

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ERKEK ÖĞRETMEN
OLMAYA İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SİNEM İPEK

**ANKARA
HAZİRAN, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ERKEK ÖĞRETMEN
OLMAYA İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ




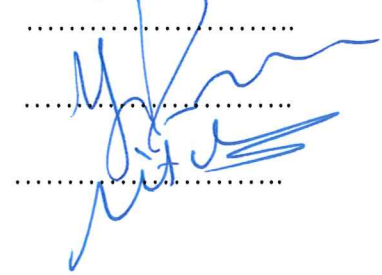
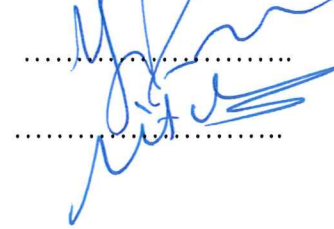

SİNEM İPEK

**DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ MÜGE ŞEN
EŞ DANIŞMAN: DOÇ. DR. MUSTAFA SEVER**

**ANKARA
HAZİRAN, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sinem İpek adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Öncesi Eğitimde Erkek Öğretmen Olmaya İlişkin Bir Durum Çalışması” başlıklı bu çalışma İlköğretim Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi Programı Lisansüstü Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Neslihan AVCI	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Müge ŞEN (Danışman)	
Üye	Doç. Dr. Mustafa SEVER (Eş Danışman)	
Üye	Doç. Dr. Dilek ACER	
Üye	Doç. Dr. Yasemin ESEN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Proje içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.


Sinem İPEK

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ERKEK ÖĞRETMEN OLMAYA İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI

İPEK, Sinem

Yüksek Lisans Tezi İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Müge Şen

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa Sever

Haziran 2019, xiv + 134 sayfa

Bu çalışmada erkek okul öncesi öğretmen adaylarının erkek olarak okul öncesi eğitimi alanında var olmaları ve okul öncesi eğitimi alanında erkek olma durumunun farklı katılımcı gruplardan alınan veriler ışığında bütüncül biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup, durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Bu yaklaşımın benimsenmesinde kadın cinsiyetinin hâkim olduğu bir alanda erkek olmanın tüm boyutlarıyla ele alınmak istenmesi etkili olmuştur. Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmanın çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu erkek öğretmen adayları odakta olmak üzere, erkek öğretmen adayının öğretmenlik pratikleri geliştirmesinde etkili olduğu düşünülen erkek öğretmenle aynı kademedeki lisans eğitimine devam eden kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sürecinde rehberlik eden uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan 4 ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler ile elde edilen 33 adet ses kaydı araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda sık başvurulan, analizi ve yorumlanması sistematik bir yaklaşım gerektiren içerik analizi tercih edilmiştir. Görüşme dokümanlarında öncelikle örüntüler aranmıştır. Birinci döngü kodlamada belirlenen örüntüler ikinci döngü kodlamada temalara dönüştürülmüştür. Üçüncü döngü kodlamada ise kategorilere ulaşılmıştır. Bu işlem her

özne grubu için tekrar edilmiştir. Örüntülerden temalara; temalardan kategorilere ulaşılmasında tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Çalışmanın sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir: (1) Erkek öğretmen adayının yakın çevresinde öğretmen olmasının tercih sürecinde etkili olmaktadır. (2) Kendilerini azınlık olarak tanımlayan erkek öğretmen adaylarının akademik başarılarında ve sosyal ilişkilerinde azınlık olma durumu belirleyicidir. (3) Erkek öğretmen adayının cinsiyeti, kadın cinsiyetinin hâkim olduğu ortamdaki farklı ilişkilerde belirleyici bir unsurdur. (4) Erkek öğretmen adaylarının başarılı olduklarını hissetmeleri ve takdir edilmeleri mesleki motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. (5) Katılımcıların büyük çoğunluğunun cinsiyet rollerini yerine getirme eğilimine sahiptir. Akademik görev ve sorumluluk paylaşımında bu eğilim etkili olmaktadır. (6) Kadın ve erkek öğretmen adayları arasında akademik görev ve sorumluluk paylaşımında cinsiyet rollerini yerine getirme bağlamında örtük bir anlaşma söz konusudur. (7) Genel anlamda erkek okul öncesi öğretmen adayları öğretmenlik pratikleri geliştirme sürecinde kadın öğretmen adaylarına göre daha kaygılıdır. (8) Katılımcıların erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitimi alanında sayısının artmasının çocuğun eğitim sürecine baba katılımını ve okul öncesi eğitim kurumlarının saygınlığını arttıracığına inandığı tespit edilmiştir. (9) Erkek öğretmen sayısının artmasının okul öncesi eğitim kurumlarının demokratikleşmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. (10) Erkek okul öncesi öğretmen adayları sınıf yönetiminde, hareket ve oyun etkinliklerinde, çocukların sosyal davranış problemlerini çözümlenmede başarılıdır. (11) Erkek okul öncesi öğretmen adayları genel olarak mezun olduktan sonra okul öncesi öğretmenliğini geçici bir süre için yapmayı planlamamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, erkek okul öncesi öğretmeni, cinsiyetçilik, durum çalışması.

ABSTRACT

A CASE STUDY RELATED TO BEING A MALE TEACHER IN PRESCHOOL EDUCATION

İPEK, Sinem

Master Degree Department of Early Childhood Education

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Müge Şen

Supervisor: Doç. Dr. Mustafa Sever

June 2019, xiv + 134 sayfa

In this study, it is aimed to determine the existence of male preschool teacher candidates in the field of preschool education as a male and to determine the status of being male in the field of preschool education in the light of the data obtained from different participant groups. The study was a qualitative research and was conducted with a case study design. The adoption of this approach has been effective in seeking to address all aspects of being a man in an area where female gender is dominant. For this purpose, in order to determine the working group of the present study, easily accessible sampling method was preferred among purposeful sampling methods in accordance with the qualitative research nature. The study group consisted of male teacher candidates, female teacher candidates who continue their undergraduate education at the same level as male teacher who is thought to be effective in developing male teacher candidates' teaching practices, and application teachers and instructors guiding the male teacher candidate's teaching practice process. Data were collected by interview technique. As a data collection tool, 4 different semi-structured interview forms were used. 33 voice recordings obtained from the interviews were transferred to the computer by the researcher. In the analysis of data, content analysis, which is frequently used in qualitative researches, requires a systematic approach to analysis and interpretation. Patterns were first sought in the interview documents. The patterns identified in the first cycle coding were converted to themes in the second cycle coding. In the third cycle coding categories were reached. This procedure was repeated for each subject group. From patterns to

themes; an inductive way of reaching categories from themes was followed. The results of the study can be briefly summarized as follows: (1) The fact that a male teacher candidate is a teacher in the close vicinity is effective in the preference process. (2) Minority is the determining factor in academic achievement and social relations of male teacher candidates who define themselves as minority. (3) The gender of male teacher candidates is a determining factor in different relationships in the environment where female gender is dominant. (5) Male teacher candidates feel that they are successful and their appreciation affects their professional motivation and academic success positively. (6) The majority of the participants tend to fulfill their gender roles. This tendency is effective in the sharing of academic duties and responsibilities. (7) There is an implicit agreement between male and female prospective teachers in terms of fulfilling gender roles in the sharing of academic duties and responsibilities. (8) In general, male preschool teacher candidates are more anxious than female teacher candidates in the process of developing teaching practices. (9) It was found that the increase in the number of participants in the field of preschool education of male teachers would increase the father's participation in the child's education process and the prestige of preschool education institutions. (10) It is believed that the increase in the number of male teachers will contribute to the democratization of preschool education institutions. (11) Male preschool teacher candidates are successful in classroom management, movement and play activities, and in solving social behavior problems of children. (12) Male preschool teacher candidates generally do not plan to work as a pre-school teacher temporarily after graduation

Key Words: Pre-school education, male pre-school teacher, gender, case study.

ÖNSÖZ

İnsanlığın varlığıyla ortaya çıkan kadınlık ve erkeklik kavramlarının değişen çağın ihtiyaçları doğrultusunda kadının aleyhine yeniden tanımlanması yakın tarihte bilimsel araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Bu tanımlama sonrasında kadının toplumdaki ikincil konumu bir anlamda yazısız kurallarla sabitlenerek kadın, kendisine biçilen rolleri kabul etmeye zorlanmıştır. Bu roller kadının hayatını kısıtlayarak zorlaştırırken erkeğe de güç ve başarı temelinde her daim zirvede olmayı dayatmıştır. Süreç içinde bu zirveye ulaşamayan ve ulaştığı zirveyi kaybetmesi kendisine biçilen toplumsal rollerden uzaklaşmasıyla ilişkilendirilen erkeklerin yaşadıkları baskıları temel alan araştırmalar son yıllarda artmaya başlasa da bu araştırmaların sayısı kadın araştırmalarına kıyasla oldukça azdır.

Mevcut araştırmanın temelleri -o dönem bilincinde olmasam da- lisans eğitimim esnasındaki gözlemlerime dayanmaktadır. Lisans eğitimi aldığım sınıf 56 kadın 6 erkek öğretmen adayından oluşmaktaydı. 6 erkek öğretmen adayı arkadaşımın dört yıl içindeki değişimini gün be gün izlemek, yaşadıkları zorluklara yakından tanıklık etmek ve benim için sarsıcı bir deneyimdi. Bilim insanı kimliği edindiğim mesleğimin başındaki bu süreçte, benim için çok kıymetli bu bilimsel çalışmada, alana erkek öğretmen adaylarının penceresinden bakarak farkındalık yaratma ihtiyacı hissettim. Ötekileştirilmenin yarattığı zorluğun kadın erkek fark etmeksizin yıkıcılığının bilimsel verilerle desteklenebiliyor oluşu, değerli alan hocalarımla desteği ve büyük hevesimle bu araştırmanın raporlaştırma süreci başlamıştır.

Bu süreçte benden desteğini, bilgisini, tecrübelerini esirgemeyenlerden ve bende yarattıkları etkiden kısaca söz etmek isterim. Öncelikle yüksek lisans dersine devam ettiğim süreçte derslerini heyecanla beklediğim, bu süreçten itibaren beni nitel araştırmalara eğilmem konusunda yüreklendiren, çalışma konumu duyduğu andan itibaren heyecanımı ve kaygılarımı paylaşan, bilgisine ve yeteneğine büyük saygı duyduğum, öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışman hocam DOÇ.DR. MUSTAFA SEVER' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine bu süreçte insan olmanın getirdiği doğal tüm süreçleri yok sayarak kendini öğrencilerine ve bilime adayan, bir kadın olarak bu mücadelesine hayranlık duyduğum ve örnek aldığım DR. ÖĞR. ÜYESİ MÜGE ŞEN

hocama büyük emeği, özeni, içtenliği ve sabrı için minnettarım. Doktora düzeyindeki çalışmalarda dahi zor yakalanacak bir şansı benden esirmeyerek iki danışmanla çalışamama imkân tanıyan danışman hocalarıma bir kez daha teşekkür etmek isterim. Bu süreci iki ayrı şehirden yürütme çabam beni yıprattığında, odasına türlü ruh halleriyle boğuşurken girdiğim, her seferinde akademik deneyimlerini benimle paylaşmaktan çekinmeyen, yol gösteren kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Birsen Serhatlıoğlu'na iyi insan olmanın herşeyin üzerinde olduğunu duruşuyla sık sık hatırlattığı için teşekkür ederim. Yine bu süreçte desteklerini esirgemeyerek görüşme talebimi incelikle karşılayan, uzman olarak görüş bildiren tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Bir kahveyle stresimi ve yorgunluğumu çekip alan canım dostlarım Hatice Toprak'a, Gözde Alp'e, Büşra Özmen'e, Büşra Koç Ökten'e ayrıca teşekkür ederim. Canımdan öte sevdiğim, dünyanın en muhteşem kardeşi Serap İPEK' in; beni hep daha iyisi için yüreklendiren canım ablam Sema AKIN' ın; doktorluk mesleğini suistimal edercesine zamansız arayıp türlü sorularla yıldırđım canım abim Serdar İPEK' in, öz ablamdan ayrı görmediğim Seda TAMAN İPEK'in ve evimize neşe katan boncuk yeğenlerimin varlıkları için minnettarım... Beni ilmek ilmek işleyen, hastalığına rağmen büyük bir sabırla yanımda duran, yıllarını eğitime vermiş canım anneciğim, Yüksel İPEK'e ise teşekkür yavan kalacaktır. Son olarak terör olaylarının içinde, iki yıl boyunca sabaha karşı beni havaalanına bırakıp alırken tek bir gün yüzündeki gülümseme eksilmeyen, sabahladığım gecelerde uyuyamayan, kâh eğitimci kimliğiyle kâh baba kimliğiyle yanımda duran, derin saygı ve sevgi duyduğum canım babacığım Şehmus İPEK'e sonsuz teşekkür ederim...

