

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığını Geliştirme Amaçlı Bir Çalışma*

A Study for Developing Gender Sensitivity in Pre-Service Teacher Education

Yasemin ESEN**

Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bir duyarlılığa sahip olmaları, bunun için de öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlarda bu duyarlılığı kazandıracak politika ve uygulamaların olması gerekliliğinden yola çıkmıştır. Araştırmacı, Türkiye’de öğretmen yetiştiren fakültelerin lisans programlarında toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirmeye yönelik derslerin olmayışından hareketle, bir lisans dersinin içeriğini bu çerçevede düzenlemiştir. Araştırmacı, katılımcıların toplumsal cinsiyete ilişkin bilgi ve duyarlılık düzeylerini belirleyerek, toplumsal cinsiyet konularına odaklanan bir lisans dersinin etkilerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiş, yanıtlar üzerinde betimsel bir içerik analizi uygulanmıştır. Toplumsal cinsiyet konusundaki sistematik bir çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının geleneksel değer yargılarını sorgulamaya başladıkları, kendi yaşamlarından başlayan bir değişim/dönüşüm motivasyonu kazandıkları görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal cinsiyet, cinsiyetçilik, toplumsal cinsiyet duyarlılığı ve farkındalığı, öğretmen eğitimi.

Abstract

This study is based on the necessity of having gender-sensitive policies and practices in teacher education institutions so that future teachers can be sensitive to the issue of gender equality. Starting from a lack of courses that promote gender sensitivity in the undergraduate programs of Turkish teacher education faculties, the researcher reorganized the content of an undergraduate course that she was teaching to tap into this area. By identifying the participants’ gender-related knowledge and sensitivity levels, the researcher aimed to analyze the effects of an undergraduate course focusing on gender issues. To this end, participants were asked open-ended questions, and their responses were analyzed by descriptive content analysis. As a result of this systematic study on gender, it is seen that the prospective teachers started to question traditional value judgments and gain motivation for change/transformation starting from their own lives.

Keywords: Gender, sexism, gender sensitivity and awareness, teacher training

Summary

Purpose

Teachers as the most important actors of school socialization play a key role in the gender inequality reproduced in instructional practices and school life by maintaining sexist stereotypes.

* Bu çalışmada kullanılan bulguların bir kısmı, 16-18 Mayıs 2010 tarihinde Ankara-Türkiye’de düzenlenen II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu’nda sunulan bildiride kullanılmıştır.

** Yrd. Doç. Dr. Yasemin Esen, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, yesen@ankara.edu.tr.

Yet teachers can encourage students to challenge the gender-biased stereotypes and resist the hegemonic designs of patriarchal society. Therefore training teachers in gender issues is essential in order to actualize gender equality education more effectively at school sites. This study was based on the need for teachers to have sensitivity for gender equality and the need for policies and practices to teach this sensitivity in teacher education institutions. Starting from a lack of courses that promote gender sensitivity in the undergraduate programs of Turkish teacher education faculties, the researcher reorganized the content of an undergraduate course that she was teaching to tap into this area. By identifying the participants' gender awareness and sensitivity levels, the researcher aimed to analyze the effects of an undergraduate course focusing on gender issues. To this end, participants were asked open-ended questions, and their pre and post-training responses were analyzed by descriptive content analysis comparatively.

Results

As a result of this systematic study on gender issues, the prospective teachers started to question traditional value judgments and gain motivation for change/transformation starting from their own lives. The most striking difference between woman and man participants emerged at the point of whether or not to use the gender lens and transferring this to the private and professional domain. Women in the group started from an individual awareness and developed a sensitivity that expanded from their personal to their professional lives. As several studies found (Case, 2007; Stake, 2006; Stake & Hoffmann, 2001), there was a remarkable increase in self-confidence, social activism and self-identification as a feminist for woman participants. Statements of male and female participants about teaching profession also varied, similar to their statements about personal/private life. Males were not able to transfer the content of the concept of gender to school and classroom environments in relation to their future professional roles and responsibilities. This may be attributed to the conflict between their sex and their views about the teaching profession, as regards the stereotypes at the back of their minds. It was once again shown by the group in this study that the gender issue is perceived more vital and important by women, the victims of inequality, than men. Other studies too have concluded that participating in courses focusing on gender issues has more comprehensive outcomes in women's lives than those of men (Case, 2007; Tan et al., 1998; Thomsen et al., 1995).

Discussion

International literature shows that school life and culture reproduces asymmetrical gender power relations in various ways. Schools and teachers have a key role in how children construct and code gender through classroom practices, language, expectations and behaviors, and values system and attitudes. Schools shape/socialize students via the official and hidden curriculum, in other words through behavior codes, classroom organization and the informal pedagogical methods used by teachers (i.e., discipline and punishment methods, etc.).

It cannot be considered that teachers are gender-neutral persons separate from the strong cultural and social norms of their society. As to UNESCO (2010) teachers are likely to have internalized a patriarchal gender ideology through their upbringing and years of socialization in both formal and informal settings. However teachers can be strategically positioned to act as agents of change in order to achieve gender equality. In spite of extensive gender inequalities outside school teachers can make a difference inside school (Oxfam, 2004). In this context teachers' self-awareness of gender equality should be raised through teacher training (pre-service) and continued through in-service training.

Conclusion

There is no policy in teacher training institutions in Turkey for training aspiring teachers to actively promote gender issues among pupils in the classroom. If teacher education institutions can create a space for gender-related courses in their curricula, we may increase our opportunities

for educating teachers to make them gender-literate and sensitive. Having a chance to establish face to face and close relationships with students, teachers may play a major role in the development of new criteria, roles and attitudes regarding gender equality (Frawley, 2005). The most important way of realizing this is to include gender sensitivity in the definition of a "high quality teacher" and ensure that teacher education institutions treat this concept in compulsory courses. Moreover, for sustainable gender sensitivity, in-service teacher training should be supported with comprehensive programs.

Giriş

Cinsiyet rollerinin nasıl kazanıldığına ilişkin kuramsal yaklaşımlara göre çocuklar, ait oldukları cinsiyete yüklenen rolleri benimsemeyi ve bu rolleri içselleştirmeyi çok erken yaşlarda, ilk toplumsallaşma ortamı olan ailede, çeşitli yollarla öğrenirler. Örneğin psikoanalitik yaklaşım, cinsler arasındaki anatomik farklılıkları, çocuğun yaşadığı ruhsal süreçler sonunda biçimlenen 'normal' bir kadınlık ve erkeklik rolünün kazanılmasında başlangıç noktası olarak alırken (Freud, 1997), toplumsal öğrenme kuramına göre çocuk, cinsiyetine ait davranışları gözlem temelinde kazanır (Dökmen, 2004). Etkileşimde bulunduğu herkes (aile üyeleri, oyun arkadaşları, öğretmenler, televizyonda ve kitaplarda gördüğü karakterler vb.) çocuğun gözlemleyebileceği ve taklit edebileceği rol modeli olabilir. Çocuk, cinsiyetine uygun görülen davranışları ödüllendirildiği ölçüde bu davranışları tekrarlar, böylece cinsiyet rollerini süreç içinde öğrenir/içselleştirir. Bilişsel gelişim kuramına göre ise, ne tek başına biyoloji, ne de toplum, fakat bunların çocuk tarafından kavramlaştırılması toplumsal cinsiyet gelişimini belirler. Bu gelişim, çocuğun kendisini kız ya da erkek olarak doğru biçimde tanımlayabilme yeteneğiyle başlar. Çocuk çevresini anlamlandırma çabası içinde olan etkin bir ajandır; kendisini kız veya erkek olarak tanımlaması, yani toplumsal cinsiyet kimliği oluşumu bu çabanın temel bir parçasıdır ve kavram oluşturma mekanizmalarıyla kurulur (Dökmen, 2004).

Her üç kurama göre de çocuklar okula başladıklarında zaten cinsiyet temelli düşünce ve davranışlarla donanmışlardır. Fakat süreç henüz bitmemiştir; cinsiyet rolü kimliği okul yaşamı süresince de gelişmeye devam edecektir. Okul, çocukları yalnızca genel bir biçimde toplumsallaştırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerinin ayrıştırılıp kodlanmasında da güçlü ve sınırlayıcı bir etkiye sahiptir. Eğitim araştırmaları alanyazını, okul yaşamının ve kültürünün toplumsal cinsiyet bağlamında asimetrik güç ilişkilerini nasıl yeniden ürettiğini göstermektedir (Sadker ve Sadker, 1986).

