilgi verilmesi hususunda; Bilgilerini ve gereğini rica ederim.		
Osman BOZKAN Vali a. İl Milli Eğitim Müdürü		
Ek :		
1- Valilik Olur'u (1 Sayfa)		
2- Mühürlü Formlar (10 Sayfa)		
Dağıtım:		
Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğüne (Öğrenci İşleri Daire Baş.) Kdz. Ereğli Kaymakamlığına (İlçe M.E.M.)		
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.		
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys		
Bilgi için: Elif A.KORKUT		
İmvan : Büro Personeli		
Adres : Strateji Geliştirme Şubesi		

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Ekim BOZBEY
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Aldığı Sertifikalar : Bilgisayar Formatörlüğü, Zeka oyunları, Adobe
Illustrator İle Grafik Tasarımı Eğitimi Semineri 1,
Türk Mangalası Eğitimi Semineri.

Uzmanlık Alanı :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	19 Mayıs Üniv. Amasya Eğitim Fak.	2002
Ön Lisans	Yönetim ve Organizasyon	Anadolu Üniversitesi	2014
Y. Lisans	Eğitim Yönetimi (Tezsiz Yüksek Lisans)	Bülent Ecevit Üniversitesi	2022

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Gökçeler İlkokulu-Taşburun İlköğretim Okulu (İğdır)	2003-2007
Öğretmen	Kızılcapınar İlköğretim Okulu	2007-2008
Müdür Yardımcısı	Kızılcapınar İlköğretim Okulu	2008-2017
Müdür Yardımcısı	Kurtlar İlkokulu	2017-2022
Müdür Yardımcısı	Karadeniz Ereğli Bilim Sanat Merkezi	2022-

Eserler :

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. Kır, A., Bozbey, E., Tıgılı, B. H. (2023). Türkiye’de Ders Denetimi Hakkında Öğretmen Görüşlerini İnceleyen Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Route Educational&Social Science Journal*,10(4), 56-66.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1. Hüsrevşahi, P.S., Bozbey E. (2024). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Dair Bilesem Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *11-13 November 2024 Roma, Italy. 11. International European Congress On Advanced Studies In Basic Sciences.*

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.....

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.....

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1.....

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.....

G. Diğer yayınlar: *(Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)*

G1.....