Babama...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar.....	8
1.6. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve.....	8
1.6.1. Okul Öncesi Ve Erken Çocukluk Eğitimi Kavramsal Çerçevesi	9
1.6.1.1. Okul Öncesi ve Erken Çocukluk Eğitimi Tarihine Bakış	10
1.6.1.2. Cinsiyetçilik Kavramına Bakış.....	14
1.6.1.2.1. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Cinsiyetçilik ve Yansımaları.....	18
1.6.1.3. Cinsiyetçilik Çerçevesinde Okul Öncesi Eğitim ve Erken Çocukluk Eğitimi	20
1.6.2. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Öğretmen Olgusu	20
1.6.2.1. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Erkek Öğretmen Olgusu	21
1.6.3. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Erkek Öğretmen Sayısını İyileştirmeye Dönük Politikalar	24
1.6.4. Okul Öncesi Eğitim ve Erken Çocukluk Eğitimi Alanındaki Erkeklere İlişkin Çalışmalar	27
1.6.4.1. Okul Öncesi Eğitim ve Erken Çocukluk Eğitimi Alanındaki Erkeklere İlişkin Uluslararası Çalışmalar.....	27
1.6.4.1.1. Cinsiyetçilik çerçevesinden eğitim politikaları ve uygulamalar..	28
1.6.4.1.2. Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Eğitim Ortamı ve Çocuk Gelişimi Açısından Önemi	29

1.6.4.1.3. Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alanda Karşılaştıkları Zorluklar	31
1.6.4.2. Okul Öncesi Eğitim ve Erken Çocukluk Eğitimi Alanındaki Erkeklerle İlişkin Ulusal Çalışmalar	34
BÖLÜM 2.....	38
YÖNTEM.....	38
2.1. Araştırma Deseni	38
2.2. Çalışma Grubu	39
2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Türleri	43
2.4. Verilerin Toplanması	44
2.5. Verilerin Çözümlemesi	45
2.6. Geçerlilik ve Güvenirlik	46
2.7. Araştırmacının Rolü.....	47
BÖLÜM 3.....	52
BULGULAR VE YORUMLAR	52
3.1. Bulgular	52
3.1.1. Erkek Öğretmen Adaylarının Görüşmelerinden Edinilen Bulgular	52
3.1.1.1. Erkek Okul Öncesi Öğretmeninin Alanda Olma Durumu	53
3.1.1.1.1. Gönüllülük.....	53
3.1.1.1.2. Gelecek Kaygısı.....	53
3.1.1.1.3. Puan Yetersizliği.....	54
3.1.1.1.4. Yakın Çevre.....	54
3.1.1.2. Okul Öncesi Eğitimi Programında Erkek Öğretmen Olmak.....	55
3.1.1.2.1. Azınlık Olma	55
3.1.1.2.2. Düşük Motivasyon.....	57
3.1.1.2.3. Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Üstün Performans	58
3.1.1.3. Erkek Rolü İle Çelişen Görev ve Sorumluluklar.....	60
3.1.1.3.1. Yakın Çevrenin Tepkisi.....	61
3.1.1.4. Gelecek Tasarısı	63
3.1.2. Kadın Öğretmen Adaylarının Görüşmelerinden Edinilen Bulgular ve Yorumlar.....	64
3.1.2.1. Erkek Okul Öncesi Öğretmeninin Alanda Olması Durumu.....	64
3.1.2.1.1. Gönüllülük.....	65
3.1.2.1.2. Azınlık Olma	66
3.1.2.1.3. Cinsiyetçilik.....	67
3.1.2.1.3.1. Akademik Görev ve Sorumluluk Paylaşımı	67

3.1.2.1.3.2. Kadın Mesleği Algısı.....	68
3.1.3. Uygulama Öğretmenlerinin Görüşmelerinden Edinilen Bulgular ve Yorumlar.....	71
3.1.3.1. Erkek Okul Öncesi Öğretmeninin Alanda Olması Durumu.....	71
3.1.3.1.1. Gönüllülük.....	72
3.1.3.1.2. Farklılığın Gücü.....	72
3.1.3.1.3. Akademik Yeterlik.....	73
3.1.3.1.4. Cinsiyetçilik.....	74
3.1.3.1.4.1. Önyargılardan Kaçan Erkek Öğretmen.....	74
3.1.3.1.4.2. Saygın Olmayan Kadın Mesleği Algısı.....	74
3.1.3.1.4.3. Anne Gibi Öğretmen.....	75
3.1.3.1.4.4. Veli Beklentisi.....	76
3.1.4. Öğretim Elemanlarının Görüşmelerinden Edinilen Bulgular ve Yorumlar.....	76
3.1.4.1. Erkek Okul Öncesi Öğretmeninin Alanda Olması Durumu.....	77
3.1.4.1.1. Gönüllülük.....	77
3.1.4.1.2. Azınlık Olma.....	78
3.1.4.1.3. Akademik Yeterlik.....	80
3.1.4.1.4. Cinsiyetçilik.....	82
3.1.4.1.5. Okul Öncesi Eğitimi Alanına Profesyonel Bakış.....	84
3.1.4.1.5.1. Bir Basamak Olarak Okul Öncesi Öğretmenliği.....	85
3.1.5. Destekleyici Veri olarak Erkek Öğretmen Adaylarının Başarı Belgelerinin Değerlendirilmesi.....	86
3.2. Yorumlar.....	87
BÖLÜM 4.....	106
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	106
4.1. Sonuçlar.....	108
4.2. Öneriler.....	114
4.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	114
4.2.2. Politikacılara/ Eğitim Kurumlarına Öneriler.....	114
KAYNAKLAR.....	116
EKLER.....	129
EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	130
EK 2. Etik Kurul Onayı.....	132
BENZERLİK BİLDİRİMİ.....	133
ÖZGEÇMİŞ.....	134

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Erkek Öğretmen Adaylarına Ait Bilgiler	40
Tablo 2. Kadın Öğretmen Adaylarına Ait Bilgiler	41
Tablo 3. Uygulama Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler	41
Tablo 4. Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Bilgiler.....	42
Tablo 5. Erkek Öğretmen Adaylarına Ait Başarı Belgelerine İlişkin Bilgiler	86

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Erkek Öğretmen Adaylarına Ait Kategori ve Temalar	52
Şekil 2. Erkek Öğretmen Adaylarına Ait Kategori ve Temalar	64
Şekil 3. Uygulama öğretmenlerine ait kategori ve temalar	71
Şekil 4. Öğretim elemanlarının görüşmelerinden edinilen kategori ve temalar	77

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve okul öncesi eğitime ilişkin kuramsal ve kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem çocuğunun gelişimine ilişkin bilimsel verilere ulaşıldıkça okul öncesi eğitimin önemi evrensel olarak artmaktadır. Bu dönemde çocuğun farklı gelişim alanlarındaki ilerlemesi oldukça hızlı ve kritiktir. Bu açıdan, okul öncesi dönemde verilecek eğitim aynı şekilde önemlidir. Bu eğitimin önemli bileşenlerinden biri olan okul öncesi öğretmenleri ise çocuğun ailesinden sonra karşılaştığı ilk yetişkin olmasının yanı sıra çocuğun gelişimsel ihtiyaçları konusunda yetkin ve etkin kişilerdir. Bu bağlamda günün büyük bir bölümünü çocuklarla geçiren okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgilerine hâkimiyeti kadar ruhsal durumları da eğitimi etkileyen önemli durumlardandır (Kan, 2008). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin ruhsal durumlarında çalışma ortamlarının diğer değişkenlere oranla daha etkili olduğunu göstermektedir (Mottaz, 1985; Karaköse ve Kocabaş, 2006). Bu açıdan bir kadın mesleği olarak kabul gören bir meslekteki erkek öğretmen adaylarının deneyimleri konu edinen sosyal bilimler alanındaki bilimsel çalışma sayısının artması beklenen bir sonuçtur.

Erkek öğretmen adaylarının yaşadıkları çatışma durumlarının ortaya çıkmasında etkili olan toplumsal cinsiyetçilik kavramı sosyal ilişkileri yapılandıran, kurallara ve beklentilere yön veren bir olgudur. Bu olgu zamanla bir ideoloji halini alarak cinsiyete dayalı iş bölümü başta olmak üzere genelde kadınlar aleyhine sonuçlanan birçok sosyal yaptırımı beraberinde getirmiştir. Günlük hayattaki görev ve sorumlulukları kadın işi ve erkek işi olarak sınıflayan bu anlayış doğum, bakım ve bunların uzantısı olan işleri kadın işi; alet yapımı, üretim ve sosyal hayata dönük işleri erkek işi olarak belirlemiştir. Bu sınıflamaya göre erkekler fiziksel ve zihinsel yeteneklerini kullanarak iş yaparken kadınlar fizyolojik olarak doğuştan gelen ve sözde yetenek gerektirmeyen işleri yapmaktadır. Bu sonuç erkeği yücelterek saygın kılarken kadının toplumsal statüsünü indirgemıştır (Parlaktuna, 2010; Özçatal, 2011; Özarslan, 2015).

Sayıları oldukça düşük olsa da “erkek işinde” olan kadınlar yakın çevreleri tarafından bu işleri seçmeye teşvik edilmekte ve bu kanalla toplumsal saygınlıklarını arttırmaktadır. Ancak kadın mesleği olarak kabul edilen bir meslekte bir erkeğin yer alması bir nevi toplumsal intihar niteliği kazanmaktadır. Geleneksel kadın mesleklerinde yer alan erkeklerin cinsiyetlerinin sorgulandığı ve “daha az erkek” kabul edildikleri görülürken erkek mesleklerindeki kadınların takdir toplaması “erkeklik” kavramının geleneksel toplumlardaki önemini ortaya koymaktadır (Cengiz, Tol ve Küçükural, 2004). Yetmişli yılların başında erkeklik cesaret, özerklik, uzmanlık, risk alma, akıl ve bedensel güç gibi kavramlarla ilişkilendirilirken sosyal bilimciler bu kavramların ötesinde erkekliğin hegemonya kavramıyla ilişki olduğunu belirtmiştir. Hegemonya kavramı güç kazanmayı ve gücü elde tutmayı ifade etmektedir. Erkeğin toplumsal egemenliğini temsil eden hegemonik erkeklik kavramı ise erkek olmanın *en şerefli* hali olarak kabul edilmektedir (Özarslan, 2015). Erkekliğin egemen olma formuna ulaşmak için erkekler duygusal açıdan güçlü olmalı, risk almalı, statü kazanmalı, daima saygın olmalı, kadınsı veya eşcinsel kabul edilen her türlü söylem ve tavırdan uzak durmalıdır. Bu beklentiler ve baskılar erkeklerin faaliyet alanlarını ve potansiyellerini sınırlayarak uzun vadede hayat kalitelerine etki etmektedir.

Alan yazında erkek okul öncesi öğretmenlerinin baba figüründen yoksun çocuklara rol model olarak çocukların cinsel rolleri doğru öğrenmelerinde (Cameron, Moss ve Owen, 1999), okul öncesi eğitime baba katılımını arttırmada (Farquhar, 2012), farklı öğretim stratejileri kullanılarak eğitimin kalitesine katkı sunmada (Sargent, 2000), çocuğun fiziksel gelişiminin desteklenmesinde (Sandberg ve Pramling-Samuelsson, 2005), çocuğun sosyal ve ahlaki gelişiminin desteklenmesinde (Cohen, 1992), okul öncesi eğitim kurumlarında daha demokratik çalışma ortamı yaratılmasında (Ruxton, 1992) önemli roller üstlenerek katkı sağladıklarına ilişkin bilimsel veriler alanyazında yer almaktadır. Ancak bu duruma rağmen okul öncesi eğitimi alanında çalışan erkeklerin uzun süredir maruz kaldıkları toplumsal baskı günümüze kadar varlığını korumuştur (Zhang, 2017).

Okul öncesi eğitim çatısı altında çalışanlar için cinsiyet dengesinin sağlanması konusunda çeşitli stratejiler farklı ülkelerde uygulanmasına rağmen (Rolfe, 2006) bu baskının günümüze dek varlığını koruması cinsiyetçiliğin derin toplumsal köklerine işaret etmektedir. Erkek okul öncesi öğretmenleri, mesleklerini sevmelerine ve mesleki doyum hissetmelerine rağmen (Sumsion, 2005; Rentzou ve Sakellariou, 2011) bu baskıdan uzaklaşmak adına mesleklerine devam etmemektedirler. Dolayısıyla okul öncesi dönem

çocuklarıyla erkek öğretmenler arasındaki bu görünmez duvara dikkat çekilerek yanlış algıların değiştirilmesinin okul öncesi eğitimin niteliği açısından önemli olduğuna inanılmaktadır (Zhang, 2017).

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında araştırmacının lisans eğitimi aldığı dönemden akademisyenlik sürecine, yukarıda değinilen sorunlara birebir tanıklık etmesi etkili olmuştur. Okul öncesi dönem çocuğu için eşsiz olan bu evrede cinsiyetçi yaklaşımla alanın profesyonelliğinin zedelenmesi, bu yaklaşımın okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen eğitim- öğretim faaliyetlerinde açıkça gözlenebilmesi, bu yaklaşımdan erkek okul öncesi öğretmenleri kadar kadın okul öncesi öğretmenlerinin de olumsuz etkilendiklerine inanılması bu araştırmanın ortaya çıkmasında etkili olan diğer durumlardır.

Erkek okul öncesi öğretmen adayları odakta olmak üzere alan paydaşlarının (kadın okul öncesi öğretmen adayları, erkek okul öncesi öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulaması sürecinde gözlemleyen uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları) okul öncesi eğitimi alanında erkek olma durumuna ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi mevcut araştırmanın problem durumudur.

1.2. Amaç

Problem durumu doğrultusunda araştırmanın genel amacı, erkek öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanında erkek olarak var olma sürecini ve okul öncesi eğitimi alanında erkek olma durumunu erkek öğretmen adayı özelinde, çok boyutlu ve bütüncül olarak belirleyebilmektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- ❖ Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih etme sürecini etkileyen durumlar nelerdir?
- ❖ Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi lisans programına başladıktan sonra alana uyum sürecindeki deneyimleri nelerdir?
- ❖ Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliğine ilişkin görüşleri nelerdir, bu görüşlere yön veren deneyimler nelerdir?
- ❖ Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenliğe başladıktan sonraki süreçte kariyer planları nasıldır? Bu planlamayı belirleyen veya etkileyen durumlar nelerdir?

- ❖ Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarıyla olan akademik görev ve sorumluluk paylaşımına ilişkin deneyimleri nelerdir? Bu süreçte etkili olan durumlar nelerdir?
- ❖ Kadın öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanında erkek olmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
- ❖ Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi süresince erkek öğretmen adaylarının mesleki tutum, alan yeterliği ve öğretmenlik becerilerine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir? Bu süreçte öğretmen adayının cinsiyeti etkili midir? Etkili ise, cinsiyet adayların mesleki tutum, alan yeterliği ve öğretmenlik becerilerini nasıl etkilemektedir?
- ❖ Uygulama öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi alanında erkek olmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
- ❖ Öğretim elemanlarının lisans eğitimi süresince erkek öğretmen adaylarının mesleki tutum, alan yeterliği ve öğretmenlik becerilerine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir? Bu süreçte öğretmen adayının cinsiyeti etkili midir? Etkili ise, cinsiyet adayların mesleki tutum, alan yeterliği ve öğretmenlik becerilerini nasıl etkilemektedir?
- ❖ Öğretim elemanlarının okul öncesi eğitimi alanında erkek olmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Bu çalışma erkek öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanında erkek olarak var olma sürecini farklı katılımcı gruplardan edinilen verilerle derinlemesine yorumlayabilme çerçevesinde kurgulanmıştır. Bu doğrultuda, kadın mesleği algısının hâkim olduğu bir meslekte erkek olmanın aynı alanda kadın olmaktan daha farklı ve zorlayıcı bir deneyim olduğu varsayımından yola çıkılarak; erkek öğretmen adayının mesleki deneyimleri edinme sürecinde maruz kaldığı cinsiyete dayalı örtük baskılarda alan paydaşlarının görüşlerine yer verilmiştir.

Uzun yıllardır erken çocukluk eğitimi alanındaki kadın mesleği algısı başta olmak üzere değişime dirençli kökleşmiş toplumsal yargıların ve beklentilerin eğitim ortamına olumsuz yansımaları gözlenebilmektedir. Bu ön yargılar ve beklentiler, birbirinden farklı kültürel özelliklere sahip ülkelerde benzerlik göstermektedir (OECD, 2014). Bu benzerlik bir anlamda erillik ve dişilik kavramlarına yönelik değişime kapalı geleneksel bakış

açısının evrenselliğini göstermesi açısından önemlidir. Hükümetler bu konuda eğitim politikalarını gözden geçirerek düzenlemelere gitmiş olsa da; sosyokültürel, politik ve ekonomik yapılarla varlığını koruyan geleneksel cinsiyet algısını kırma konusunda başarılı olamamışlardır (Rolfe, 2006). Erken çocukluk eğitimi alanında çalışan erkeklerin alandaki geçmişi yarım asrı bulmasına rağmen günümüzde erkeklerin erken çocukluk eğitimi alanında olmasına şüphe ile bakılmaktadır. Toplumun cinsiyetçi beklentilerine cevap vermeyen erkekler “güvenilmez” olarak addedilmekte ve “cinsiyetinin hakkını vermeyen” herkes olağandışı kabul edilmektedir (Sumsion, 2005). Bu toplumsal ön yargıların erkek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki ve sosyal yaşamlarını olumsuz yönde etkilediğini bilinmektedir (Shaham, 1991; Rodriguez, 1997; Santiago, 1999; Wiest, Olive ve Obenchain 2003; Beyazkürk, 2006; Rolfe, 2006). Cinsiyete ilişkin toplumsal ön yargılara yön veren etmenlerin başında kadınlık ve erkeklik kavramlarına yüklenen örtük anlamlar sayılabilir. Günümüzde büyük ölçüde erkek, evin temel ihtiyaçlarını karşılayan, günün büyük kısmını dışarda geçiren çocuk bakımı ve eğitimi konularında sorumluluk almayan bir cinsiyettir. Bu durum eve ilişkin sorumlulukları sahiplenen annelerin çocuk yetiştirmede daha yetenekli oldukları algısını oluşturmuştur (Yılmaz ve Şahin, 2010; Sumsion, 2000). Bu yanlış kabulün düzeltilmesinin toplumda bilim ile ilişkilendirilen ve güven duyulan eğitim kurumları ile mümkün olacağına inanılmaktadır.