Toplumsal cinsiyet, eğitim sisteminin bütün aşamalarında önemli bir örgütsel/yönetimsel kategori olarak karşımıza çıkar. Geleneksel okullarda, erkeklik ve kadınlık tanımları arasında güçlü bir bağ vardır ve okulun mekânsal düzeni, okul üniformaları, derslik etkinlikleri ve müfredat da bunu destekler (Arnot, 2002). Örneğin, aynı okul binasında kızlar ve erkekler farklı hareket alanlarına ayrılır; öğrencilerin oyun alanları ve nesnelere, derslikteki oturma düzenleri, üstlendikleri görevler genellikle cinsiyet temelinde belirlenir (Delamont, 1990). Okul yaşamının belkemiği olan öğretmenler derslik etkinlikleri, dil, beklentiler ve davranışlar, değerler sistemi ve tutumlar aracılığıyla, çocukların toplumsal cinsiyet kodlarında anahtar bir role sahiptir (Younger ve Warrington, 2008:431).

Araştırmalar, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının taşıyıcısı olduklarını, derslik etkinliklerinde ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerde (bilinçli ya da bilinçsiz olarak) bu kalıpyargılardan yola çıktıklarını göstermektedir. Sadker ve Sadker'e (1986) göre, aynı derslikte oturan, aynı ders kitabını okuyan, aynı öğretmeni dinleyen kızlar ve erkekler farklı eğitimler alırlar. Bütün eğitim basamaklarında kız öğrenciler dersliklerin görünmeyen üyeleridir. Öğretmenler erkek öğrencilerle daha sık etkileşime girerler, onlara daha iyi sorular sorarlar, daha değerli ve faydalı dönütler verirler. Bu süreçte kızlar sabırla beklemeyi, erkeklerse derslik yaşamını yönlendiren baş aktörler olduklarını öğrenirler (Sadker ve ark., 2009). Böylece bir otorite figürü ve rol modeli olarak öğretmenler, öğrencilerin cinsiyetçi kalıplar çerçevesinde şekillenmiş

düşünce ve davranışlarını, eğitsel ve mesleki seçeneklerini desteklerler.

Toplumsal cinsiyet ve eğitim araştırmalarında, öğretmenin rolü konusunda iki farklı görüş söz konusudur. Bir görüşe göre, çocukların cinsiyete ilişkin kalıpyargıları ve cinsiyet ayrımcı tutumları kazanmasında, öğretmenlerin pasif bir rolü vardır (Eccles ve Blumenfeld, 1985). Çünkü çocuklar okula başladıklarında, okul öncesi toplumsallaşma süreçlerinde, zaten bu düşünce ve tutumlarla donanmışlardır. Kalıpyargılar özellikle ailede öğrenilir. Bu durumda, okullar ve öğretmenler yansız bir tutum içinde olmalı ve çocuklara kendi toplumsal cinsiyet seçimlerini yapabilmeleri için özgürlük tanınmalıdır. Diğer görüşe göre ise, öğretmenler okul öncesi süreçlerde öğrenilmiş olan cinsiyetçi kalıpyargılarla mücadele ederek, öğrencilerin geleneksel toplumun sınırlandırmalarından kurtulmalarını, özgürleşmelerini ve eşit yurttaşlar olduklarının bilincine varmalarını sağlamalıdır (Gray ve Leith, 2004; Sayman, 2007; Streitmatter, 1994). Bu bakış açısı, öğretmenlerin etkin birer değişim ajanı olabilmeleri için mesleki eğitimleri sürecinde toplumsal cinsiyet eşitliği ve buna dönük öğretim stratejileri konusunda eğitilmeleri gerekliliğini (Baba, 2007; Owens ve ark., 2003) savunmaktadır.

Aynı çerçeveden yola çıkan bu çalışmada, araştırmacının yürüttüğü bir lisans dersinin içeriği toplumsal cinsiyet eşitliği konusunu içerecek şekilde düzenlenmiş ve bu ders kapsamındaki eğitimin katılımcılar üzerindeki etkilerinin çözümlenmesi amaçlanmıştır.

Derslik İklminde Toplumsal Cinsiyetin Yeniden Üretimi: Öğretmen Aktörün Rolü

Öğretmen-öğrenci etkileşiminde toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargısal düşünceler ve inançlar önemli rol oynamaktadır, fakat ne öğretmenler ne de öğrenciler bunun farkındadır (Torun, 2002). Öğretmenler dersliklerde açıkça cinsiyet ayrımcılığı yapmazlar fakat beklentileri, kullandıkları öğretim ve disiplin yöntemleri, onların toplumsal cinsiyet bağlamında önyargılı tutum ve davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere yönelik davranışlarındaki farklılıklar, onlarla kurdukları etkileşim biçimleri, onlara verdikleri görev ve sorumluluklar, genellikle cinsiyetler arası hiyerarşik yapıyı devam ettiren ataerkil bir dünya görüşüyle belirlenmektedir (Arnot, 2002; Robinson, 1992; Streitmatter, 1994; UNESCO, 2004). Bu belirlemeyi destekleyen araştırmasında Tan (2007), Türkiye’de özellikle ortaöğretim sürecinde cinsiyetçiliğin en önemli aktörü olan öğretmenlerin, beklenti ve davranışlarıyla cinsiyet ayrımcılığını pekiştirme, belli mesleklere ve cinsiyet rollerine yönlendirme ve cinselliğin denetimi gibi konularda öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduklarını belirtmektedir. Bütün bu olumsuz etkiler, hem erkek hem de kadın öğretmenler için geçerlidir. Tan (2008), öğretmenlerin cinsiyetçi davranışlarını şöyle sıralamaktadır: Görünüş ve giyinişe müdahale, karşı cins arkadaşlıklarında suçlama ve baskı uygulama, derslik içi tartışmalarda kızlara söz vermeme, sorularını dikkate almama, ders içeriğini cinsiyet gruplarına göre ayrıştırma, derslikte kız ve erkek öğrencileri oturtma düzeni, okul ve sınıf başkanlığı, temizlik, odun taşıma vb. görevlerin dağıtımı.

Dersliğe büyüteç tutan araştırmalara göre, öğretmenler erkek öğrencilerle daha fazla ilgilenmekte, onları daha fazla desteklemekte, özellikle fen ve matematik derslerinde erkek öğrencileri odağa çekmekte, kız öğrencileri görmezden gelmekte, kızların konuşma, fikir açıklama ve sözel yeteneklerini geliştirmelerini engellemektedirler (Eccles ve Blumenfeld, 1985; Duffy ve ark., 2001; Li, 1999; Smith ve ark., 2007; Stanworth, 1990; Streitmatter, 1994; Tsouroufli, 2002). Hatta aralarında performans farkı olmamasına rağmen, öğretmenler erkekleri matematik ve fen derslerinde (Baç, 1997; Tiedemann, 2002), kızları ise sözel alanlarda ve müzikte daha başarılı görmektedirler (Baç, 1997). Görev ve sorumluluklar bağlamında ise, kız öğrencilere daha çok dersliğin temizliği ve mekânsal düzeni, erkeklere ders araç-gereçlerine göz kulak olmak, öğretmenin yokluğunda dersliği yönetmek ve disiplini sağlamak gibi daha çok sorumluluk gerektiren görevler verilmektedir (UNESCO, 2004).

Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ve öğrenci davranışlarını yorumlama biçimleri de cinsiyet temelinde farklılaşmaktadır. Öğretmenler genellikle kız öğrencilerden terbiyeli, saygılı, çalışkan, yardımsever, itaatkâr, kurallara uyan ve akademik olarak yetenekli olmalarını beklemektedir (Robinson, 1992; Renold, 2006). Öğretmenler erkek öğrenciler için cesur, dikkatsiz,

kayıtsız, saldırgan, kavgacı, hareketli ve zeki; kızlar için tertipli, uslu, sakin, duyarlı, saygılı ve güvenilir gibi sıfatları kullanmaktadırlar (Baç, 1997). Erkek öğrencilerin dersin doğal akışına bir direnç biçimi olan 'ilgisiz sorular sorma' ya da 'dersi kaynatmaya çalışma' davranışlarına, öğretmenler daha fazla hoşgörü göstermektedir (Renold, 2006; Robinson, 1992; Sadker ve Sadker, 1985).