Erken çocukluk eğitiminde erkek öğretmen sayısının artması ile çocuk bakımı ve eğitiminin salt bir cinsiyete ait olmadığı gerçeğinin toplumda yerleşeceği düşünülmektedir. Bu yargının kırılmasıyla okul öncesi çağıdaki çocukların sosyal gelişimine önemli etkileri olan babaların (Kandır ve Alphan, 2008) daha fazla sorumluluk üstlenmesi sağlanabilir. Ünlü’ nün (2012) çalışmasında babanın hem kız hem erkek çocukların cinsel kimliklerini sağlıklı kazanmasındaki kritik rolü olduğu vurgulanarak hem annenin hem de babanın bu konuda bilinçli olması gerektiği belirtilmiştir. Ülkemizde büyük oranda okul öncesi eğitim kurumlarında kadın öğretmenlerin hizmet verdiği (MEB, 2017/18’ Örgün Eğitim İstatistikleri) ve kırsal kesimler başta olmak üzere velilerin genelde anneler olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmen sayısının artması ile bu kurumlarda babalarla karşılaşma olasılığı artacaktır. Özellikle geleneksel toplum anlayışının hâkim olduğu küçük beldelerde ve kırsal kesimde babaların çocuklarının eğitim sürecine dâhil olmasının, eğitimin kalitesi ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması bağlamında önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, iki yaş itibari ile cinsel kimliklerini geliştirmeye başlamaktadır. Bu evrede çocuklar kendilerine güçlü bir yetişkin model seçip gözlemleyerek ve bu rolleri taklit ederek öğrenmektedir (Ünlü, 2012). Okul öncesi dönem çocukların cinsel kimliklerini doğru kazanması gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Güngör, 2005; Ruxton, 1992). Özellikle boşanma ya da ölüm sebebi ile baba ya da anne figüründen yoksun büyümek, çocukların ileriki yaşamlarında farklı gelişimsel olumsuzluklara yol açabilmektedir. Erken çocukluk eğitimindeki erkek öğretmen sayısının artmasının bir diğer önemli katkısı baba figüründen yoksun büyüyen erkek çocuklar için olacaktır. Erken çocukluk eğitimine erkek katılımının teşvik edilmesiyle, erkek öğretmenlerin bu gruptaki çocukların ihtiyacı olan cinsel kimliklerini sağlıklı kazanmalarını desteklemede etkili olacakları düşünülmektedir (Cameron, Moss ve Owen, 1999: 15) .

Okul öncesi eğitimde erkek öğretmen yalnızca erkek çocuklar için değil aynı zamanda kız çocuklar için de kritik bir rol üstlenmektedir. Sınıf ortamında kendileriyle ilgilenen, farklı gelişim alanlarına yönelik eğitim faaliyetleri yürüten ve işbirliği içinde çalışan kadın ve erkek figürünü eş zamanlı gözlemleyen çocukların cinsiyetlerine ilişkin gerçeklikten uzak yargılar geliştirmeleri engellenebilir. Okul öncesi eğitimi alanında sağlanacak cinsiyet dengesinin, gelecek nesiller açısından cinsiyetçiliğin azalması ve sağlıklı cinsiyet rollerinin toplumda yerleşmesi için önemi göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür (European Commission Childcare Network, 1993). Ülkemizde bu konudaki yürütülen çalışmaların kısıtlılığı ve toplumun erkek öğretmenlere ilişkin ön yargıları değerlendirildiğinde bu konuda yapılacak bilimsel çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Erkeklerin küçük yaş gruplarındaki çocuklara dair mesleklerde yer almaları kadınlarla kıyaslandığında daha az kabul görmektedir (Sumsion, 2005). Okul öncesi eğitimi alanını tercih eden erkekler iş ve yakın çevreleri tarafından potansiyel çocuk istismarcısı olarak suçlanmak veya cinsiyetlerine ilişkin bir aykırılık taşıdıkları konusunda şüphe altında bırakılmak başta olmak üzere psikolojik ve sosyal baskılara maruz kalabilmektedir (Murray, 1996; Goldstein, 1997; King, 2004). Sumsion (2000), erkek öğretmenlerin meslektaşlarının geleneksel erkeksi tutumlarını takdir ettiklerini, sınıf ortamında cinsiyet rollerini sergilediklerini, kadın meslektaşları tarafından benimsenmediklerini kabul ettiklerini, çocuklara yönelik cinsel istismarla suçlanabileceklerinin farkında olduklarını ve bu durumun mesleki motivasyonlarını etkilediğini erkek öğretmenlerin söylemleri üzerinden ortaya koymuştur. Yazıcı (2009)

ise öğretmenlik mesleğinin ekonomik gereksinimlerin karşılamasının yanı sıra psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraş olduğunu söyleyerek mesleki doyum sağlayamayan bireylerde tükenmişlik sendromunun ve stres tepkilerinin görüleceğini belirtmiştir. Kritik gelişim dönemlerine sahip okul öncesi dönem çocuklara hitap eden okul öncesi öğretmenlerinin (Gürkan, 2005), mesleki motivasyonlarına ve ruhsal durumlarına ilişkin bu tür durumlara dikkat çekilmesinin eğitim- öğretim faaliyetlerinin kalitesi bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimi alanında cinsiyet dengesinin sağlanması erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına katkı sunmasının yanı sıra eğitim kurumlarında profesyonel ve demokratik çalışma ortamı için önemli bir adım olacaktır. Yılmaz ve Şahin (2010), tarafından yürütülen çalışmada erkek öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla olan ilişki ve işyeri ortamının öğretmenlik mesleğine girmelerinde ve devam etmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin iş ortamlarının ve paydaşlarının kariyerlerini etkilediği görülmüştür. Yakın tarihte bu konuda yapılan çalışmalar (Sumsion, 2005; Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli, 2015) okul öncesi eğitimi alanındaki cinsiyet dengesinin sağlanmasının çocuklar, yöneticiler, alan uzmanları, öğretmen adayları ve kadın öğretmenler açısından avantajlarını ortaya koymaktadır (Sak, 2005: 150-151).

Okul öncesi eğitimi alanındaki erkek öğretmenlere ilişkin yanlış toplumsal kabullerin eğitim ortamıyla sınırlı kalmadığı görülmektedir. Kalıcı ve etkili bir uygulama için öncelikle bireyler üzerinde yoğun baskı yaratan cinsiyetçi bakış açısının ortadan kaldırılmasının cinsel kimliğin kazanıldığı yıllarda verilecek nitelikli bir eğitimle mümkün olabileceği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretimin etkinliklerinin ikinci planda kalması okul öncesi eğitim kurumlarının çocuk bakımı ile ilişkilendirilmesine; dolayısıyla eğitim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilenmesine yol açmaktadır (Senemoğlu, 1994; Skelton, Francis ve Smulyan, 2006).

Erkek okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin (çok boyutlu olma durumu gözetenmeden) yapılan taramalarda alan yazının zayıf kalması, çalışma konusunun tercihini büyük ölçüde etkilemiştir. Özellikle ülkemizde erkek öğretmen adaylarının mesleki becerileri kazanma sürecinde cinsiyetleri nedeniyle karşılaştıkları zorluklar temelinde kurgulanan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada hem çok boyutlu biçimde veri kaynaklarına ulaşılmasının hem de edinilen verilerin nitel araştırmaların doğasına uygun olarak derinlemesine yorumlanmasının alan yazına katkı sunması bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Mevcut araştırmada katılımcı ve süre temelli birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır.

Bu sınırlılıklar;

- ❖ Görüşme yapılan bireylerin cinsiyetçiliğe ilişkin geçmiş yaşam örüntülerinin bilinmemesi,
- ❖ Katılımcıların sorulara doğru ve samimi cevap verdiklerinin kabul edilerek analizin bu söylemler üzerinden yürütülmesi şeklinde sıralanabilir.

1.5. Tanımlar

Bu çalışmada sıklıkla değinilen, çalışmanın okuyucu tarafından daha rahat anlaşılmasını sağlamak amacıyla aşağıda verilen kavramların tanımlanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

- **Okul öncesi eğitim:** 0-72 ay aralığındaki çocukların motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil alanındaki becerilerini ve çocuğun gizil yeteneklerini ortaya çıkararak geliştirmeyi hedefleyen eğitsel süreçtir. Okul öncesi eğitimin en önemli bileşenleri çocuk, öğretmen, eğitim kurumu ve aile olarak ön plana çıksa da çocuğun yaşadığı bölge, kültürel koşullar ve imkânlar örtük bileşenler olarak bu sürecin niteliğini belirlemektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim kavramı ile okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden örgün eğitim- öğretim faaliyetleri kastedilmiştir
- **Erken çocukluk eğitimi:** Bazı ülkelerde doğumla başlayan eğitim süreci ülkemizde olduğu gibi 72 ay itibariyle değil 96 ay itibariyle sınırlandırılmaktadır. Okul öncesi eğitimle büyük ölçüde benzerlik gösteren bu süreç okuma yazma faaliyetlerini de içermesi yönüyle okul öncesi eğitimden ayrılmaktadır. Araştırma konusunda uluslararası alan yazının daha zengin olması nedeniyle okul öncesi eğitim kavramı ile birlikte erken çocukluk eğitimi kavramına da yer verilerek referansların doğru biçimde yer alması amaçlanmıştır.

1.6. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında erken çocukluk eğitiminin ve okul öncesi eğitimin kavramsal temelleri, tarihsel süreçteki dönüşümü ve bu dönüşüm içinde cinsiyetçilik temelinde

erkek okul öncesi öğretmenlerinin konumu ulusal ve uluslararası çalışmalar ışığında ele alınmıştır.

1.6.1. Okul Öncesi Ve Erken Çocukluk Eğitimi Kavramsal Çerçevesi

Doğumdan altı yaş sonuna kadar olan okul öncesi yaşları, insan hayatının en kritik ve önemli süreci olarak kabul edilebilir. İleriki yaşlarda gelişime ilişkin ortaya çıkan bazı eksikliklerin ve aksaklıkların temelini bu kritik evreye dayandığı söylenebilir (Katz, 1995; Demoulin, 1999). Bu yıllarda çocuğa sağlanan ya da sağlanamayan imkânlar, verilen eğitimin niteliği çocuğun ileriki yaşamında etkili olmaktadır (Oktay, 1999). Haktanır (2015: 308) okul öncesi eğitimi 0-72 aylık süreci kapsayan, çocuğun mevcut potansiyelini ortaya çıkarmayı hedefleyen bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, fiziksel, motor ve kişisel gelişimini desteklemeye yönelik olarak verilen sistemli ve planlı bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2013) yayınladığı okul öncesi eğitim programında ise, okul öncesi eğitim şöyle geçmektedir;

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

Her çocuğun yaşamaya ve potansiyelinin en üst seviyesine kadar gelişmeye hakkı vardır (Myers, 1992). Yaşamın ilk altı yılı, çocuğun mevcut potansiyelini geliştirmesi için eşsiz bir dönem olmasının yanı sıra gelişimin en hızlı olduğu evredir (Yaşar ve Aral, 2010). Anne-babaların, öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin çocuğun özünü ve kendi değerlerini yok saymadan yaşadığı topluma ve çağdaş değerlere uygun bir şekilde yetişmesi için ona rehberlik etmesi ve doğru tutumları benimsenmesinin sağlanması çocuğun yaşama karşı farkındalık geliştirmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Haktanır, 2007).

Temel noktaları okul öncesi eğitim ile ortak olmakla birlikte bazı ülkelerde çocuğun ilk eğitim kademesi “erken çocukluk eğitimi” adıyla anılmaktadır. Erken çocukluk eğitimi doğumdan sekiz yaşa kadar olan aralığı kapsayan, çocuk ve ailesi için hassas evrelerden oluşan bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu yıllar çocuğun gelişiminin en belirgin olduğu yıllardır. Erken çocukluk eğitimi kapsamında Amerika Birleşik Devletleri'nde çocuklara ve ailelerine sağlıklı bir gelişim süreci sağlamak

amacıyla geniş yelpazede (erken müdahale programları, çocuk merkezli okul öncesi eğitim programları, okul sonrası programları, aile desteği, aile ziyaretleri, ilköğretime hazırlık vd.) hizmet sunulmaktadır (UMass Boston, 2017: 1).

Ülkemizde hitap ettiği yaş dolayısıyla erken çocukluk eğitimi kavramı yerine okul öncesi eğitim kavramı kullanılmaktadır. Mevcut çalışmada, kaynaklarda yer alma biçimine göre bu iki terime de yer verilmiştir

1.6.1.1. Okul Öncesi ve Erken Çocukluk Eğitimi Tarihine Bakış

Eğitim kavramının ilk olarak Yunanlar tarafından kullanıldığı sanılmaktadır. Bu kavram bireyi sürekli bilime ve derin bilgiye motive eden bir dizi eğilim ve yeteneklerin geliştirilmesini ifade eden bir süreç olarak tanımlanmıştır (Bosco, 2007). Stein (2017: 151), *paideia* kelimesinin *pais* (çocuk) ve *agein* (rehberlik etmek) kelimelerinden oluştuğunu belirtmiştir. Bu açıdan yine Yunanca bir kelime olan ve çocuk eğitimi anlamına gelen pedagoji kavramının *paideia* kavramına dayandığı düşünülmektedir. Oktay (1991) ise, ilk olarak köleler üzerinde başlayan öğrenme- öğretme sürecinin 19. yy itibari ile felsefi bir boyut kazandığını, sistemli ve özelleşmiş kurumlarda verilmeye başlanmasıyla da yaygınlaştığını belirtmektedir.