Öğretmenlerin davranış ve tutumları, eylem ve sözleri, kızları çeşitli alanlarda cesaretsizleştirmekte, özgüvenlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye'de de diğer pek çok ülkedekine benzer bir biçimde, kızlar erkeklere göre akademik olarak daha başarılıdır, öğrenme motivasyonları daha yüksektir. Fakat derse katılım, tartışma, görüş açıklama söz konusu olduğunda, bir öğretmen ya da bir erkek öğrenci, kızların cesaretlerini kolayca kırabilmektedir (Sayan, 2007: 42). Bu cesaret ve özgüven eksikliği giderek kızların eğitsel gelişimlerini ve kariyer/meslek seçimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bailey, 1993; Duffy ve ark., 2001). Oysa öğretmenlerin, öğrencilerin kariyer planlarında ve kararlarında önemli etkileri olduğu, özellikle de erkek egemen iş alanlarını seçen kız öğrenciler üzerinde cesaretlendirici rol oynadıkları bilinmektedir (Streitmatter, 1994).

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme

UNICEF'in Türkiye raporuna (2003) göre, öğretmenlerin içinde yetişmiş oldukları toplumsal ortam, toplumsallaşma biçimleri ve eğitimleri, genellikle toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sorgulamalarını engellemektedir. Kadın öğretmenler de erkek meslektaşları gibi 'toplumsal cinsiyet körüdür'ler; öğrencileri geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine yönlendirme ve cinsiyetçiliği pekiştirme anlamında beklenen düzeyde bir duyarlılık taşımamaktadırlar. Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını fark etmemeleri, sorgulamamaları ve özen göstermemeleri, onların da toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel bakış açısını içselleştirmiş olduklarının bir göstergesidir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği fırsatlara, kaynaklara ve hizmetlere erişimde hiç kimsenin cinsiyetine dayalı bir ayrımcılığa uğramamasıdır (UNDP, 2001). Bu eşitlik anlayışının gelişebilmesi için, öğretmenlerin ve eğitimcilerin iki temel beceriye sahip olmaları gerekir; toplumsal cinsiyet farkındalığı ve duyarlılığı. Bu beceriler, cinsiyetler arasındaki farklılıkların öğrenilmiş davranışlara dayalı olduğunu kavramayı, sorunların ve eşitsizliklerin varlığını kabul etmeyi, görünür kılmayı ve bunu stratejiler ve eylemler içine dahil edebilmeyi içerir (UNDP, 2001; UNESCO, 2010). Böyle bir bakış açısı için gereken toplumsal cinsiyet eğitimi, toplumsal cinsiyetle ilgili bilgi ve beceri kazandırmayı, davranış değiştirmeyi, farkındalık ve duyarlılık yaratmayı amaçlayan bir geliştirme etkinliğidir (UNESCO, 2000).

Küresel bağlamda öğretmen eğitimi programları konusundaki en büyük eksiklik burada ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar öğretmen adayları (Erden, 2009), öğretmenler (Allana ve ark., 2010; Kawana, 2009) ve öğretmen yetiştiren akademisyenlerle (Sanders, 1996) gerçekleştirilen toplumsal cinsiyet eğitimleri başarılı sonuçlara ulaşıldığını gösterse de ne gelişmiş ne de gelişmekte olan ülkelerde öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen eğitiminin bir parçası olarak toplumsal cinsiyet eşitliği konularına odaklanan sistematik bir eğitime yer vermemektedir (AAUW, 1999; Buchberger ve ark., 2000; Cushman, 2010; Gaudet ve Lapointe, 2002; Knipe ve ark., 2002; Malmgren ve Weiner, 2001; Weiner, 2000; Younger ve Warrington, 2008).

Türkiye'de de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının müfredatında, toplumsal cinsiyet konusunu içeren özel bir ders henüz bulunmamaktadır. Bu eksiklik seçimlik derslerle ya da bu çalışmada olduğu gibi bazı zorunlu derslerin içeriklerine toplumsal cinsiyet konularının eklenmesi yoluyla giderilmeye çalışılmaktadır. Örneğin Erden (2009), yürüttüğü seçimlik derse devam eden öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada da amaç, toplumsal cinsiyet konusunda eğitim alan bir grup öğretmen adayının duyarlılık ve farkındalık düzeylerinde bir değişme olup olmadığını belirleyerek, yürütülen eğitimin etkilerini çözümlenektir. Bu bağlamda araştırmacı şu soruya yanıt aramıştır:

Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının farkındalıklarında ve duyarlılıklarında bir değişim olmuş mudur? Bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcıların kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme formu çerçevesindeki yazılı yanıtları, hem eğitim-öncesi ve sonrası durum hem de cinsiyet bağlamında bir karşılaştırma yapılarak, betimsel yolla çözümlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış ve katılımcıların araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulara verdikleri yazılı yanıtlar üzerinde betimsel bir içerik çözümlemesi yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların verdikleri yanıtlarla sınırlıdır, dolayısıyla amaç genellemeler yapmak değil, katılımcıların yanıtlarındaki ortaklık ve farklılıkları keşfetmek, yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Katılımcıların ve Dersin Tanıtımı

Araştırmanın katılımcıları, 2009-2010 öğretim yılının güz döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü'nün Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ) programına devam eden son sınıf öğrencilerinin tamamıdır. Araştırma grubu 11 kadın, 11 erkek öğrenci olmak üzere toplam 22 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların daha önceki yıllarda toplumsal cinsiyetle ilgili özel bir ders almamış olmaları ve öğretimini yapacakları sosyal bilgiler dersinin içeriğinin eşitlik konularının ele alınmasına uygun oluşu gibi nedenlerle SBÖ grubu ile çalışılmıştır.

Araştırmacı SBÖ programının zorunlu derslerinden biri olan Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri adlı lisans dersinin içeriğini, toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında farkındalık ve duyarlılık kazandırmak amacıyla yeniden düzenlemiştir. 2009-2010 öğretim yılının güz döneminde katılımcılarla 14 hafta boyunca, haftada 4 saat bir araya gelinmiştir. Araştırmacı, dersin temel amacını, insan hakları, çocuk hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği ekseninde gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Ders süresinin 3 haftası (12 saat) toplumsal cinsiyet konusu çerçevesinde ve UNESCO (2000) tarafından öğretmenlere toplumsal cinsiyet farkındalığı ve duyarlılığı kazandırılması amacıyla hazırlanan eğitim modülüne göre yapılandırılmıştır. Bu yapı içinde;

- cinsiyet ve toplumsal cinsiyet terimlerinin anlamları,
- genel toplumsallaşma sürecinde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılması,
- kültürel/toplumsal değerler bağlamında cinsiyet rolü kalıpyargıları,
- toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında toplumsal cinsiyetler arasındaki ayrışmalar,
- toplumsal bir kurum olarak eğitim süreçleri ve okul kültürü bağlamında toplumsal cinsiyet
- toplumsal cinsiyet eşitliğine ulaşmada okulun ve öğretmenlerin dönüştürücü rolü başlıkları altında, hem kuramsal/kavramsal bir çerçeve sunulmuş, hem de uygulamalı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin drama tekniği kullanılarak 'kendimizdeki' ve 'başkalarındaki' cinsiyetçi düşünce, tutum ve davranışların gündelik yaşama ve eğitim süreçlerine yansıma biçimleri üzerinde durulmuş, toplumsal yaşamda sık karşılaşılan sorunlardan biri olan kadına yönelik şiddetle ilgili örnek olay incelemesi yapılmış, medyanın cinsiyetçiliği üretme biçimleri reklam ve dizi örnekleri üzerinden tartışılmıştır. Bunların dışında, özellikle derslik içi etkileşim süreçlerinde cinsiyetçilikten kaçınmanın yollarına ve ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı içeren yazılı ve görsel öğelerin öğretmen tarafından teşhis edilme ve olumlu yönde dönüştürülme (öğrencilerin cinsiyetçiliği sorgulamalarını sağlayacak etkinlikler üretmek vb.) stratejilerine ilişkin pedagojik denemeler de yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama Süreci

Çalışmanın temel amacı ve yanıt aradığı soru bağlamında, katılımcıların eğitim öncesindeki durumları ve eğitim sonrası kazanımları arasında fark olup olmadığını belirlemek için, araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorular veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Katılımcıların toplumsal cinsiyet bağlamındaki duyarlılıklarının özel ve mesleki yaşamlarındaki izdüşümlerini ve toplumsal dönüşüm yaratabileceklerine ilişkin farkındalıklarını anlamak amacıyla oluşturulan sorular, toplumsal cinsiyetle ilgili kavramsal çerçeveyi temel almaktadır.