1800'lü yılların başında açılan sığınma evleri (salles d'asile) okul öncesi kurumların ilk ilkel örneği olarak kabul edilebilir. Bu evler, ebeveynleri isteyken çocukların yalnızca güvende olmalarını amaçlamaktaydı (Lascarides ve Hinitz, 2000; Kartal, 2007). Küçük yaş grubu çocuklara yönelik bu hareket işçi sınıfının verimini arttırmakla kalmamış, aynı zamanda sosyal hayatta ikinci planda kalan kadınlara bu evlerde çalışma imkânı tanıyarak sahadaki kadın istihdamını arttırmıştır. Bu tür kurumlar zaman içinde niteliğini arttırarak, işçi sınıfına mensup ailelerin çocuklarını ölüm ve enfeksiyonlardan uzak tutmakta başarılı olmuştur (Başal, 2007: 38).

İhtiyaç doğrultusunda ve işçi sınıfına yönelik olarak ortaya çıkan bu hareket zamanla burjuva sınıfına sunulan bir özel hizmete dönüşmüştür. Bu hizmet küçük yaş gruplarındaki çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel alandaki ihtiyaçlarını temel alan nitelikli bir girişime dönüşmüştür. Eş zamanlı olarak daha büyük yaş grupları için inşa edilen okullar çocukları hem entelektüel hem de ahlaki olarak örgün eğitime hazırlamayı amaç edinmiştir (Oberhuemer, Schreyer ve Neuman, 2010). Bu süreçte okul öncesi dönem çocuklarının öz bakımlarını sağlama konusunda yardıma muhtaç oldukları ve sadece kadınların bu konuda yetkin olduğu inancı toplumda yaygın olduğundan

işveren konumundaki burjuva sınıfına mensup aileler, bakıcılarını alt veya orta sınıftan tercih etmiş ve ideal stereotipik anne figürünü yansıtmaları beklenmiştir (Tronto, 1993; Pols, 2006).

Bakım boyutunun ön plana çıkarılması ile kadınlar okul öncesi eğitim alanında sayıca üstünlüğe sahip olsa da, uzun vadede bu durumun okul öncesi eğitime verdiği zararlar gözlenebilir hale gelmiştir. Bu zararların başında kadınların düşük maaş ve sınırlı kariyer ile iş hayatında yer alması (Skelton, Francis ve Smulyan, 2006: 147) ve erkeklerin alana girişinin toplumsal olarak neredeyse imkânsız hale getirilmesi sıralanabilir.

18.yy başlarında okul öncesi eğitimi alanında cinsiyetçi bakış açısı hüküm sürerken dünyada eşitlik ve özgürlük için devrimler yapılmaya; bu temelden yükselen akımlar hızla yayılmaya başlamıştır. Fransız Devrimi (1789) ile tüm dünyada okuma yazma oranı artmış, refah ve eğitim düzeyini iyileştirmeye dönük girişimler ve felsefi akımlar topluma yön vermeye başlamıştır. Bu akımların başında gelen ve tüm dünyayı etkileyen feminizm akımı, 19.yy sonlarında okul öncesi eğitimde köklü değişikliklere yol açan bir diğer önemli sosyolojik olaydır. Feministler çocuk eğitiminin ataerkil anlayışı benimseyen burjuva sınıfının ürünü oluşunu reddetmiştir. Eşitlikçi bakış açısı çerçevesinde bu eğitim tek bir zümrenin tekelinden çıkarılarak yaygınlaştırılmış, böylece okul öncesi eğitimi alanı kadınlara çalışma ve sosyalleşme imkânı veren önemli ve saygın bir meslek olarak kabul görme yolundaki ilk adımını atmıştır. Kadınların mücadeleleri sonucunda okul öncesi eğitimi alanında profesyonellik artmış, maaşlar iyileştirilmiştir ve erken çocukluk eğitimi alanı kadınlar için saygın bir iş gücü piyasası olarak kabul görmeye başlamıştır (Zhang, 2017).

Ülkemizde bugün alan uzmanları denetiminde, bilimsel süreçler ile geliştirilen profesyonel eğitim programlarına sahip okul öncesi eğitim kademesi için ilk adımların 18. yy. sonlarında atıldığı görülmektedir. Darüleytam-i Osmanî ve Darüleytam adı verilen ıslahhanelerde bu çocukların hem barınma ihtiyacı karşılanmakta hem de meslek kazandırmaya yönelik eğitim verilmekteydi (Derman ve Başal, 2010). Bu dönem açılan okullar temel olarak sıbyan mektepleri ve medreseler olarak ikiye ayrılmaktaydı. Sıbyan mektepleri imam ve muallim yetiştirirken, medreseler müderris yetiştirmekteydi. Müderrisler yüksek düzey, muallim ve imam alt düzey eğitim almış kabul edilmekteydi (Doğan, 2005).

Eğitim kelimesine karşılık gelen terbiye sözcüğü; çocuğun yeteneklerini geliştirme, ilim ve edep öğretme, gelişimi hakkında bilgi sahibi olma ve besleyip büyütmeye konularını içermekteydi (Öztürk, 1990, Akt. Başal, 2007). Bu temelde hazırlanan

müfredat; yazı yazma, Kur'an okuma, dua okuma gibi dersler aracılığıyla aktarılmaktaydı. İlk olarak Fatih Sultan Mehmet döneminde, "Sıbyan Mektepleri" adı verilen okullarda 5-6 grubu çocuklara yönelik verilen eğitim müfredatının "pedagoji" yerine "fenni-terbiye" veya "ilm-i terbiye" eğitimine dönük olduğu görülmektedir. Korunma ve barınma ihtiyacına ek olarak eğitim boyutunun da eklenmesi, öğretme eyleminin sistematikleşmesini sağlayarak öğretmenlik mesleğini ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Medreselerden bazı din derslerinin çıkarılarak tartışma kuralları ve öğretim yöntemleri gibi eğitimle ilişkili derslerin eklenmesi sebebiyle bazı araştırmacılar öğretmen yetiştirme tarihinin Fatih Sultan Mehmet ile başladığını kabul etmektedir (Derman ve Başal, 2010; Doğan, 2005).

Ülkemizde öğretmenlik eğitimi öncelikle erkeklere yönelik, fıkıh derslerine öğretim programı eklenerek "Dar'ül Müallimun" adlı mekteplerde verilmiştir. Kız çocukların okula başlamasıyla muhafazakâr anlayış temelinde kadın öğretmenlere gereksinim duyulmuştur. 1870 yılında İstanbul'da "Dar'ül Muallimat" adlı mekteplerde ilk kez kadın öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. II. Abdülhamit dönemiyle taşraya da bu okullar açılmasıyla öğretmen eğitimi yaygınlaştırılmıştır (Koçer, 1967: 10-32; Akt.Oktay, 1991). 1982 yılından bu yana öğretmen yetiştirme görevini üniversitelerin eğitim fakülteleri üstlenmiştir (Oktay, 1991).

6 Ekim 1913 yılında çıkarılan "Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati" (İlköğretim Geçici Kanunu) ile anaokullarının yaygınlaştırması yasalaştırılsa da; Cumhuriyet'in ilanından sonra Türkiye'deki okul öncesi kurum sayısı 38 ilde toplam 80 okulla sınırlı kalmış (Akyüz, 1996), 16 Haziran 1962 tarihinde ilk Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği'nin yayınlanmasıyla bu kurumların sayısında ciddi artış yaşanmıştır (Ural, 1986; Akt.Derman ve Başal, 2010). 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu' nunun 17. maddesinde "Milli eğitim amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, iş yerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır" denilerek, "her yerde eğitim" ilkesiyle okul öncesi eğitimi alanında sadece niceliksel değil niteliksel büyüme de sağlanmıştır (Derman ve Başal, 2010). 1977 yılında ise İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir okul öncesi şubesi kurulmasıyla okul öncesi eğitimi alanında hizmet verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sınıflarda kullanılacak araç-gereçler üzerine çalışmalar başlamıştır. 1980 yılından itibaren ülkemizde okul öncesi eğitim temel özelliklerini kazanmış bir eğitim alanı olarak yer edinmiştir. Alana özel öğretmen yetiştirilmesi ve istihdam oranındaki artış bu kurumların sayısındaki artışı da beraberinde getirmiştir (Derman ve Başal, 2010).

Dünyada okul öncesi eğitimin ortaya çıkış amacına benzer olarak ülkemizde okul öncesi eğitimin hedefi Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında imzalanan Finansman Anlaşması'nda (8 Şubat 2000) “...yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak, eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, şehirsiz bölgeler ve gecekonduarda nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek...” şeklinde ifade edilmiştir (MEB TEDP, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayımlanan örgün eğitim istatistikleri içerisinde yer alan okul öncesi eğitim istatistikleri incelendiğinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye geneli 3-5 yaş okullaşma oranında %41; 4-5 yaş okullaşma oranında %52; 5 yaş okullaşma oranında %73 büyüme kaydedildiği görülmektedir. Toplam 29. 293 resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam toplam öğrenci sayısı 1.501.088' dir. Bu kurumlara istihdam edilen öğretmen sayısı ise 84.257'a ulaşmıştır. Bu öğretmenlerin 4.585'i erkek iken, 79.672'si kadındır. Erkek öğretmen sayısının güncel rakamlara göre istihdam edilen toplam öğretmen sayısının %5. 4' üne tekabül etmesi ise dikkat çekicidir. Bu durum okul öncesi eğitim alanındaki eğitimciler arasındaki cinsiyetler arası sayısal eşitsizliğin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Niceliksel bu artışa ek olarak ilk donanımlı eğitim programı olan 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı 2006 yılında yayımlanmıştır. Ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulama geri bildirimleri ve Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi çalışma sonuçları kapsamında 2012-2013 yılında okul öncesi eğitimi kurumlarına devam eden çocukların “zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı” (MEB, 2013) ile yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Eğitim programının içeriği; öğretim üyeleri, yönetici ve öğretmenler, paydaş kurum ve kuruluşlar, uluslararası uzmanlar, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü yetkililerinden oluşan (MEB, 2013), çok sayıda disiplini kapsayan ve donanımlı bir ekip tarafından oluşturulmuştur.

En son güncellemeleri içeren eğitim programının kapsamı incelendiğinde; cinsiyetçi söylemlerden uzak ve demokratik eğitim anlayışını benimseyen bu program günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında temel kaynak olarak kullanılmaktadır.

1.6.1.2. Cinsiyetçilik Kavramına Bakış

Cinsiyet bireyin kadın ya da erkek olduğunu gösteren, fizyolojik ve biyolojik özelliklerini ifade eden bir kavramdır. Cinsiyet kavramı aynı zamanda toplumsal yaşamın sınıflandırılmasında başvurulan, kadın ve erkeği eşit iki sınıfa ayıran toplumsal yaşamın doğal bir parçasıdır (İnanç ve Üstünsöz, 1998). Son yıllarda daha sık kullanılmaya başlanan toplumsal cinsiyet kavramı ise cinsiyet kavramından belli noktalarda ayrılmaktadır. Cinsiyet doğuştan gelen bir özellik iken, toplumsal cinsiyet sosyal yapılanma sonucu ortaya çıkmıştır (Turan, Öztürk, Kaya ve Atabek Aşti, 2011). Bu durumun önemli göstergelerinden biri olarak cinsiyet kavramının evrensellik gösterirken toplumsal cinsiyet kavramının zaman ve kültüre göre değişkenlik göstermesi kabul edilebilir (Terzioğlu ve Taşkın, 2008).

Toplumsal cinsiyet kavramına dikkat çeken feministlerden biri olan Oakley, toplumsal cinsiyetteki ayrımın (gender), biyolojik cinsiyetteki (sex) eşit ayrımdan farklı olduğunu vurgulayarak bu iki cinsiyet arasındaki eşitsiz uygulamalara ve kabullerin sorgulanması gerektiğini belirtmiştir (Marshall, 1999). Toplumsal cinsiyet kavramının kültürden kültüre değişkenlik göstermesinde cinsiyet kavramının açıklamakta yetersiz kaldığı ataerkillik ve sosyal sınıf kavramları yine bu yaklaşımda öne çıkan noktalar (Keskin ve Ulusan, 2016). Toplumsal cinsiyet kavramı cinsiyete bağlı sınıflamanın ötesinde duygu, düşünce, tutum ve tercih konularında belirli kalıpları benimsemeye itmektedir (Aydilek Çiftçi, 2011). Öyle ki, kadın veya erkek olarak doğan bir birey biyolojik cinsiyetini kabul ettiği gibi toplumun cinsiyetine atfettiği davranış, düşünce ve görevleri de kabul etmeye zorlanmaktadır (Vatandaş, 2007).

Cinsiyetçiliği ifade etmekte sıklıkla başvurulan zamana karşı dirençli kavramların başında “kadınlık” ve “erkeklik” sayılabilir. Bu iki kalıbın içindeki tüm kavramlar birbirine zıt ve birbirini dışlayacak biçimde tanımlanmıştır. Bu karşıtlığın hiyerarşik düzlemde konumlandırılmasıyla aklı, kültürü ve uygarlığı temsil eden erkek; bedeni, duyguları ve doğayı temsil eden kadın üzerinde *doğal bir üstünlük* sağlanmıştır (Berktaş, 2004). Toplumsal hayatın tüm bileşenlerini etkileyen bu anlayışı daha iyi tanımlamak ve anlamak adına bilim insanları bu yapıları kuramsal temelde tartışmıştır.

Toplumsal cinsiyet kuramları içinde ilk sırada biyolojik kuramın olduğu kabul edilebilir. Chomsky ve Piaget’in davranışların gelişiminde biyolojik faktörlerin etkisi olduğunu kanıtlayan bilimsel çalışmalarının ardından Wilson, Sosyobiolojik Kuramı ortaya atmıştır. Sosyobiolojik Kuram, hayvanlar üzerinde gerçekleştirilen bir dizi

gözlem sonucundan oluşmaktadır. Bu kuram, canlıların dişil veya eril olmaktan ileri gelen birtakım davranışlara sahip olduğunu savunmaktadır. Buss (1995), Wilson'un ortaya attığı bu hipotezden hareketle insanların cinsiyet özelliklerine göre toplumsal yaşamda bir takım güçlüklerle yüzleştiğini, toplumsal yaşamdaki rollerinde de bu durumların etkili olduğunu söylemiştir. Bu bakış açısına göre kadının veya erkeğin hayata uyum sağlama biçimi, doğuştan gelen yetileri veya zayıflıkları, toplumsal rollerini şekillendirmektedir. Biyolojik kuram davranışların beyin, beden ve sinir sistemi üçgeni içinde geliştiğini iddia etmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan bir davranışın biyolojik özelliklerden bağımsız olması bu bakış açısına göre olası değildir. Bu duruma örnek olarak, kadınların annelik içgüdülerinin beyindeki bir bölgeden kaynaklandığı belirtilirken; erkeklerin mühendislik yetenekleri de benzer gerekçelerle açıklanmaktadır. Biyolojik kuram savunucularının değindiği bir diğer nokta cinsiyet hormonlarıdır. Erkeklik hormonu olarak bilinen androjen hormonun davranışlar üzerine etkilerinin incelendiği çalışmalarda bu hormonun erkeğe atfedilen davranışların ortaya çıkmasında etkisi kanıtlanmıştır. Olağan düzeyin üstünde bu hormona sahip olan kız çocukların ise; ev işleriyle ilgilenmemesi bebeklerle oynamaması ve erkeksi davranışlar sergilemesi bu yargıyı destekleyen bir bulgu olarak kaydedilmiştir (Dökmen, 2015). Hormonların insan beyninde değişim meydana getirdiği bilimsel olarak kabul edilmiş olsa da (Kimura, 1992), cinsiyete ilişkin davranışlarının ortaya çıkmasında aile başta olmak üzere bağlamın etkisi kanıtlanmış bir diğer bilimsel veridir (Dökmen, 2015).

Biyolojik kuramın davranış örüntülerini sınıflama biçiminde biyolojik özellikler göze çarpmaktadır. Kadının veya erkeğin sosyal hayattaki rol dağılımının çıkış noktasının kadının doğurganlık özelliği olduğu söylenebilir. Kadın hamilelik süreci boyunca zayıf, bakıma ve korunmaya muhtaç iken erkek için böyle bir süreç söz konusu değildir. Dolayısıyla *edilgen* olarak nitelenen *evde olma eve ilişkin rollerin üstlenildiği davranış örüntüsü* kadına atfedilirken, *dış dünyayla mücadele eden* erkeğin davranış örüntüleri *başat* olarak nitelenmiştir (Güldü ve Kart, 2009: 101).

Biyolojik kuram kadının ve erkeğin toplumsal yaşamdaki uyum stratejilerini de benzer biçimde açıklamaktadır. Bu kurama göre kadının uyum geliştirirken ortaya koyduğu en güçlü strateji ihtiyaç duydukları kaynakları sağlayabilecek bir erkeği eş olarak seçmek iken; erkeklerin en güçlü stratejisi kendi soyunu sürdürecektir sağlıklı nesilleri doğuracak sağlıklı bir kadına sahip olmaktır. Çünkü kadın dış çevreyle mücadele etmek için zayıf, erkek ise doğurma (neslini tek başına devam ettirme) yetisinden yoksundur. Sonuç olarak bu kuramda, bedensel özelliklere dayalı ayırım gibi, psikolojik

olarak da kadın ve erkeğin eşit olmasının mümkün olamayacağı, her iki cinsiyetin zayıf noktalarından doğan işbirliğinin sosyal yaşamın devamı açısından önemli olduğu savunulmaktadır (Buss, 1995).

Biyolojik kuramın sıkı sıkıya savunduğu kadın ve erkeğin toplumsal doğuştan gelen özellikleri nedeniyle toplumsal olarak tanımlanmış rolleri benimsemesi gerektiği inancının karşısında duran kuramlardan biri sosyal rol kuramı olmuştur. Bu kurama göre biyolojik yaklaşımlar cinsiyetçiliği açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Sosyal rol kuramı iki cinsiyet arasındaki farklılaşmada sosyalleşme yaşantılarına dikkat çekmektedir. Bu sosyal yaşantıların temelinde, toplumun beklediği ve tanımladığı davranışları gerçekleştirme eğilimi vardır (Dulin, 2007). Bu yaklaşımda kadın evle ilgilenen kişi (homemaker); erkek için ise kaynak sağlayıcı kişi (provider role) rolündedir. Kadın ve erkek arasındaki sınıflama toplumsal görevlerin ötesinde, davranış ve tutumlar için geçerlidir. Kadın naif, sıcak, bakan-büyüten, zarif iken erkek bağımsız, mücadeleci, kendini ortaya koyan ve kararlı kişilik özelliklerine sahip olan cinsiyettir (Karakılıç, Alay ve Koçak, 2008). Sosyal rol kuramı çocuğun cinsiyet algısı geliştirmede yakın çevresine dikkat çekmektedir. Kız çocukların evsel becerileri (dikiş dikme, yemek yapma, çocuk bakma) kazanması hedeflenirken erkek çocuklar ekonomik bağımsızlıklarını kazanacakları yetileri geliştirmeye yönlendirilmektedir. Çocuk büyüdükçe bulunduğu bağlam değişse de yeni sosyal ortamında benzer beklentiler farklı biçimde üretilmekte dolayısıyla süreklilik kazanmaktadır. Sonuç olarak kadın ve erkek kendisi için çizilmiş bu sınırlar içindeki alternatifleri değerlendirmektedir. Örneğin bir kadın için ideal meslek öğretmenlik veya hemşirelik iken; bir erkek için kaynak veya mülk yönetecekleri meslekler ideal kabul edilmiştir. Çocukluk döneminden itibaren toplumsal olarak bu beklentiyi karşılamaya teşvik edilen bireyin bu davranış biçimini kanıksaması kaçınılmaz bir sonuç olarak varlığını sürdürmektedir (Güldü ve Kart, 2009; Dökmen, 2015).

Yukarıda değinilen iki yaklaşımın bireyin cinsiyet rollerine etkisini yok saymadan ancak bu davranışların şekillendirilebileceğini savunan bir diğer kuram ise Etkileşimsel kuramdır. Bu kuram, cinsiyet davranışlarının bağımlı, esnek ve bulunduğu bağlamdan etkilenen yapısına dikkat çekmektedir. Deaux ve Major, algılayan, aktör ve ortam üçlüsünün etkileşimi sonucunda cinsiyet davranışlarının şekillendiğini belirtmektedir. Bu etkileşimin davranışı geliştiren bileşen aktördür. Algılayan, cinsiyet davranışlarına ilişkin kalıp yargılar geliştiren bileşendir. Algılayan aktöre ilişkin belli bir beklenti içindedir ve aktörün bu beklentileri yerine getirmesini beklemektedir. Aktör beklenen davranışı geliştirirken aynı zamanda bulunduğu ortamın şartlarını ve gereklerini de

değerlendirmelidir. Bu süreç göz önüne alındığında temel noktalar benzer olsa dahi aktörün beklentiler ve bağlamı da göz önüne alarak kendi *nasıl sunmak istediği* noktasında farklılık göstereceği görülmektedir (Dökmen, 2015: 92). Bu açıdan cinsiyet davranışlarının ortaya çıkmasında bireyin deneyimlerinin belirleyici olduğu, bir diğer söylemle öğrenildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Etkileşimciler erkek ve kadından beklenen davranışları aktörün reddetmesi durumunda toplumda dışlanma ve ayıplanma tepkileriyle karşılaşabileceğini belirtmektedir (Demirbilek, 2007). Bu yaklaşımda ön plana çıkan iki önemli kavram benlik ve kimlik kavramlarıdır. Benlik, sosyal etkileşimler sonucu oluşan ve şekillendirilmeye açık potansiyeli temsil ederken kimlik benliğin bireyin tercihleri doğrultusundaki yansımayı temsil etmektedir. Benlik kimliği kapsayan, sürece yayılan ve derin bir kavram iken, kimlik bu derin yapının kişinin tercihlerine bağlı olarak görünür kılınan kısmıdır (Sankır, 2010). Dolayısıyla bu kadınların pasif ve bağımlı, erkeklerin bağımsız ve girişken olması gerektiği inancı kişinin geliştirdiği kimliğin önemli özelliklerini oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyet inanç sistemine ilişkin basmakalıp yargılar toplumsal etkileşimler ile birçok kez yeniden üretilmektedir.

Cinsiyetçiliğe ilişkin bir başka kuramsal yaklaşım da Sosyal Öğrenme kuramıdır. Bu kuram davranış öğreniminde edimsel koşullanma, model alma ve taklit kavramlarını vurgulayan Albert Bandura' dır. Bandura diğer davranışların kazanımında ve görülme olasılığında vurguladığı ödül ve cezanın cinsiyet davranışlarının kazanımında da benzer biçimde önemli olduğunu söylemiştir. Bu yaklaşım, çocuğun davranışlarını gözlemeyerek taklit ettiği model yetişkine dikkat çekmektedir. Bir erkek çocuğun evsel görevleri gün içinde gözlemlemesine bu görevleri yerine getirmemesini model aldığı kişiye bağlanmaktadır. Erkek çocuğun model aldığı kişinin yetişkin erkeğin dış dünyayla ilişkili görevleri üstelenerek kadına atfedilen evsel işlerden uzak durması erkek çocuğun kazandığı cinsiyete ilişkin davranış örüntülerinin bir parçasını oluşturmaktadır (Bussey ve Bandura, 1999).

Toplumsal cinsiyetin oluşumu ve gelişimine ilişkin ön plana çıkan bir diğer kuram Freud tarafından ortaya atılan Psikanalitik kuramıdır. Freud, toplumsal cinsiyet yargılarının beş ayrı gelişim döneminde edinildiğini ve çocuğun maruz kaldığı kodları kodları zamanla içselleştirdiğini belirtmektedir. Bu kuramın en çok eleştirilen yönü kız çocuklarının erkek çocuklardan cinsiyetlerinin farkını erkek cinsel organına sahip olmamaları üzerinden kodladıklarının ve bu nedenle yaşamlarının geri kalan döneminde bir eksiklik duygusuyla hareket ettiklerinin dikte edilmesidir (Freud, 1969: 18-30).

Çocuğun cinsiyet rollerini ediniminde vurgulanan bir diğer önemli kuram Bilişsel Gelişim kuramıdır. Bu kurama göre birey çevresinden edindiği gözlemlerin veya doğuştan getirdiği özelliklerin ötesinde biliş yoluyla cinsiyetini tanıyarak uygun davranış örüntülerini edinmektedir. Bilişsel Gelişim kuramı toplumca dayatılan kalıpyargıların etkisinin en az gözlemlendiği yaklaşım olsa da çevrenin ve biyolojik etmenlerin etkisini yok sayması veya ikna edici düzeyde açıklayamaması bağlamında eleştirilmektedir. (Dökmen, 2004: 64-67).

Son olarak yakın dönemde ortaya çıkan önemli kuramlardan olan Toplumsal Cinsiyet Şeması kuramı ise sosyal öğrenme ve bilişsel öğrenme kuramlarından belirli kısımları içeren (Bem, 1981) karma bir süreç kuramıdır. Bu kurama göre çocuk kadınlık ve erkekliğe ilişkin kodları biliş yoluyla edinmekte ancak davranış örüntülerini aynı cinsiyetten olduğuna inandığı yetişkin aracılığıyla kazanmaktadır. Hem biliş ve hem sosyal hayat deneyimlerini temel alan bu kuram cinsiyete ilişkin oluşturulan şemaların ve cinsiyetlerin ayrıştırılma biçimlerinin önemine dikkat çekmektedir (Dökmen, 2004: 64-67).

1.6.1.2.1. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Cinsiyetçilik ve Yansımaları

Cinsiyetçi anlayışa göre kadının geleneksel rolü eş, anne, kız çocuk ve kız kardeş olma üzerinden yükselmektedir. Bu rollerin ortak özelliği bakım vermedir. Bu bakım kadının bulunduğu bağlama göre bebeğe, çocuğa veya yaşlıya olabilmektedir (Berman, Snyder, Kozier ve Erbs, 2008). Bu rolün kadına atfedilmesinde kadının şefkatli, fedakâr, şifa verici ve sevgi dolu kabul edilmesinin etkisi büyüktür (Aştı, 2009; Turan, Öztürk ve Kaya, 2010).

Okul öncesi çağıdaki çocuklar dünyayı yetişkinler aracılığıyla keşfetmektedir. Çocuk ile kendisini koruyan, besleyen, duygusal ihtiyaçlarına cevap veren yetişkin arasında zamanla güçlü bir güven bağı oluşmaktadır. Uzamsal düşünme becerisi bir yetişkine oranla oldukça zayıf olan çocukların, bilgileri analiz ederek sorgulayabilmesi ancak soyut düşünme becerisine sahip olmasıyla mümkün olabilmektedir. Çocukların bu beceriye genel olarak ergenlik dönemiyle birlikte ulaştıkları kabul edilecek olursa benlik gelişimlerinin başladığı okul öncesi dönemde, çocuk için doğru ve yanlış ayırt etme görevini çocuğun yakın çevresi üstlenmektedir (Yağan Güder, Güler Yıldız, 2016). Bu açıdan anneler ve babalar başta olmak üzere, çocuğun cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar geliştirmesinde yetiştiği bağlam büyük öneme sahiptir (Vatandaş, 2007).

Annelerin cinsiyet yargılarının incelendiği bir başka çalışmada bu yargıların çalışmaya katılan annelerin yetişkin çocuklarında da olduğu sonucuna ulaşması bu durumu destekler niteliktedir (Cunningham, 2001). Witt (1997) ise çocukluk döneminde edinilen cinsiyet kalıplarının sıkıca yerleşerek inanç haline dönüştüğünü belirtmektedir.

Toplumsal cinsiyet olgusu zamanla bir ideoloji halini alarak cinsiyete dayalı iş bölümü başta olmak üzere kadınlar aleyhine sonuçlanan birçok sosyal yaptırımı beraberinde getirmiştir. Günlük hayattaki görev ve sorumluluklar kadın işi ve erkek işi olarak sınıflayan bu anlayış doğum, bakım ve bunların uzantısı olan işleri kadın işi; alet yapımı, üretim ve sosyal hayata dönük işleriyse erkek işi olarak kabul etmektedir. Bu sınıflamaya göre erkekler fiziksel ve zihinsel yeteneklerini kullanarak iş yaparken ederken kadınlar fizyolojik olarak doğuştan gelen ve yetenek gerektirmeyen işleri yapmaktadır. Bu sonuç erkeğe dolaylı bir saygı kazandırırken kadının toplumsal statüsünü indirgemmiştir (Özarlan, 2015). Uzmanlık ve beceri gerektirdiğine inanılan ve erkeklere atfedilen alanlarda çalışan kadınlar toplumsal saygınlıklarını arttırırken; hemşirelik, bakıcılık, okul öncesi öğretmenliği gibi kadınlara atfedilen mesleklerde yer alan erkeklerin saygınlığı zedelenmektedir. Bu açıdan erkeklik kavramı sadece erkekleri değil; kadın, çocuk, genç, yaşlı toplumun tüm bileşenlerini etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Erkeklik kavramının ortaya çıkışında etkili olan “Masculine” ve “masculin” terimlerinin geçmişinin 14. yüzyıla dayandığı ve temelde erkek olmayı ifade ettiği görülmektedir. “Masculinity” kavramının ise 19. yy itibariyle *erkek olmanın gereklerini* ifade etmek için kullanıldığı görülmektedir. 18. Yüzyıl itibariyle erkek olmak belli ölçütlere bağlanmış, 20. yy itibariyle bu ayrıştırma söylemleri aşarak sosyal hayatın her aşamasına yansımıştır (Cengiz, Tol ve Küçükural, 2004). Yetmişli yılların başında erkeklik; cesaret, saldırganlık, özerklik, uzmanlık, risk alma, akıl ve bedensel güç gibi kavramlarla ilişkilendirilmeye başlanmıştır. İlerleyen süreçte sosyal bilimciler erkekliği hegemonya kavramıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Hegemonya kavramı güç kazanmayı ve gücü elde tutmayı ifade etmektedir. Erkeğin toplumsal olarak egemen olma halini ifade eden hegemonik erkeklik ise erkek olmanın *en şerefli* halidir (Özarlan, 2015).