Uygulama ön-değerlendirme ve son-değerlendirme olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Dönemin ilk ve son dersinde katılımcılardan açık uçlu aynı 5 soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Bu sorular, şöyle ifade edilmiştir:

- Toplumsal cinsiyet kavramını biliyor musunuz?
- Biliyorsanız nereden ve nasıl öğrendiniz?
- Toplumsal cinsiyet kavramını nasıl tanımlarsınız?
- Toplumsal cinsiyet kavramını kişisel/özel yaşamınızla nasıl ilişkilendirirsiniz?
- Toplumsal cinsiyet kavramını mesleki yaşamınızla nasıl ilişkilendirirsiniz?

Her iki uygulamada da, katılımcılar kimlik bilgilerini yazmamaları ve yalnızca cinsiyet kutucuklarını işaretlemeleri konusunda uyarılmışlardır.

Verilerin Çözümlemesi

Nitel çalışmalarda veri çözümleme tekniklerinden biri olan betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalar için uygun bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Buradan hareketle bu çalışmada elde edilen veriler, araştırmanın kavramsal yapısına uygun olarak, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu teknikte önemli olan nokta, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenmesi, betimlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Araştırma verilerinin analizine metinlerin kodlanmasıyla başlanmıştır. Yazılı metinler araştırmacı tarafından cinsiyete göre (K1, E1...şeklinde) numaralandırılmıştır. Çalışmada çözümleme çerçevesi, araştırmanın kavramsal arkaplanından yola çıkılarak (Yıldırım ve Şimşek, 1999) belirlenmiş ve sorular çerçevesinde belirlenen ana temalar oluşturulmuştur. Bu makalede sunulan bulgular yalnızca iki ana temayla sınırlıdır. Katılımcıların yazılı metinlerindeki her cümle birim olarak alınarak, bu çerçeveye göre okunmuş, düzenlenmiş, kategoriler saptanmış ve okuyucuya veri olarak sunulabilecek önemli alıntılar seçilmiştir. Katılımcıların anlatılarının bütünlüğü ve ifade biçimlerinin özgünlüğü de dikkate alınarak, karşılaştırmalı bir betimsel değerlendirme yapılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (1999) göre, nitel araştırmalarda geçerlik konusu, güvenilirlik konusuna göre daha önemli görülmektedir. Geçerliği sağlamak için önerilen çeşitli önlemler, bu çalışmada da kullanılmıştır. Örneğin, veri toplama aracının oluşturulmasında ve verilerin yorumlanmasında uzman görüşü ve katılımcı görüşü alınmış, araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortam içinde gözlemler yoluyla uzun süreli bilgi toplanmış, bulgular yorumlanırken katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının yanıtladıkları ön-değerlendirme ve son-değerlendirme soru formları üzerinde yapılan betimsel çözümlemenin sonuçları, araştırmanın amaçları çerçevesinde oluşturulan iki ana tema altında değerlendirilecektir. Bu değerlendirme, katılımcıların hem cinsiyetleri hem de eğitimden önceki ve sonraki durumları bağlamında bir karşılaştırmayı içerecektir. Ana temalar altında yer alan kategoriler katılımcıların anlatılarından yola çıkılarak oluşturulduğu için, her anlatıda birden fazla kategori saptanabilmektedir.

Toplumsal Cinsiyetin Özel Yaşamdaki İzdüşümleri

Toplumsal cinsiyet eğitiminin kazanımları yalnızca kavramsal ve kuramsal düzlemde kalmamakta, katılımcıların kendi yaşam deneyimleriyle anlamlandırdıkları farklı bir bilgi türü ve gündelik yaşamda devam eden bir farkındalık ve duyarlılık yaratmaktadır (Oxfam, 1994). Bu nedenle araştırmacı, katılımcıların toplumsal cinsiyet duyarlılıklarını ve farkındalıklarını, özel hayatları, gündelik yaşamları ve insan ilişkileri bağlamında çözümlemeyi amaçlamıştır. Kişisel/özel yaşam, katılımcıların aile bireyleriyle, arkadaşlarıyla ve karşı cinsle kurdukları bütün ilişkileri kapsamaktadır. Bu ilişkiler bütünü içerisinde, katılımcıların anlatılarından aşağıdaki üç kategori ortaya çıkmıştır:

1. Eşitsizlikleri olumlayıcı yaklaşım (toplumsal ve kültürel kalıpyargularla ve beklentilerle uyum ya da uzlaşma içinde olmak)
2. Eşitsizlikleri olumsuzlayıcı yaklaşım (toplumsal ve kültürel kalıpyargularla ve beklentilerle uyumsuzluk ya da çatışma içinde olmak)
3. Eşitsizliklere karşı bireysel direnç stratejileri (meydan okuma, direnme, güçlenme, özgürleşme, eleştirel bakış geliştirme, bireysel dönüşüm yoluyla toplumsal dönüşüm yaratma arzusu, bilinçlenme, sorgulama, değişim arzusu)

Ön-değerlendirmede ilgili soruya yanıt veren katılımcıların anlatılarında *eşitsizlikleri olumlayıcı yaklaşım* kategorisi öne çıkmıştır. Yaşam alanları bağlamındaki çeşitli olumsuz etkilerin farkında olmayan, tersine geleneksel kadınlık ve erkeklik tanımlarına uygun yaşamının kendileri için çeşitli yararları olduğunu belirten anlatılar, toplumsal ve kültürel kalıpyargularla ve beklentilerle uyuma işaret etmektedir. Kadın katılımcılar aile ve arkadaşlık ilişkileri açısından kendilerine çizilmiş çerçeveye ve beklentilere uygun davranmanın, "*toplumdan dışlanmamayı*" (K8), "*kişinin toplum tarafından kabul görmesini*" sağlayacağını (K3) ve "*kadın olarak neyi yapıp, neyi yapmamak gerektiğinin farkında olma*"nın (K7) ilişkileri kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Bu çerçevede erkek katılımcılar, "*bireyin toplum kurallarına uyarak sosyalleşmesi*"nin (E6), "*doğru davranışları öğrenme*"nin (E7) ve "*topluma ayak uydurma*"nın (E11/E10) toplumsal cinsiyetle yakın ilişkisi olduğunu belirtmektedirler.

Eşitsizlikleri olumsuzlayıcı yaklaşım kategorisinin öne çıktığı anlatılarda, eşitsizliklerin "*kadınların güçsüz ve çekingen olmasına*" (K2) ve "*hareketlerinin kısıtlanması*"na (K5) yol açtığı belirtilmiş, toplumsal yaşamda "*kadın olmanın zorluğu*"ndan (K3) söz edilmiştir. Bu tema altındaki anlatıların hiçbirinde katılımcılar ev-aile yaşamı, arkadaşlık ilişkileri ve karşı cinsle ilişkilerine dair somut örnekler vermemişler, genellikle toplum, toplumsal kurallar, örf ve adetler çerçevesinde görüş bildirmişlerdir. Toplumsal cinsiyet konusuyla ilgili kavramsal çerçeveye sahip olmamaları, bireylerin bütün yaşamlarına yayılan, bütün eylemlerini doğrudan etkileyen bir niteliği olduğunun farkına varamamalarına neden olmuştur. Katılımcıların anlatılarında toplumsal cinsiyetleri ile yaşam alanları arasında bir bağ kurmamış olmaları dolayısıyla, bu temanın son kategorisi olan *eşitsizliklere karşı bireysel direnç stratejileri* çerçevesinde değerlendirilebilecek bir anlatıya rastlanmamıştır.

Son-değerlendirme uygulamasında katılımcıların tamamı *eşitsizlikleri olumsuzlayıcı yaklaşım* çerçevesinde anlatılar üretmişlerdir. Fakat bu kategori bağlamında da kadın ve erkekler arasında bazı farklar dikkat çekmektedir. Kadınlar çocukluklarından, aile yaşamlarından, duygusal ilişkilerinden kesitler sunmuşlar ve özel alanlarını toplumsal cinsiyet bağlamında yorumlamışlardır. Bu kategoriyi genellikle kendi aile yaşamları bağlamında görünür kılan kadınlar, aile içi rollerdeki cinsiyet eşitsizliğini kendi yaşamları bağlamında örnekendirerek sorgulamaktadırlar: "*Hayatımda bir kere olsun fatura ödemek, bankaya gitmek gibi işlerin sorumluluğu verilmedi bana. Babam hep ağabeyime verir bu işleri. Ablamla ben hep evin işlerinden sorumluyuzdur*" (K-4). Bu sorgulamayla karşılaşmak, araştırmacı için önemli bir noktadır. Çünkü feminist ve eleştirel pedagojilerin vurguladığı gibi, derslikte kazanılan bilgi, katılımcıların gündelik yaşamlarıyla ilgili gerçek koşulları anlamalarına zemin sağlamış gibi görünmektedir (Shor, 1980). Ancak aynı durum gruptaki erkek katılımcılar için geçerli değildir. Erkek katılımcıların bu kategorideki

anlatılarında, kendi yaşamlarına dair somut örnekler çok azdır. Özellikle ev-içi görev ve sorumluluklar bağlamında eleştirel bir bakış yoktur. Erkekler kendi aile yaşantılarından yola çıkarak cinsiyete dayalı işbölümüyle ilgili yorum ya da eleştiri yapmamışlardır. Fakat bir erkek anlatısındaki özeleştirici dikkat çekicidir: *“Daha önceleri kültürümüzden gelen düşünce tarzıyla bazı konularda cinsiyet ayrımcılığı yaptığımı anladım. Örneğin benim bir kız arkadaşım var, bu normal ama kız kardeşimin erkek arkadaşının olmaması gerektiğini düşünüyordum. Artık doğal karşılayabiliyorum.”* (E2).