Feminist araştırmaların artmasıyla toplumların erkek egemen bir yapıda olduğu ortaya konulmuştur. Özellikle ülkemizdeki toplumsal cinsiyeti konu alan çalışmaların genel olarak kadınlara odaklandığı görülmektedir. Bu durumun güç ilkesi temelinde,

hegemonik erkekliğin kendini tartışmaya açmak istememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Cengiz, Tol ve Küçükural, 2004).

1.6.1.3. Cinsiyetçilik Çerçevesinde Okul Öncesi Eğitim ve Erken Çocukluk Eğitimi

Mevcut çalışmanın problem durumunun dayandığı durumlardan biri cinsiyetçilik ve okul öncesi eğitimdeki yansımalarıdır. Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik pratikleri geliştirmelerinde ve kendilik algılarında kadın mesleği olarak kabul edilen bir meslekte olmalarının yarattığı çelişkilere ilişkin bilimsel verilere yukarıda kısmen değinilmiştir. Araştırma bulgularının çok boyutlu ve sağlıklı biçimde yorumlanabilmesi için cinsiyetçilik kavramının kuramsal temelde tartışıldığı ve okul öncesi eğitim özelinde incelendiği alt başlıklara ihtiyaç duyulmuştur.

1.6.2. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Öğretmen Olgusu

Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınması üzerindeki etkisinin hükümetler tarafından fark edilmesiyle eğitim alanında çeşitli düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır (Seferoğlu, 2004). İlköğretim düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin de lisans eğitimi almaları gerektiği ilk defa 1943 yılında İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu tarafından dile getirilmiştir. 23.05.1989 tarihine gelindiğinde Yükseköğretim Kurulu ilkokul öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki eğitiminin dört yıl olduğunu 876 sayılı kararıyla ilan etmiştir (Doğan, 2005).

2590 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde (2006) belirtildiği üzere Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrencinin öğrenim kalitesini arttırmaya ve öğretmenlerin statülerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim reformu; öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tanımlanması, okulların fiziki mekân ve öğretim teknolojilerinin geliştirilmesi başlıklarını kapsamaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; 6 ana yeterlik,(A-B-C-D-E-F), 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir. 6 ana yeterlik; mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi-gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken nitelikler, mesleki gelişim ve verim bağlamında rehberlik etmesi

amacıyla ana yeterliklerden yola çıkılarak her bransa özel alan yeterliklerine yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nca ülkemizde öğretmenler için neden özel alan yeterliliklerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulduğunun anlatıldığı raporda öğretmen özellikleri ve öğretmenlik mesleği kanunda şöyle yer almıştır:

...geliştirilen öğretim programlarının öğrenme-öğretme ortamına yansımadaki en temel unsur, yaratıcı, entelektüel merak sahibi, araştırmacı, yenilikçi, iş birliği yapabilen, öz güven sahibi öğrenciler yetiştirme yeterliklerine sahip, öğrenmeyi öğreten öğretmenlerdir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda; öğretmenlik mesleğinin bir "ihtisas mesleği" olduğu, öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyondan oluştuğu ve bu alanlara ait niteliklerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından saptanacağı hükme bağlanmıştır (MEB, 2008).

Özel alan yeterliklerine ilişkin çalışmalar ilk olarak 2004 yılında başlamıştır. Okul Öncesi eğitimi alanına ilişkin özel alan yeterlikleri ise 25 Temmuz 2008 tarihli Bakanlık onayıyla yürürlüğe girmiştir. Bu özel alan yeterlikleri; yeterlik alanı, kapsam yeterlik ve performans göstergeleri başlıkları altında incelenmiştir. Performans göstergeleri A1, A2 ve A3 olarak sınıflandırılmış ve her bir gösterge Okul Öncesi Öğretim Programı temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2008: 42).

Saracho ve Spodek (2007), okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olmalarının okul öncesi eğitimin kalitesi bağlamında oldukça önemli olduğunu söylemiştir. Şahin (2005) ise, öğretmenlerin akademik bilgilerini kendi kişilik özellikleri ile bütünleştirip kullanmalarının önemine değinerek insana özgü değer, tutum, beklenti ve direnç gibi kolaylıkla kontrol altına alınamayan özelliklerin eğitimi doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Böyle bir durumda öğretmenin teknik bilgilerini deneyim ve yeteneği ile harmanlayarak süreci yönetmesi azami fayda sağlamaktadır.

1.6.2.1. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Erkek Öğretmen Olgusu

Günümüzde genel olarak kadın mesleği olarak kabul gören öğretmenlik mesleği (Drudy, 2008), erkek öğretmen adaylarına yönelik bir meslek olarak ortaya çıkmıştır. Kız çocuklarının da eğitime katılmasıyla 1870 yılında kadın öğretmen adayları öğretmenlik eğitimi almaya başlamıştır (Koçer, 1967: 10-11,21,32. ; Akt. Oktay, 1991). 1923-1924 yıllarında ilkokul öğretmeni yetiştiren 20 okulun 7'si Kız Öğretmen Okulu, 13'ü Erkek Öğretmen Okulu olarak kaydedilmiştir. Toplam eğitim veren 10.102 öğretmenin ise 9.021'i erkek öğretmendir (Ergün, 1982: 68-87).

Osmanlı Dönemi'nde okul öncesi dönemdeki erkek çocuklara erkek öğretmen, kız öğrencilere kadın öğretmen eğitim verirken 1800'lü yıllarda alanda yalnızca kadınların yer aldığı ve erkeklerin daha büyük yaş gruplarının eğitimi üstlendiği görülmektedir. Farquhar (1997), bu sonuçta okul öncesi dönem çocukların öz bakım ihtiyaçlarının karşılanmasının ön plana alınmasının ve toplumda geleneksel olarak kadınların çocuk bakımına uygun görülmesinin etkili olduğunu belirtmiştir. Erkeklerin alandan tamamen uzaklaşması ile okul öncesi öğretmenliği kadın mesleği olarak anılmaya başlanmıştır. İşverenlerin alt sosyoekonomik sınıftan gelen ve ideal stereo tipik anne figürünü yansıtan genç kadınların nitelikli bakıcılar olarak alanda yer almalarını sağlamasıyla okul öncesi öğretmenliğinin “kadın mesleği olma” algısı güçlenmiştir (Tronto, 1993; Pols, 2006).

1940'lı yıllara gelindiğinde bu sürecin resmileştirilerek ülkemizde erkeklerin okul öncesi eğitimi alanına girişinin tamamen yasaklandığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ilköğretim beşinci sınıfa kadar, erkek öğretmenlerin ise sonrasındaki sınıf kademelerinde görev yapmaları gerektiği, erkeklerin küçük çocukların bakım ya da eğitimi üstlenmesinin talep dahi edilmemesi gerektiği belirtilmiştir (Kaplan, 1947: 368, Akt. Robinson, 1981). Dünyada ise 1950'li yılların sonunda okul öncesi eğitimi alanında çalışanların tamamı kadın olmuştur. 1970 yıllarda ise toplumsal reformların ve eşitlik söylemlerinin etkisi ile erkek öğretmenlerin bu alanda neden olmadığı tartışılmaya başlanmış, 1980'li yıllarda ilk erkek çalışanlar kurumlarda yer almaya başlamıştır. Ancak ortaya çıkışından günümüze, yaklaşık bir asırlık süreçte, kadınlara atfedilen bir alanda olmak erkek öğretmenler açısından zorlayıcı deneyimleri beraberinde getirmiştir (Robinson, 1981). Bu durumun günümüzde de geçerliğini koruduğunu söylemek mümkündür.

Bu zorlayıcı deneyimlerin temelinde geleneksel toplumlardaki kadın ve erkek algısının olduğu görülmektedir. Ataerkil sistemi benimseyen toplumlarda cinsiyet rollerinin çıkış noktası, genetik kodun taşıyıcısı olan erkek birey olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle erkek bireyin toplumsal cinsiyet rollerine bağlılığı kadın bireyden daha çok önemsenmektedir. Dolayısıyla erkek okul öncesi öğretmenlerin bir kadın mesleğinde olmaları erkekliğe ilişkin davranış örüntülerini abartılı yansıtmalarına neden olmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar erkek okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet rollerine bağlı kalmalarının kadın meslektaşları, okul yöneticileri ve veliler tarafından takdir topladığını göstermektedir (Sumsion, 2000). Erkek öğretmenlerin bu rolleri yerine getirmemeleri durumunda “anne gibi öğretmen” olmaktan uzaklaşmakta ve mesleki olarak yetersiz görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerini sınıf ortamına yansıtma

durumunda ise cinsiyetlerine ilişkin bir aykırılık taşıdıkları düşünülmektedir (Vandenbroeck ve Peeters, 2008; Mills, Martino ve Lingard, 2004).

Erken çocukluk eğitimi alanının sosyal statüsünün cinsiyetten bağımsız olarak da düşük kabul edilmesi alandaki erkek öğretmen sayısının azlığını açıklayan bir diğer durumdur. Robinson (1981) 20 kadın ve erkek gündüz bakım evi çalışanıyla yürüttüğü çalışmada erkek çalışanların bu alanı *esas mesleklerine* “geçiş evresi” olarak niteledikleri; ancak kadın çalışanların hiçbirinin işlerini bırakmadığı görülmüştür. Bu durum kadınların gelir dağılımındaki rolünün eşini desteklemekle sınırlı olması ve işlerinin sosyal statüsü düşük olsa dahi kadınlar üzerinde bir baskı yaratmamasıyla açıklanmıştır. Bu bulguya benzer olarak; Van Laere, Vandenbroeck, Roets ve Peeters (2014) tarafından 15 Avrupa ülkesinde yürütülen araştırmada, bakım-bakıcılık alanında çalışanların düşük nitelikte, eğitim alanında çalışanların yüksek nitelikte eleman olarak kabul edildiği görülmüştür.

2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun (1981: 5369) üniversitelerin öğrenci alım şartlarında, “lisans eğitimi esnasında ya da öğrenimden sonra” ibaresiyle mesleğin icrasında cinsiyete dayalı hiçbir ayırım/koşul bulunmadığı şu şekilde belirtilmiştir;

(Değişik: 17/8/1983 - 2880/24 md.) Aynı meslek ve bilim dallarında, eğitim - öğretim yapan üniversitelerde, eğitim - öğretim, metod, kapsam, öğretim süresi ve yıl içindeki değerlendirme esasları bakımından eşdeğer olması ve öğrenimden sonra kazanılan unvanların aynı ve elde edilen hakların eşdeğer sayılması hususu Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine; öğretmen yetiştiren birimler için belirtilen esasların tespiti Milli Eğitim Bakanlığı ile de işbirliği yapılarak, Yükseköğretim Kurulunca düzenlenir.

Erkek öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliğini tercih etmesi radikal bir karar olarak kabul edilmektedir (Robinson, 1981; Thornton ve Bricheno, 2002). Okul öncesi eğitimi alanını tercih eden erkek öğretmen adaylarının tercih sürecindeki ölçütlerinin sorgulandığı araştırmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak bu ölçütlerin dış unsurlardan oluştuğu görülmektedir. Bu unsurların başında istihdam şartları, maaş ve öğrencilerin gelecek kaygıları gelmektedir (Erkan vd., 2002; Tsigra, 2010; Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli, 2015). Bu veriler ışığında istihdam edilme oranının en yüksek olduğu öğretim kademelerinden biri olan okul öncesi öğretmenliğindeki (Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu- Özoğlu ve Özer, 2014) erkek öğretmen oranının diğer eğitim kademeleriyle kıyaslandığında daha yüksek olması çıkarımı yapılabilir. Ancak sayısal verilerin bu çıkarımın aksini işaret ettiği görülmektedir. Bu durumun en güçlü nedenleri arasında ise erkek öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının toplumun beklentileri ve

mesleki gereklilikler arasındayasadıkları içsel çatışmalar gösterilmektedir (Murray, 1996; Steinberg, 1996; Goldstein, 1997). Okul öncesi öğretmenliği mesleğine başlayan erkek öğretmenlerin kısa süre içinde yöneticiliğe, idareciliğe, denetmenliğe geçişleri ya da mesleği tamamen bırakarak farklı bir mesleğe yönelmeleri bu bulguyu desteklemektedir (Bernard, Hoving, Nezwec, Pryor Bayard ve Stevens, 2000; Owen, 2003). Erken çocukluk eğitimi alanındaki cinsiyet dengesizliği kaygı yaratmasına rağmen erkek öğretmen sayısının sadece büyük yaş gruplarında artış göstermesi ve bu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kısa süre içinde yüksek maaşlı mevkilere geçiş yapması (Cohen, 1992) ise cinsiyetler arası sayısal eşitsizliğin devam etmesine yol açmaktadır.

Alandaki erkek öğretmen sayısının istenen düzeye çekilememesinin nedenlerinden bir diğeri erkek öğretmenlerin yönetici pozisyonuna kadın öğretmenlerden daha fazla tercih edilmeleridir. Mills ve diğerleri (2004), bu durumu geleneksel erkek hegemonyasının cam asansör (glass escalator) yaklaşımı ile eğitim ortamına taşınmasıyla açıklamıştır. Cam asansör, kadın mesleği olarak görülen dört alan olan hemşirelik, erken çocukluk eğitimi, kütüphanecilik ve sosyal hizmet alanlarında çalışan erkeklerin yükselme olanaklarının kadınlardan daha fazla ve kolay bir biçimde gerçekleşmesini ifade etmektedir (Williams, 1992). Yaşadığı içsel çatışmalar nedeniyle alandan uzaklaşmak isteyen erkek öğretmenlerin yönetici pozisyonu için ideal kabul edilmeleri okul öncesi eğitimi alanındaki cinsiyetler arası eşitsizliğin korunmasındaki önemli bir etkenlerden biridir. Bu etkenlerden bir diğeri erkek öğretmenlere yönelik işveren ve yöneticilerin olumsuz tutumlarıdır. Ballema ve diğerleri (1999: 5), işveren ve yöneticilerin erkek öğretmenlerin alanda azınlık olma durumundan etkilenmediklerini, erkek çocuklara sağladıkları erkek rol model olma durumundan çocukların etkilenmediklerini düşünmelerinin alanda olma konusunda erkek öğretmenlerin cesaretlerini kırdığını belirtmiştir. Tüm bu etkenler göz önüne alındığında, erkek okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin alanda karşılaştıkları güçlüklerde toplumsal beklentilerin ve algıların önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

1.6.3. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Erkek Öğretmen Sayısını İyileştirmeye Dönük Politikalar

1980-1990 yılları arasında dünyada ve ülkemizde gerçekleşen eğitim alanındaki yenileşme hareketleri dikkat çekmiştir. Eğitimin resmileşmesi ve uluslararası alanda eğitimdeki başarının belirleyici bir unsur olması eğitim alanında rekabet ortamı

yaratmıştır. Bu durumun sonucu olarak hükümetler kendi eğitim sistemleri ve eğitimcileriyle ilgili iyileştirmeler yapmaya başlamıştır (Adams ve Cemaloğlu, 1998). Bu düzenlemelerin başında “eğitimci” kavramının doğru tanımlanması ve statüsünün yükseltilmesi gelmiştir. Özellikle küçük yaş gruplarında çalışan eğitimcilerin “bakıcı” olarak algılanmasının olumsuz etkilerini azaltmak adına öğretmen adaylarının lisans eğitimleri zenginleştirilmiş ve öğretmen maaşları iyileştirilmiştir. Öğretmenliğin sosyal statüsünü arttıran bu girişimler sonucunda daha fazla erkeğin öğretmenliği tercih etmesi sağlanmıştır. Eğitim ortamına “erkeksi” özellik kazandırılması bu açıdan öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini arttırmıştır (Cameron, Moss ve Owen, 1999; Rolfe, 2006) . Eğitim alanındaki bu profesyonelleşme hareketi erken çocukluk eğitimini de içine almıştır ancak diğer eğitim kademelerinde olduğu kadar etkili olamamıştır. Alana “erkeksi” özellik kazandırmak için alana yeteri kadar erkek öğretmen çekilememiştir. Eğitim kurumlarında eşitlikçi ve demokratik eğitim ortamlarının önemi vurgulanırken öğrencilerin ilk erkek öğretmenleriyle ilkökul bazen ortaokul seviyesinde karşılaşması ise ironiktir (Johnson, 2008:1).