İkinci önemli nokta, ön değerlendirme anlatılarında değinilmeyen, ama araştırmanın amaçları arasında önemli bir yer tutan *eşitsizliklere karşı bireysel direnç stratejileri* kategorisinin, son değerlendirmede kadınların neredeyse tamamının ortaklaştığı bir kategori olmasıdır. Bir kişi dışında bütün kadın anlatılarında bu kategorinin öne çıkmış olması, araştırmacının toplumsal cinsiyet konusunda bir ders tasarımı oluşturma amacıyla örtüşmektedir. Kadın katılımcılar sıklıkla geçmişteki ve şimdiki düşüncelerini karşılaştırarak *“farkındalık”* (K8) ve *“eleştirel bir bakış”* (K2/K8/K9) kazandıklarını, beraberinde *“geleneksel toplumsal ve kültürel kalıpları sorgulama”*ya (K4/K5/K11) başladıklarını belirtmektedirler. Bu anlatıların bir kısmında sorgulamanın yarattığı değişim arzusu, *“ileride evlendiğimde...”* (K7) ya da *“anne olduğum zaman...”* (K2) biçiminde ifade edilmekte, *“aile içi rollerin paylaşımında ve çocuk yetiştirmede kalıplardan uzak”* bir tarz benimseme hedefleri bağlamında somutlaşmaktadır. Bazı anlatılarda ise, kalıpyargılara meydan okuma, güçlenmeyi, özgürleşmeyi ve kendine güvenmeyi beraberinde getirmektedir: *“Kadını ve erkeksi olarak ayrılan hiçbir şeyi kabul etmiyorum. Biyolojik özellikler dışındaki her konuda tam bir eşitliği ve özgürlüğü savunuyorum. Artık bir kadın olarak daha güçlüyüm”* (K3). Anlatılarda, ‘bireysel dönüşüm yoluyla toplumsal dönüşüm yaratma arzusu’ da göze çarpmaktadır. Bu konuda öğrendiklerini yaşadığı mahallede, öğrenci kantininde veya kaldığı yurttaki arkadaşlarıyla paylaştığını belirten K3 ve K5, bu paylaşımların etkili olduğunu ve *“bu yolla kadınların bilinçlendirilmesinin mümkün olduğunu”* fark ettiklerini belirtmektedirler. Gerçekten de kadınların bilgiyi paylaşma ve yayma konusunda erkeklere göre daha istekli oldukları, böylece aldıkları eğitimin etkilerini çoğalttıkları belirtilmektedir (Tan, 2000).

Son kategori açısından yalnızca bir erkek katılımcı *“ileride evlendiğim zaman”* diye başlayan anlatısında, *“eşitlikçi aile ilişkileri kurmak”* istediğini belirtmekte, bunu da *“ev işlerini paylaşmak”*la ve *“çocuklarını özgür yetiştirmek”*le örneklendirmektedir (E8). Diğer katılımcılar ise, *“tabuları ve önyargıları kırabilmek”* (E4/E7/E10), *“farklılıklara saygı duymak”* (E1/E2) ve *“eleştirel bakabilmek”* (E3/E5/E6/E9) konularına odaklanmışlardır.

Yöneltilen soru kişisel olanı ortaya koymayı hedeflemesine rağmen, erkek katılımcıların kadınların tersine, kendilerini konudan dışlaştırmış oldukları görülmektedir. Cümlelerin gizli öznesinin ‘biz’ olduğu erkek anlatılarında, toplumsal cinsiyet kavramı genelleştirilmiş bir kişiler arası ilişkiler bağlamında ele alınırken, kadınların sıklıkla *“örneğin ben, ailem, yakın çevrem”* gibi ifadeler kullandıkları görülmektedir. Ağaçsaban kız ve erkek öğrencilerin anlatılarını karşılaştırdığı araştırmasında, kızların öznel ifadeler kullandıkları ve genelde içe dönük konuları ele aldıkları, erkeklerin ise nesnel ifadeleri tercih ettiklerini ve dışa dönük konulara odaklandıklarını bulmuştur. Kızların anlatılarında kendi çevrelerinden ve ailelerinden gözlemler yer alırken, erkekler toplumsal olan, kişisel olmayan örnekler üzerinden konuya yaklaşmışlardır (akt. Şimşek, 2006). Bu çalışmada da gözlenen bu farklılık, eleştirel ve feminist pedagojilerin temel hedefleri açısından da anlamlıdır. Bu yaklaşımlara göre bireylerin gündelik yaşantılarına yakın olan ve kendi düşünsel, duygusal ve kültürel kaynaklarına dayanan bir öğrenme, eğitimin asıl amacı olan özgürleşmeyi ve güçlenmeyi de sağlayacaktır (Bignell, 1996; Shor, 1980; Weiler, 1991). Son-değerlendirmede özellikle kadın katılımcıların kendi yaşam deneyimlerini temele almış olmaları ve toplumsal cinsiyet kapsamında yaşantıya dayalı bilgiye ulaşmaları olumlu bir noktadır.

Toplumsal Cinsiyetin Öğretmenlik Mesleğindeki Yansımaları

Araştırmacı, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet konusuyla öğretmenlik mesleği arasında bir ilişki kurup kuramadıklarını, kurabiliyorlarsa konuya hangi çerçeveden baktıklarını

belirlemek istemiştir. Bu amaç doğrultusunda katılımcılara yöneltilen soru çerçevesindeki anlatılar aracılığıyla, *meslek seçiminin toplumsal cinsiyetle ilişkisi* ve *öğretmenlerin dönüştürücü* rolü başlıklı iki kategori saptanmıştır.

Ön-değerlendirmede ilgili soruyu yanıtlayan az sayıdaki katılımcının anlatıları incelendiğinde, *meslek seçiminin toplumsal cinsiyetle ilişkisi* kategorisi öne çıkmaktadır. Kadınlar genel bir bakışla mesleklerdeki cinsiyet ayrımını anlatılarına taşımışlar, toplumun az sayıda mesleği kadınlara uygun görmesini eleştirerek *“kadınların meslek seçiminde engeller”* (K5-K9) olduğunu belirtmişlerdir. Eleştirisini öğretmenlik mesleği açısından örneklediren K3, *“Öğretmenliğin cinsiyeti kadın mıdır?”* sorusunu odağa çekmektedir. Günümüzde dünyanın birçok ülkesinde, özellikle okul-öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu kadınların oluşturması nedeniyle, öğretmenliğin ‘kadinsılaşmış’ yapısı ve bunun erkek çocuklar üzerindeki etkisi güncel bir tartışma konusu haline gelmiştir (Buchberger ve ark., 2000; Unesco, 2011; Weiner, 2000). Diğer bir katılımcı ise, yönetici konumlarındaki erkek çoğunluğuna dikkat çekerek, yönetici konumuna gel(ebil)miş olan kadınların başarılarının, liyakate değil kadınsı özelliklere bağlandığına ilişkin önyargılara değinmektedir: *“Mesleki anlamda bir yere yönetici alınacaksa bu %90 erkektir. Kadınlar belli bir mevkide ise normal yollarla oralara gelmemiştir görüşü hâkimdir.”* (K7). Bu eleştirel bakışın tersine, iş dünyasında kadınsı özelliklerin işe girişte bir avantaj olduğu düşüncesini destekleyen K6, kadınların *“iş görüşmesine giderken makyaj yapma ve giyimine dikkat etme”* sinin önemine değinmektedir.

İlgili soruyu yanıtlayan iki erkek katılımcının anlatısında da toplumsal eşitsizliklerin kaynağını biyolojik farklılıklarda temellendiren geleneksel bakışın yansımaları görülmektedir. Örneğin E4, kadınlara ve erkeklere uygun mesleklerin olduğunu belirtmektedir: *“Mesela hemşirelik sabır isteyen daha şefkatli insanların yapabileceği bir iş, bu da kadınlarda erkeklere göre daha çok bulunan bir şey. Veya taksicilik, kamyon şoförlüğü, meşakkatli ve çok yorucu, yani bir erkek bir kadına göre bu işi daha kolay yapabilir”* (E4). Diğer bir katılımcı ise adeta bu çalışmanın yapıma nedeni olan öğretmen modelini şöyle özetlemiştir: *“Toplumsallaşma sürecindeki çocuğun”* cinsiyetler arasındaki *“yaratılıştan gelen farklılıkları”* ve toplumun cinsiyetlere *“verdiği değeri öğrenmesinde eğitim önemlidir”* (E10). Görüldüğü gibi hem kadın hem de erkek anlatıları aynı kategoriye öne çıkartmış, fakat kadınlar meslek seçiminin toplumsal cinsiyetle ilişkilendirilmesini eleştirirken, erkekler bu durumu olumlu bulmuşlardır.

Son-değerlendirmede kadınların tamamı *öğretmenlerin dönüştürücü rolüne*, erkeklerin çoğu *meslek seçiminin toplumsal cinsiyetle ilişkisi* kategorilerine odaklanmışlardır. Kadınlar sistemin içine girdiklerinde bir öğretmen olarak ne tür stratejiler benimseyeceklerini örneklemiştir. Bütün kadın anlatılarının odaklandığı ortak konular, *“öğrencileri bilinçlendirmek”*, *“öğrencilerin kalıpyargıları sorgulamalarını sağlamak”*, *“derslikteki uygulamalarda ayrımcılıktan kaçınmak”*, *“okul yönetimini, meslektaşları ve velileri bilgilendirmek”* biçiminde sıralanabilir. Kadınların anlatıları, detaylı ve somut örnekler içermekte, öğrenciyi, okul yönetimini ve velileri de kapsayacak şekilde geniş bir zemine yayılmaktadır. Bunun en iyi örneği K2’nin anlatısında görülmektedir: *“Öğretmenlik, öğrenciler, aileler ve bir kurum olan okulla iç içe olmayı gerektiren bir meslektir. Okul yönetimine, ailelere bu konuda bilgi veririm, yaklaşımlarının değişmesini sağlayabilirim. Sınıftaki oturma düzeninden, yapılan etkinliklere kadar ayrımcılığı engelleyecek düzenlemeler yaparım”*. Kadınlar ayrıca derslik-içi süreçlerde nelere dikkat edeceklerini şöyle örneklemiştirler: *“Öğrencilerimizle konuşurken kullandığımız sözcükler bile çok önemli”* (K1/K6), *“meslek sahibi kadın örneklerini derslerimde sık sık veririm”* (K8), *“rol modeli olabilecek başarılı kadınları tanımalarını sağlarım”* (K2/K3), *“kız ve erkek öğrenciler arasında işbölümünü değil işbirliğini ve dayanışmayı teşvik ederim”* (K11). Bunların yanında, kadınların tamamı kızların okula devamını sağlama konusunda da neler yapabileceklerine değinmişlerdir. Toplumsal eylemcilik (social activism) bağlamındaki stratejileri *“ailelerle konuşup ikna etmeye çalışmak”*tan, *“yerel yönetimlerle”* ve *“sendikalarla işbirliği”*ne, *“bu konuda çalışacak gönüllülerle bir dernek kurma”*ya kadar uzanmaktadır. Bu çerçevede bir kadın katılımcı kendi deneyimlerinden yola çıkarak, Türkiye’nin Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde kızların yaşadığı eğitim sorunlarını adeta özetleyen anlatısında, kadın öğretmenlerin rol modeli olarak toplumda

dönüştürücü işlevleri olabileceğine duyduğu inancı şöyle ifade etmektedir: “Biz 9 kardeşiz ve ben köyde büyüdüm. 3 ağabeyim var, hepsini okuttu babam. Ablalarımı da küçük yaşta evlendirdi. İlköğretimin 5. sınıfından sonra okuldan aldı beni, okumayı yazmayı bilsen yeter, zaten yakında evlenip gidersin (dedi). 7 sene evde oturdum. 18 yaşında dışarıdan sınavlara girerek diploma aldım, açık liseyi bitirip üniversiteyi kazandım. Hep öğretmen olmak istedim, benim gibi kızlar çok Doğu’da. Aynı zorlukları yaşadığımdan onlara daha faydalı olurum. Doğu’da görev yapmak istiyorum. Bir kızı bile etkilesem yeter.” (K10)

Son-değerlendirmede erkeklerin anlatılarında, ön-değerlendirmede olduğu gibi meslek seçiminin toplumsal cinsiyetle ilişkisi kategorisi öne çıkmıştır fakat bu kez eleştirel bir yaklaşım göze çarpmaktadır. Ayrıca verdikleri örnekler birbirine çok benzemektedir: “Kadınların hemşire ya da öğretmen olması daha uygundur, erkeklerin mühendis ya da doktor olması istenir” (E3/E8/E9/E10/E11). Erkek katılımcılar mesleklerdeki ayrımlara ve öğretmenliğin ‘kadın mesleği’ olarak algılanmasına odaklanmışlardır. Kadın katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçmiş olmakla ilgili olumsuz bir tavırları yoktur. Erkeklerse seçtikleri meslekle ilgili çelişkiler yaşamaktadırlar. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçmeyi amaçlayan birçok çalışma da öğretmenlik programlarına devam eden kadınların mesleğe ilişkin tutumlarının özellikle mesleği sevme ve saygı duyma bağlamında erkeklere oranla daha olumlu olduğunu göstermektedir (Çetinkaya, 2009; Üstüner ve ark., 2009). Erkek öğrencilerin tutumlarındaki olumsuzluğun sebeplerinden biri, öğretmenliğin toplumda ‘kadınsı meslek’ olarak algılanıyor olması olabilir. Bu kalıpyargı, erkek öğretmen adayları için toplumsal cinsiyet açısından en hassas konu gibi görünmektedir. Kadınların öğretmenlik mesleğindeki egemenliği, kadınlığın ve erkekliğin kültürel tanımları ve çocuğa/çocuk bakımına yüklenen toplumsal değer bağlamında (Druddy, 2008) ele alınırsa, erkeklerin mesleğe ilişkin olumsuz tutumlarının altında yatan nedenler de anlaşılabilir.

Erkek katılımcılardan bazıları “derslikteki uygulamalarda ayrımcılıktan kaçınmak” ve “cinsiyet ayrımcılığının yanlış olduğunu öğretmek”ten bahsetmişler, ancak bunu nasıl sağlayacaklarına dair somut örnekler vermemişlerdir. Anlatıların hiçbirinde okul yönetimi, diğer öğretmenler ve öğrenci velileriyle ilişkilere değinilmemekte, derslik içi etkileşim ve iletişim süreçlerine ilişkin neler yapılabileceğinden söz edilmemektedir. Kısa süre sonra mesleğe başlayacak olan öğretmen adaylarının, önceki temada saptanan kısmi duyarlılıkları bağlamında, cinsiyet ayrımcılığıyla mücadelenin eğitim boyutunun ve öğretmenlerin dönüştürücü rollerinin farkında olduklarına ilişkin bir veri elde edilmemiştir. Erkekler toplumsal cinsiyet meselesini, gelecekteki mesleki rol ve sorumlulukları çerçevesinde okul ve derslik ortamlarına transfer edememişlerdir. Bunun nedenleri, toplumsal cinsiyet konusunda aldıkları eğitimin, cinsiyetleri ile öğretmenlik mesleğine bakış açıları arasındaki çelişkiyi giderebilme bağlamında yetersiz kalması ya da bu eğitimin içeriğinin erkeklerde oluşturmuş olması muhtemel olan direnç olabilir. Case’in (2007) belirttiği gibi, ataerkil sistemde erkek ayrıcalığını sorgulayan bir ders içeriğiyle karşılaşan erkekler, avantajlı grubun üyeleri olarak bu içeriği sindirmek konusunda zorlanmakta ve güç ilişkileri bağlamındaki eleştirel çözümlenmeleri kendilerine yönelik kişisel saldırı olarak yorumlayabilmektedirler.