Erken çocukluk eğitimi alanındaki cinsiyet dengesizliği sorunu evrensel nitelik taşısa da bazı ülkelerin bu soruna ilişkin başarılı adımlar attığı görülmektedir. Norveç, İsveç ve Danimarka dünyada erken çocukluk eğitimindeki en yüksek erkek öğretmen oranına sahip ülkelerin başında gelmektedir. Bu üç ülkenin de kamusal alanlarda toplumsal cinsiyetçi bakış açısıyla savaştığı ve bu konuda önemli düzenlemeler yaptıkları görülmektedir (Şahin ve Gültekin, 2014).

Norveç’te toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya dönük adımlar 1959 yılında atılmıştır. İlk olarak 1972’de Eşit Ücret Konseyi isim değiştirmiş ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Konseyi olarak isimlendirilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği iadesi ise 1979’da yasalaşmıştır. Bu yasanın odağında tüm toplumsal alanlarda toplumsal cinsiyet ayrımcılığını engellemek yer almış; bu uygulamalar Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ombudu tarafından denetlenmiştir (Şahin ve Gültekin, 2014).

Danimarka Norveç’e benzer olarak toplumsal alanlarda cinsiyet eşitliğini sağlamanın yanı sıra resmi yaptırımlarla sürekliliği sağlamıştır. Çocuğun doğumuyla birlikte birçok ülkede anneye tanınan “annelik izni”, Danimarka’da “ebeveynlik izni” olarak yeniden adlandırılmasının yanı sıra babaların en fazla ebeveynlik izni kullandığı ülke olarak listenin başında yer almaktadır. Oldukça hassas olan yeni doğanların bakımında babaların yer alması, erkeklerin aile sorumluluğu almalarını sağlamakla birlikte istihdamda kadın-erkek eşitliğini sağlamaya yönelik etkili bir uygulamadır.

Annenin iş hayatına dönmesini hızlandıran bu paylaşımcı yaklaşım aynı zamanda erkeklerin de bir bebeğin bakımını üstlenebileceğini göstererek toplumsal cinsiyet kalıplarını yıkmaktadır. Danimarka hükümetinin bu tutumunu erken çocukluk eğitimi alanında da sürdürdüğü görülmektedir (Şahin ve Gültekin, 2014).

Norveç ve Danimarka gibi toplumsal alanlardaki eşitliği önemseyen bir diğer ülke olan İsveç, dünyanın ilk cinsiyetsiz okulunu açarak bu yaklaşımını somutlaştırmıştır. Cinsiyetsiz okul, çocuğun eğitiminde ve sosyal hayatında cinsiyetçiliğin etkilerini silerek daha demokratik bir toplum inşa etmek amacıyla açılmıştır. Kadın haklarında ve cinsiyetçilik ile ilgili düzenlemelerde birçok ülkeye örnek teşkil eden İsveç hükümeti, müfredatın tamamen cinsiyetçi terimler ve anlayıştan arındırıldığını, ayrımcı bakış açısının okul öncesi dönemde temellerinin atıldığı için düzenlemelerin bu farkındalıkla yapılması gerektiğini belirtmektedir. 2012 yılında Stockholm'de hizmet vermeye başlayan dilimizde *eşitlik* anlamına gelen *Egelia* isimli anaokulun yakın gelecekte diğer ülkelerde de hizmet vereceği öngörülmektedir (2012, 23 Kasım).

Erken çocukluk eğitimi alanında erkek öğretmen sayısını arttırmada başarılı olan Norveç, Danimarka ve İsveç gibi ülkelerin eğitim politikalarının bazı ortak noktaları dikkat çekmektedir. Bu ülkelerin eğitim politikalarının yalnızca eğitim kurumlarını değil diğer toplumsal alanları da kapsadığı görülmektedir. Toplum ve aile yaşamını etkileyecek kararların temelinde toplumsal cinsiyet eşitliği ve demokrasi ilkeleri temel alınarak bütüncül bir yaklaşım sergilenmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitimi alanı özelinde erkek öğretmenlerin alandaki sayısını arttırmaya yönelik herhangi bir politika şu ana kadar uygulanmamıştır. Ancak 1994-1995 eğitim-öğretim yılı (49) ile 2017-2018 (4.585) eğitim öğretim yılı örgün eğitim istatistik verileri karşılaştırıldığında alandaki erkek öğretmen sayısının 93. 5 kat arttığı görülmektedir (MEB, 2007; MEB, 2018). Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli (2015), bu büyük artışı okul öncesi öğretmenliğinin ülkemizde yeni gelişen bir alan olarak son dönemde istihdam edilme oranının yüksek olması ile açıklamaktadır.

Dünya ülkeleri genelinde erkek okul öncesi öğretmeni oranının %3 ve altında olduğu (OECD, 2015) gözetildiğinde ülkemizde bu oranın ortalamanın üstünde (%5. 4) olduğunu söylemek mümkündür. Ancak erkek öğretmenlerin alanda yaşadıkları sorunlar, mesleği terk etme eğilimi göstermeleri ve dış faktörlere bağlı tercih durumları gözetildiğinde niceliksel artışın yanında niteliksel artışa da ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin istihdam edilme avantajları (Sak, Şahin ve Yerlikaya, 2015) ve genelde okul öncesi öğretmenliğini tercih eden adayların

alt ve orta sınıfa mensup olması (Erkan vd., 2002) bu rakamları sorgulamayı gerektirmektedir. Ancak bu konuda yapılacak bilimsel çalışmaların arttırılmasının ve eğitim politikalarının bu bakış açısıyla düzenlenmesinin uzun vadede etkili bir sonuç doğuracağı düşünülmektedir. Bu veriler ışığında okul öncesi eğitimi alanında erkek öğretmen olarak var olmanın nitel-nicel, içsel-dışsal birçok etkenle ilişkili olduğu görülmekte, tüm bu etkenler erkek öğretmeni çevreleyen koşul ve yaşantıları kapsayan bütüncül bir anlayışla incelenme ihtiyacını doğurmaktadır.

1.6.4. Okul Öncesi Eğitim ve Erken Çocukluk Eğitimi Alanındaki Erkeklere İlişkin Çalışmalar

Bu başlık altında okul öncesi eğitimi alanında erkek öğretmen, öğretmen adayları ve erkek çalışanlara ilişkin uluslararası ve ulusal çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar, okuyucuya kolaylık sağlamak amacıyla araştırma konularına göre gruplanarak kronolojik sırayla sunulmuştur.

1.6.4.1. Okul Öncesi Eğitim ve Erken Çocukluk Eğitimi Alanındaki Erkeklere İlişkin Uluslararası Çalışmalar

Erken çocukluk eğitimi alanında erkek çalışanlar ve alanda yaşadıkları sorunlar uzun yıllardır farklı disiplinlerdeki çalışmalara konu olmakta; erken çocukluk eğitimi alanındaki erkek çalışanların alanda kendilerini nasıl konumlandıkları, yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukların toplumsal temelleri uzun yıllardır akademinin farklı disiplinleri tarafından tartışılmaktadır.

İncelenen çalışmalarda ağırlıklı olarak nitel araştırma tekniklerinden faydalandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazılarında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve durum çalışmasına ek olarak verilerin gözlem tekniği ile desteklendiği görülmektedir. Uluslararası alanda yapılan çalışmalarda büyük ölçüde durum çalışması veya vaka çalışması tercih edilmiştir. Söz konusu çalışmalarda erkek öğretmen veya erkek öğretmen adayları merkezde olmak üzere; öğretim üyeleri, uygulama öğretmenleri, diğer zümre öğretmenleri, diğer lisans öğrencileri, yöneticiler, çocuklar ve velilerin oluşturduğu özne gruplarından biri ya da bir kaç yer almıştır. Bu özne gruplarının tamamının yer aldığı, çok boyutlu bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.6.4.1.1. Cinsiyetçilik çerçevesinden eğitim politikaları ve uygulamalar

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine ilişkin daha fazla bilimsel veriye ulaşılması ve ülkelerin gelişim göstergelerinden biri olarak eğitim faaliyetleri kabul edilmesi ile birlikte hükümetler eğitim politikalarına ağırlık vermiştir. Daha demokratik ve verimli öğrenme ortamları için okul öncesi eğitim kademesinde cinsiyet dengesinin sağlanmasına yönelik uygulanan politikaların başarısız olmasının alan yazında bazı çalışmalara konu olduğu görülmektedir.

Straud, Smith, Ealy ve Hurst (2000: 55-56), erkek bir okul öncesi öğretmeninin alanı tercih etme nedenlerini inceledikleri çalışmada erkeklerin bu alanı tercih etmelerinde lise dönemindeki bilgilendirmenin ve bu konuda eğitimciler tarafından desteklenmelerinin önemi vurgulanmıştır. Aynı zamanda okul öncesi dönemde kullanılan materyal ve malzemelerin *kadınsı* kimlikten uzaklaşarak erkek öğretmenlere de hitap edecek bir forma kavuşturulması gerektiğini belirtilmiştir.

Mills, Martino ve Lingard (2004), Avusturalya'daki erkek okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada adayların bu mesleği tercih nedenleri eğitim politikaları çerçevesinde tartışmıştır. Okul öncesi eğitimi alanında cinsiyet dengesinin sağlanmasına yönelik uygulanacak politikaların başarılı olabilmesi için okullardaki kadın düşmanlığının (mizojini), homofobinin ve cinsiyetçi tutumların yok edilmesinin öncelik haline getirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Mudrey ve Medina-Adams (2006) tarafından yürütülen çalışmada erken çocukluk alanında çalışan bireylerin üzerindeki toplumsal baskıların azaltılmasının önemine değinilerek, müfredat kapsamı ve lisans eğitimi tartışılmıştır. Araştırmacılar lisans öğrencilerinin lisans eğitimleri esnasında kendilerini özgürce yansıtabilecekleri bir ortamın zorunlu olduğunu belirtmiştir.

Vandenbroeck ve Peeters (2008), okul öncesi eğitiminde cinsiyetler arası dengesizlik sorununu inceledikleri çalışmada programdaki eğitim etkinliklerinin sağlıklı, ev içinde uygulanması gereken, sakin etkinliklerden oluştuğunu ve etkinliklerin ağırlıklı olarak çocuğun eğitimine değil bakımına ilişkin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle erkek öğretmenlerin kendilerini alana ait hissetmediğini söyleyen araştırmacılar hükümetlerin eğitim politikalarını belirlerken bu durumun ön plana alınmasını önermiştir. Haase (2008) ise, erken çocukluk eğitimindeki erkek sayısını arttırmaya yönelik politikaların feminist ve post yapısalcı bakış açısı geliştirilmedikçe somut bir sonuç alınmasının olası olmadığını vurgulamıştır.

1.6.4.1.2. Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Eğitim Ortamı ve Çocuk Gelişimi Açısından Önemi

Bu başlık altında erkek okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim kurumlarındaki çalışma ortamı, planlanan etkinliklerin niteliği ve okul öncesi dönem çocuğunun gelişimini etkileme durumunu konu edinen bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

Mesleğinde yüksek başarı yaklayan bir erkek okul öncesi öğretmenin alanda yakaladığı başarının incelendiği çalışmada çalışmanın odağındaki erkek öğretmenle bir yıl boyunca belirlenen günlerde iki-üç saat süren görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenin bu başarısında erkeksi yönünü ön plana çıkarmak yerine yetenek ve ilgilerini ön plana çıkarmayı tercih etmesinin ve kendini cinsiyet rollerine uymaya mecbur hissetmemesinin etkili olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın odağındaki erkek öğretmen, ebeveynlik rolünün velilerle olan diyalogunu olumlu etkilediğini ve pedofili şüphesini azalttığını belirtmesine rağmen alanda olmanın oldukça zorlayıcı bir deneyim olduğunu vurgulamıştır (Sumsion, 2000). Benzer sonuçlara Sargent (2000) tarafından yürütülen, ilköğretim kademesindeki erkek öğretmenlerin incelendiği etnografik çalışmada da rastlamak mümkündür. Odak grup görüşmesiyle edinilen veriler ışığında erkek öğretmenlerin çocuklara rol model olma, farklı öğretim stratejileri kullanma konularında önemli ve yararlı olmalarına rağmen geleneksel cinsiyet algısı nedeniyle potansiyellerini tam olarak yansıtamadıklarını belirtmiştir.

İngiltere'nin farklı bölgelerinde çalışan erkek okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen bir başka çalışmada erkek öğretmenlere kadın mesleği olarak anılan bir meslekte olmanın nasıl bir deneyim olduğu sorulmuştur. Erkek öğretmenler toplumsal baskılar nedeniyle zorlayıcı bir deneyim olduğunu belirtirken aynı zamanda 3-8 yaş grubuyla çalışmaktansa 7-11 yaş grubuyla çalışmanın bu baskıların büyük ölçüde yok olması anlamına geldiği vurgulanmıştır (Skelton, 2003). Erkek okul öncesi öğretmenlerinin baskı altında hissettiklerini ortaya koyan bir farklı bir çalışma ise Wiest, Olive ve Obenchain (2003) tarafından yürütülmüştür. İlkokul düzeyinde toplam 73 erkek, 75 kadın öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonunda 7 erkek öğretmen çalışmanın gerekliliğini ve önemini vurgulayarak kendilerini ifade etme şansı verildiği teşekkür ederken, kadın öğretmenlerden sadece bir tanesi teşekkür etmiştir. Araştırmacılar bu durumu erkek öğretmenlerin desteklenme ve anlaşılma ihtiyacını yansıttığını belirtmiştir.

Sandberg ve Pramling-Samuelsson'ın (2005) çalışmasında ise erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerinin oyun tasarlama ve uygulama becerilerini karşılaştırılarak planlanan etkinliklerin niteliği karşılaştırılmıştır. On kadın ve erkek okul öncesi öğretmeninden edinilen veriler ışığında erkek okul öncesi öğretmenlerinin hareketli oyunları, kadın öğretmenlerin sakin oyunlar uygulamaya eğilimli oldukları tespit edilerek bu tercihler cinsiyet rolleri üzerinden tartışılmıştır.