Tartışma ve Sonuç

Cinsiyetler arasındaki eşitsizlikleri en aza indirmek için mümkün olan en iyi stratejilerden biri öğretmenlere toplumsal cinsiyet eşitliğine dönük duyarlılık ve farkındalık kazandırmaktır. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin mevcut yapıları ve programları, geleceğin öğretmenlerinde bu konuda herhangi bir dönüşüme yol açmamakta, tersine geleneksel olanı pekiştirmektedir (Baba, 2007; Lumadi ve Shongwe, 2009). Oysa bu çalışmanın sonunda, katılımcıların toplumsal cinsiyet konusundaki kısa süreli sistematik bir eğitimle bile, geleneksel değer yargılarını sorgulamaya başladıkları, kendi yaşamlarından başlayan bir değişim/dönüşüm motivasyonu kazandıkları gözlenmiştir. Ayrıca toplumsal cinsiyet eğitiminin, katılımcılarda yeni farkındalıklar ve duyarlılıklar yaratabildiği ya da var olanları kavramsal bir çerçeveye destekleyebilme becerisi kazandırabildiği görülmüştür. Sonuç olarak öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eğitilmelerinin önemli olduğu ve fark yaratabildiği bir kez

daha ortaya çıkmıştır. Ancak Erden'in (2009) de belirttiği gibi, hizmet öncesinde verilecek bu eğitimlerin yarattığı olumlu düşünce ve tutum değişikliklerinin uzun vadede devam edeceğini söyleyemeyiz. Dolayısıyla bir defalık farkındalık yaratmanın ötesinde, sürdürülebilir toplumsal cinsiyet duyarlılığı için, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle de desteklenmesi gerekmektedir (Chisholm ve McKinney, 2003).

Çalışmanın sonuçlarından bir diğeri de kadın ve erkek katılımcılarda ortaya çıkan farklı etkiler bağlamında değerlendirilebilir. Araştırmalar, toplumsal cinsiyet eğitiminin katılımcılarda daha esnek bir toplumsal cinsiyet rolü yönelimine, kendi yaşamları üzerindeki kontrol duygusunda ve öz-saygıda güçlenmeye yol açtığını göstermektedir (Haris ve ark., 1999). Ayrıca bu derslere devam edenlerin, cinsiyetçiliğe ve diğer toplumsal eşitsizliklere karşı bilinç/farkındalık, özsaygı/özgüven, toplumsal eylemcilik motivasyonu kazandıkları ve kadınlarla diğer ezilen gruplara karşı daha eşitlikçi tutumlar geliştirdikleri belirtilmektedir (Stake, 2006; Stake ve Hoffmann, 2001). Bu çalışmada da özellikle kadın katılımcılardaki özgüven artışı ve toplumsal eylemcilik isteği dikkate değerdir. Gruptaki kadınlar bireysel bir farkındalıktan yola çıkarak, özel yaşantılarından mesleki yaşamlarına ve toplumsal alana doğru yayılan bir duyarlılık geliştirmişlerdir. Bu kazanımlar, diğer çalışmaların da belirttiği gibi, kadınların feminist kimlik geliştirmelerine de neden olmuştur (Case, 2007). Yine bu çalışmayla, toplumsal cinsiyet konusunun, eşitsizliklerin mağduru olan kadınlar açısından erkeklere oranla daha yaşamsal ve önemli olarak algılandığı bir kez daha ortaya çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet konularına odaklanan derslere katılımın kadınların yaşamında erkeklere göre daha kapsamlı sonuçları olduğu başka çalışmalarda da gözlemlenmiştir (Case, 2007; Tan ve ark., 1998; Thomsen ve ark., 1995).

Ataerkil toplumsal yapı içinde kadınsılaştırılan öğretmenlik mesleği, kadınların bu alandaki varlığını olumlarken, diğer taraftan erkek öğretmenleri de marjinalize etmektedir. Araştırmanın erkek katılımcılarının öğretmenliğe soğuk ve mesafeli bakmalarının nedenlerinden biri de budur ve başka bir çalışmada mutlaka ele alınmalıdır. Ayrıca öğretmen yetiştiren eğitimciler olarak yapacağımız diğer çalışmalarda, erkek öğretmen adayları için yeni stratejiler üretmemiz gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu stratejiler, erkekleri toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini konusunu yalnızca kadınların sorunu olarak görme eğiliminden uzaklaştırmalı, onlara geleneksel erkeklik kültürü içinde kendilerinin de az çok bu eşitsizliklerin mağduru olduklarını gösterebilmelidir.

Öğrenciyle yüz yüze ve yakın ilişki kurabilme şansı olan öğretmenler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik yeni ölçütlerin, rollerin ve tutumların gelişmesinde çok önemli işlevlerde bulunabilirler (Frawley, 2005). Bunun gerçekleşebilmesinin en önemli yolu, öğretmen yetiştirme politikaları çerçevesinde 'nitelikli öğretmen' tanımı içine toplumsal cinsiyet duyarlılığını da dahil etmek ve öğretmen yetiştiren kurumların bu konuyu zorunlu dersler çerçevesinde ele almasını sağlamaktır. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü'nün (KSGM) Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planında (2008), eğitimcilerin, eğitim programlarının ve materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı hale getirilebilmesi için, toplumsal cinsiyet eşitliği konularına eğitim fakültelerinin lisans ve lisansüstü programlarında yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak bu tek başına yeterli bir önlem olmayacaktır. Çünkü öğretmen yetiştiren kurumlarda izlenen öğretim yöntemleri, okutulan ders kitapları ve bu kurumlarda görev yapan akademisyenlerin tutumları bağlamında, öğretmen eğitiminin tam da kendisi erkek egemen bir yapıyı yeniden üretmektedir (Lumadi ve Shongwe, 2009; Zittleman ve Sadker, 2002). Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçlerinin bu açılardan araştırma odağına çekilmemiş olması büyük bir eksikliktir. Bu çerçevede eğitim bilimleri araştırma geleneği içinde, toplumsal cinsiyet bakış açısının güçlendirilmesi ve desteklenmesi, eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin duyarlılıklarını arttıracak seminerlerin düzenlenmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun zorunlu derslerin içeriğine dahil edilmesi ve seçimlik derslerle desteklenmesinin sağlanması, önemli adımlar olacaktır.

Kaynakça

- AAUW (1999). *Gender gaps: Where schools still fail our children*. Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation. [Online]:<http://www.aauw.org/learn/research/upload/GGES.pdf> adresinden 24 Şubat 2021 tarihinde indirilmiştir.
- Allana, A.; Asad, N. Ve Sherali, Y. (2010). Gender in Academic Settings: Role of Teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1 (4), 343-348. [Online]: <http://www.ijimt.org/papers/63-C053.pdf> adresinden 8 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender*. London: Routledge.
- Baba, H. B. (2007). *Teacher Candidates as the Agents of Change for a More Gender Equal Society*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baç, G. (1997). "A Study on Gender Bias in Teachers' Behaviors, Attitudes, Perceptions and Expectations Toward Their Students". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bailley, S.M. (1993). The current status of gender equity research in American schools. *Educational Psychologist*, 28 (4), 321-339.
- Bignell, K. C.(1996). Building Feminist Praxis Out of Feminist Pedagogy: The importance of students' perspectives. *Women's Studies International Forum*, 19(3), 315-325.
- Buchberger, F.; Campos, B.P.; Kallos, D. Ve Stephenson, J. (2000). High quality teacher education for high quality education and training. Green paper on teacher education in Europe, Umea, [Online]: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf> adresinden 10 Eylül 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Case, K. A. (2007). Raising male privilege awareness and reducing sexism: An evaluation of diversity courses. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 426-435.
- Chisholm, L. ve McKinney, C. (2003). Reforms, innovations and approaches used to work with teachers to use them as change agents and facilitators of gender equality in different countries: Strengths and limitations. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality*. UNESCO, [Online]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146757e.pdf> adresinden 3Ağustos 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Cushman, p. (2010). Three men teachers, three countries and three responses to the physical contact dilemma. *International Journal of Education*, 1 (1), 1-16.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 298-305, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 11 Mart 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Delamont, S.(1990). *Sex Roles and The School*. London: Routledge.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Sistem.
- Drudy, S (2008). *Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of Feminisation*. *Gender and Education*, 20(4), 309-323.
- Duffy, J., Warren, K. ve Walsh, M. (2001). Classroom Interaction: Gender of teacher, gender of student and classroom subject. *Sex Roles*, 45 (9-10), 579-593.
- Eccles, J.S. ve Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? In L.C. Wilkinson ve C.B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. (pp.79-114). Orlando: Academic Press.
- Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 25, 409-414.
- Frawley, T. (2005). Gender Bias in the Classroom: Current controversies and implications for teachers. *Childhood Education* 81(4):221-27.

- Freud, S. (1997). *Cinsellik Üzerine Üç Deneme*. (1. Baskı). Ankara: Öteki.
- Gaudet, J. A. ve Lapointe, C. (2002). What could an equitable instructional design achieve? An experiment with trainers. *New Horizons in Adult Education*, 16 (3), 13-26.
- [Online]: <http://education.fiu.edu/newhorizons/journals/volume16no3.pdf> adresinden 6 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Gray, C. ve Leith, H. (2004). Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30 (1), 3-17.
- Haris, K. L.; Melas, K. ve Rodacker, E. (1999). The impact of women's studies courses on college students of the 1990s. *Sex Roles*, 40 (11-12), 969-977.
- Kawana, S. (2009). Dender and teacher education policy in Japan: Feminist teachers organising for change. *Electronic Journal of Contemporary Japanese Studies*, 3, [Online]: <http://www.japanesestudies.org.uk/articles/2009/Kawana.html> adresinden 11 Mart 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Knipe, D.; Leith, H.; Gray, C.; McKeown, E. Ve Carlisle, K. (2002). Betty the builder, Neil the nurse: Sex-typing of occupations in primary schools. Belfast: Equality Commission for Northern Ireland. [Online]: http://www.equalityni.org/sections/default.asp?secid=8vecms=Publications_Sex_research+reportsvecmsid=7_39_186veid=186 adresinden 8 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- KSGM (2008). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008-2013. Ankara. [Online]: http://www.ksgm.gov.tr/Pdf/NAP_GE.pdf adresinden 20 Kasım 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Li, Q. (1999). Teachers' Beliefs and Gender Differences in Mathematics: A review. *Educational Research*, 41 (1), 63-76.
- Lumadi, M. W. ve Shongwe, S. S. (2010). The need for training gender-sensitive teachers: addressing challenges of gender sensitive education for gender sensitive national development. *Contemporary Issues In Education Research*, 3 (3), 41-50.
- Malmgren, G ve Weiner, G. (2001). Disturbing boundaries in teacher education: Gender and the 'F' word - feminism. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2), 237-255.
- Owens, S. L.; Smothers, B.C., ve Love, F.E. (2003). Are Girls Victims of Gender Bias in our Nation's Schools? *Journal of Instructional Psychology*, 30(2), 131-136.
- Oxfam. (2004). *Pedagogic strategies for gender equality: A beyond access project policy paper*, [Online]: http://www.oxfam.org.uk/resources/issues/education/downloads/ba_strategies.pdf adresinden 6 Ağustos 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Renold, E. (2006). Gendered Classroom Experiences. In C. Skelton, B. Francis ve L. Smulyan (Eds.), *The sage handbook of gender and education*. (pp.439-450). London: Sage Pub.
- Robinson, K.H. (1992). Class-Room Discipline: Power, resistance and gender. A Look at Teacher Perspectives'. *Gender and Education*, 4(3), 273-288.
- Sadker, M. P. ve Sadker, D. M. (1985) Sexism in the Schoolroom of the 80's. *Psychology Today*, 19(3), 54-57.
- Sadker, M.P. ve Sadker, D.M. (1986). Sexism in the Classroom: From grade school to graduate school. *The Phi Delta Kappan*, 67(7), 512-515.
- Sadker, D.M., Sadker, M.P. ve Zittleman, K.R. (2009). *Still Failing at Fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. New York: Simon ve Schuster.
- Sanders, J. (1996). *Institutionalizing gender equity in teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, [Online]: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED392779.pdf> adresinden 6 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Sayan, S. (2007). "Kız Öğrencilerin Okul Yaşantılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sayman, D. (2007). The Elimination of Sexism and Stereotyping in Occupational Education The *Journal of Men's Studies*, 15(1), 19–30.
- Shor, I.(1980). *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston: South End Pres.
- Smith, F., Hardman, F. ve Higgins, S.(2007). Gender Inequality in the Primary Classroom: Will interactive whiteboards help? *Gender and Education*, 19 (4), 455-469.
- Stake, J. E. ve Hoffmann, F. L. (2001). Changes in student social attitudes, activism, and personal confidence in higher education: The role of women's studies. *American Educational Research Journal*, 38(2), 411-436.
- Stake, J. E. (2006). Pedagogy and student change in the women's and gender studies classroom. *Gender and Education*, 18 (2), 199–212.
- Stanworth, M. (1990). *Gender and Schooling: A study of sexual divisions in the classroom*. Cambridge: The University Pres.
- Streitmatter, J. (1994). *Toward Gender Equity in the Classroom: Everyday teachers' beliefs and practices*. NewYork: State University.
- Şimşek, B. (2006). "Kadınlararası Konuşma Sürecinde Toplumsal Cinsiyetin Dil Üzerinden Sergilenmesi". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tan, M., Esen, Y., Şahin, Ö. ve Yamaner, G. (1998). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Lisans Programlarına Kadın Bakış Açısının Kazandırılması Adına Pedagojik Bir Deneme. Oya Çitçi (Ed.), *20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek Konferansı* (ss. 363-381). Ankara: TODAİE.
- Tan, M. (2000). Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği. M. Tan, Y. Ecevit ve S. S. Üşür (Ed.), *Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset* (ss.23-116). İstanbul: TÜSİAD.
- (2007). Eğitimde Cinsiyetçilik: Farkında mıyız? *Kadın*, 8 Mart, *Eğitim-Sen Bülten Eki* (s.15-18). Ankara: Desen.
- (2008). Eğitim. M. Tan, Y. Ecevit, S. S. Üşür ve S. Acuner (Ed.), *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri* (ss.23-105). İstanbul: TÜSİAD-KAGİDER.
- Thomsen, C. J.; Basu, A. M. ve Reinitz, M. T. (1995). Effects of women's studies courses on gender-related attitudes of women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 19, 419-426.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' Gender Stereotypes as Determinants of Teacher Perceptions in Elementary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1), 49-62.
- Torun, Y. (2002). "Gender Bias in Student- Teacher Interactions and its Effect on Reproduction of Gender Roles in the Classroom". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tsouroufli, M. (2002). Gender and Teachers' Classroom Practice in a Secondary School in Greece. *Gender and Education*, 14(2), 135-147.
- UNDP (2001). *Introductory gender analysis ve gender planning training module for UNDP staff*, [Online]: <http://arabstates.undp.org/contents/file/GenderMainstreamingTraining.pdf> adresinden 1 Ağustos 2011 tarihinde indirilmiştir.
- UNESCO (2000). *Gender sensitivity, module 5*. France: UNESCO, [Online]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001304/130428e.pdf> adresinden 6 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- UNESCO (2004). *Gender sensitivity: A training manual for sensitizing education managers, curriculum and material developers and media professionals to gender concerns*. Paris: UNESCO, [Online]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137604eo.pdf> adresinden 6 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- UNESCO (2010). *Gender sensitizing. Reorienting teacher education to address sustainable development:*

Guidelines and tools. Bangkok: UNESCO, [Online]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001890/189054e.pdf> adresinden 5 Ağustos 2011 tarihinde indirilmiştir.

UNESCO (2011). *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London and Paris: UNESCO, [Online]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212200e.pdf> adresinden 7 Ağustos 2012 tarihinde indirilmiştir.

UNICEF (2003). *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Türkiye Raporu*. Ankara: UNICEF, [Online]: http://www.unicef.org/turkey/pdf/_ge21.pdf adresinden 10 Temmuz 2009 tarihinde indirilmiştir.

Üstüner, M.; Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2009). *The Attitudes of Prospective Teachers Towards the Profession of Teaching (The Case of Inonu University, Faculty of Education)*. Eğitim ve Bilim, 151(34), 140-155.

Weiler, K. (1991). *Freire and a Feminist Pedagogy of Difference*. Harvard Educational Review, 61(4), 449-474.

Weiner, G. (2000). Gender and teacher education in Europe: A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture ve Society*, 8 (2), 233-247.

Williams, S.; Seed, J. ve Mwau, A. (1994). *The Oxfam gender training manual*. Oxford: Oxfam.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Younger, M. ve Warrington, M. (2008). The Gender Agenda in Primary Teacher Education in England: Fifteen lost years? *Journal of Education Policy*, 23(4), 429-445.

Zittleman, K.ve Sadker, D. (2002). Gender Bias in Teacher Education Texts: New (and old) lessons. *Journal of Teacher Education*, 53 (2),168-179.