Rentzou (2011: 143-144), tarafından yürütülen çalışmada ise Yunan anne babalar, erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitimi alanında olması gerektiğini belirtmiştir. Yunan anneler ve babalar, erkek öğretmenlerin çocukların gelişimi açısından önemli olduğunu ve alanda olmaları gerektiği belirtmiştir. Anne babalar aynı zamanda okul öncesi eğitimi alanında erkek olmanın toplumsal olarak birçok önyargıyla karşılaşmak ve zorlanmak manasına geldiğini belirterek erkek öğretmenlerin alanda yaşadıkları deneyimlerin farkında olduklarını eklemiştir. Bu çalışmaya benzer olarak, Nyoni ve Nyoni (2012) erken çocukluk eğitimi alanında çalışan erkek çalışanların karşılaştıkları zorluklar karşısında verdikleri tepkileri ortaya çıkarmayı hedefledikleri çalışmada cinsiyetçiliğin etkilerine değinilmiştir. Erkek öğretmenler kendilerini toplumsal beklentiye sadık kalmak zorunda hissettiklerini ve aşağılandıklarını hissettiklerini dile getirmiştir. Araştırmacılar bu konuda toplumun algısının değiştirilmedikçe uzun vadede değişimin olası olmadığını ve üniversite bünyesinde yer alacak danışmanlık hizmetlerinin bu anlamda büyük fayda sağlayacağını belirtmişlerdir.

Bullough (2015), aynı sınıfta eş zamanlı eğitim veren, bir kadın ve bir erkek okul öncesi öğretmenini incelediği çalışmasında kadın ve erkek öğretmenlerin toplumdaki genel kanının aksine sınıf içinde benzer tutumlara sahip olduğunu belirtmiştir. Aynı sınıfta eğitim veren öğretmenlerin oyun seçiminde tercihlerinin farklılaştığını, genel olarak erkek öğretmenin fiziksel aktivitelere kadın öğretmenlerin bilişsel aktivitelere yer verdiğini, bu durumun çocuk gelişimi açısından gerekli ve yararlı olduğunu eklemiştir. Öğretmenlerin birbirlerine ilişkin görüşleri sorgulandığında ise sınıf içinde yüksek bir uyum sağladıkları, işbirlikçi çalışmanın eğitim sürecini daha verimli kıldığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Mistry ve Sood (2016: 293-294) tarafından yürütülen ve eğitim kurumlarındaki mesleki sorumluluk ve cinsiyet eşitliği üzerine kurgulanan çalışmada İngiltere'de bulunan 12 ilkokul ve 1 temel öğretmenlik eğitimi veren kurumdaki kadın ve erkek görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelenen okullarda ve öğretmen yetiştirme kurumunda, cinsiyet yanlılığı ve erkek öğretmenleri bu alana teşvik

etme konusunda büyük boşluk olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar erkek öğretmenlere ilişkin algının değiştirilmesinde yöneticilere önemli görevler düştüğünü ve okullarda ve öğretmen yetiştirme kurumlarındaki cinsiyet dengesinin sağlanmasında bu işbirlikçi diyalogların yararlı olacağını belirtmiştir.

Crisp ve King (2016) erken çocukluk eğitimi için daha fazla erkek çağrısının toplumsal temeldeki kökleşmiş anlayışla çelişen yönlerine bir eleştiri niteliğindeki çalışmada erkeklerin bu alanda öğretme arzusuna sahip oldukları halde cinsiyetçi ve pedofilik zorbalıkla yüzleştikleri belirtilmiştir. Bu şüpheden uzak kadın çalışanların ağırlıklı olduğu ortamda eğitim aktivitelerine de cinsiyetçi yaklaşımın yansıdığı dile getirilmiştir. Araştırmacılar kadın veya erkek fark etmeksizin sevgi temelli bir eğitim anlayışının öğretmenden beklenmesi gerektiğini vurgulayarak ancak bu anlayışla erken çocukluk eğitimi alanı için erkeklere yapılan çağrının amacına ulaşabileceğini belirtmiştir.

1.6.4.1.3. Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alanda Karşılaştıkları Zorluklar

Bu başlık altında erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitimi alanında çalışan erkeklerin cinsiyetçi bakış açısı temelinde alanda yaşadıkları zorlukları temel alan çalışmalar incelenmiştir. Kronolojik olarak ilk sırada Robinson (1979) kadın mesleği olarak kabul edilen bir meslekte erkek olmayı erkek çalışanların deneyimleri üzerinden incelediği çalışmayla yer almıştır. İki yıl süreyle gözlemlediği erkek çalışanların bu mesleğe devam etme nedenlerinin kişisel nedenlere (çocukları sevme, çocuklara yararlı olabilme vb.) dayandığını belirtmiştir. Robinson aynı zamanda erken çocukluk eğitiminde erkek sayısının artırılmasının mesleğe “erkeksi” özellik kazandırarak mesleğin toplumsal saygınlığına katkı sağlayacağını söylemiştir.

Robinson ve Hobson (1978) tarafından yürütülen çalışmada ise okul öncesi dönem çocuklarına sağlanacak insancıl ve demokratik bir eğitim ortamı için cinsiyet dengesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Robinson (1981: 30) eğitimde cinsiyete göre istihdam konusuna değindiği çalışmada ise yaş grubuna göre öğretmen istihdamının cinsiyetçi ve ayrıştırmacı bir tutum olarak nitelmiştir. 17 yaşındaki lise öğrencilerinin çocuk bakımına karşı daha olumlu yaklaşırken büyük yaş gruplarındaki erkeklerin daha katı bir bakış açısına ve olumsuz yargılara sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak erkeklerin lise döneminde okul öncesi eğitime ilişkin bilgilendirilmelerinin alanda cinsiyet dengesinin sağlanması açısından yararlı olacağı belirtilmiştir.

Shaham (1991), erkek öğretmenlerin öğretmeyi sevdiğini, en büyük korkularının istismarla suçlanmak olduğunu, bazı öğretmenlerin düşük maaş yüzünden mesleği bırakmayı düşündüğünü ve sosyal olarak ikinci planda kaldıklarını hissettiklerini ortaya koyarak öğretmenlerin mesleklerine devam ederken yaşadıkları baskılara dikkat çekmiştir. Cohen (1992) de bu bulgulara benzer olarak, alandaki erkeklerin azınlık olma durumunu incelediği çalışmasında okul öncesi eğitimi mesleğin “kadınsılığına” vurgu yaparak öğrenme eyleminin değil bakım boyutunun ön planda olmasını eleştirmiştir. Ayrıca erkek öğretmenler toplumsal statülerinin ve maaşlarının düşük olmasının alandaki cinsiyet dengesizliği sorunun önemli nedenlerinden biri olduğunu dile getirmiştir. Rodriguez (1997) ise erkeklerin alanda azınlık olma durumunu erkek öğretmenlerde meydana gelen davranış örüntüleri bağlamında incelemiştir. Kadın mesleği olarak kabul edilen bir meslekte erkeklerin kendilerini *koruma* ihtiyacı hissetmesine ve maskülen tavırlarının artmasına dikkat çekmiştir. Nicel yöntemlerde analiz edilen verilere göre erkek öğretmenlerin babalık rolleri (%35) ve cinsiyet rollerini (%30) eğitim ortamına yansıttıklarını düşündüklerini belirtmiştir. Bazı erkek öğretmenlerin ise (%25) yaşadıkları deneyimlerin kadın öğretmenlerle benzer olduğunu düşündükleri görülürken bazılarının (%30) alanda sayıca azınlık olmanın kendilerine avantajlı bir konum sağladığına inandıkları görülmüştür. Erkek öğretmenlerin bazılarının (%15) bir erkek olarak öğretmenlikte en iyi noktaya ulaşmanın imkânsız olduğunu düşünürken bir kısmının (%30) kendilerini alana ait hissetmekte zorlandığı görülmüştür. Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri de erkek öğretmenlerin alandan uzaklaşma nedenleri üzerinedir. Çalışmaya katılan erkek öğretmenlerin düşük maaş (%60), cinsel istismar suçlamaları (%35), veya herhangi bir neden belirtmeden (%35) alandan ayrılmayı düşündükleri belirlenmiştir.

Cameron (2006), Danimarka'nın aynı dil konuşulan 6 farklı bölgesindeki bakım veren kurumları inceleyerek işverenlerin işe alma şartlarını incelemiştir. Edinilen bulgulara göre, işverenlerin küçük yaş gruplarındaki çocuklar için öncelikle genç kadınları tercih ettikleri, kadınlara ortalamanın altında maaş verildiği buna rağmen kadın çalışanların mesleklerine ilişkin içsel tatminlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Montessori eğitimi veren okullardaki erkek okul öncesi öğretmenlerin alanda olma nedenlerinin incelendiği bir başka çalışmada ise; erkek öğretmenler cinsiyetlerinden dolayı ötelendiklerini, istismarla ilgili gerçekçi olmayan bir suçlamadan korktuklarını, klişeleşmiş cinsiyetçi şakalara sıklıkla maruz kaldıklarını ancak bu durumlara rağmen

çocuklarla olmanın mutluluk veren bir deneyim olduğunu belirtmişlerdir (Santiago, 1999).

Sumsion (1999: 459-461), erkek bir okul öncesi öğretmeniyle yürüttüğü çalışmada alanda azınlık olma durumuna eğilmiştir. Alanda erkek sayısının azalmasıyla ilişkili olarak zamanla mesleğin yok olmakla yüzleşeceğini belirtmiştir. Ayrıca alanda azınlık olmanın erkekler açısından zorlayıcı bir deneyim olduğunu ve destekleyici bir iş ortamı olmadıkça erkeklerin bu alanda tutunmalarının olası olmadığını eklemiştir. James kod adlı öğretmenin “...bu on yıl sürse bile geleceği farklı kılacak bir değişim ümit verici...” cümlesinin yaklaşık yirmi yıl sonra, bugün, geçerliğini koruması alandaki cinsiyet dengesizliği sorununun güçlü toplumsal temelleri işaret eden bir bulgu olarak kabul edilebilir.

Osgood (2006: 8-9), ise okul öncesi eğitime yönelik hazırlanan bir uygulama olan Sure Start programının işe alım şartlarını eleştirel bir söylem analizi ile değerlendirmiştir. Okul öncesi eğitimde bakım boyutunun ön plana çıkarılmasının işe alımlarda toplumsal olarak bakım işini yüklenen kadınları ilk tercih haline getirdiğine değinerek bu yaklaşımın eşitlikçi ve demokratik yaklaşımdan uzak olduğunu belirtmiştir.

Harris ve Barnes (2009: 174) okul öncesi kurumlarında eğitim alan çocukların öğretmenlerinin öğretmen kimliklerine bakış açılarının incelendiği çalışmada dört yaş grubunun öğretmenlerini resmettikleri çizimler yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyet kavramına sahip oldukları, öğretmenlerini cinsiyet rollerine uygun algıladıkları ortaya çıkarılmıştır. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerinin sınıf ortamında olmasının öğrencilerin pozitif deneyimler kazanmalarında etkili olduğunu söyleyerek bu adımın alana daha fazla erkek öğretmen çekerek cinsiyet dengesizliği sorununa yararlı olabileceği belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitimi alanındaki erkek öğretmenleri ırkçı yaklaşımlar temelinde ele alan Brown (2012: 312), filozof Ian Hackin'in (1995) *insan ırkları (human kinds)* kavramından yola çıkarak Afro-Amerikan erkek okul öncesi alandaki konumlarını incelenmiştir. Araştırma sonucunda Afro-Amerikan erkek okul öncesi öğretmenlerin *koca adam (big body)* sıfatının önüne geçemediği görülmüştür. Bir başka deyişle öğretmenlerin pedagojik potansiyelleri tamamen göz ardı edildiği ortaya çıkmıştır.

1.6.4.2. Okul Öncesi Eğitim ve Erken Çocukluk Eğitimi Alanındaki Erkeklere İlişkin Ulusal Çalışmalar

Bu başlık altında okul öncesi eğitim ve erken çocukluk eğitimi alanındaki erkeklere ilişkin yürütülen ulusal çalışmalara yer verilmiştir. Ülkemizde erkek okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi alanında olmalarına ilişkin incelenen çalışmaların sayıca uluslararası çalışmalara göre sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışmaların ağırlıklı olarak okul öncesi eğitimi alanındaki erkek öğretmenlerin alanda kendilerini konumlandırma biçimlerine, öğretmen adaylarının alanda azınlık olma durumlarından kaynaklanan deneyimlerine ve okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerdeki etkilerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda genelde okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları araştırma kapsamına alınmıştır. Ancak bazı çalışmalarda okul yöneticilerinin ve velilerin de araştırma kapsamına alındığı görülmektedir. İncelenen çalışmalar arasında erkek okul öncesi öğretmenlerinin/ öğretmen adaylarının, kadın okul öncesi öğretmenlerinin/ öğretmen adaylarının öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve velilerden oluşan çalışma gruplarının bir kısmının aynı anda yer aldığı çalışma sayısının ise sınırlı olduğu görülmüştür. Çalışmalarda uluslararası çalışmalarla benzer biçimde, genel olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının tercih edildiği, verilerin elde edilmesinde ise gözlem, odak grup görüşmesi veya görüşme tekniğinin kullanıldığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitimi alanında yapılan çalışma sayısının artmasındaki önemli etkenlerden biri okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artmasıdır. Ancak Erkan ve diğerlerinin (2002) çalışmasında niceliksel bu artışın yanı sıra okul öncesi eğitimde niteliksel artışın önemi vurgulanmıştır. Anlıak (2004) okul öncesi dönemdeki çocukların hayatında babaların ve erkek öğretmenlerin cinsiyet rollerinin etkisini incelediği çalışmada erkeklerin geleneksel rollerinin dışında kalan bir meslekte olmalarının çocukların doğru cinsiyet rolü algısı kazanmaları bağlamında önemli olduğu belirtilmiştir. Erkek öğretmenlerin bu kurumlarda sayısının artması ile annelerin tam anlamıyla üstlendiği veli rolünü babalarla paylaşarak babaların çocuklarının eğitim hayatında daha fazla yer alacağı öngörülmüştür. Baba-çocuk ilişkisinin çocuğun analitik düşünme becerisi, zekâsı, sözel becerisi, sosyal ilişkileri ve akademik başarıları üzerindeki etkileri değerlendirildiğinde babaların okul öncesi dönem çocukların hayatında olmalarının önemine dikkat çekmiştir.

Anlıak ve Beyazkürk (2008: 316-317) okul öncesi eğitimi alanında erkek olma olgusunu inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının en fazla, kadın mesleği olarak anılan bir meslekte bulunmaktan rahatsızlık duydukları belirtilmiştir. Bayındır, Doğan-Temur ve Bartan' ın (2010) 11 erkek öğretmen adayının hizmet öncesinde karşılaştıkları zorlukların incelendiği çalışma sonuçlarında da bu durum vurgulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla edinilen verilere göre erkek öğretmenlerin en fazla okul öncesi öğretmenliğinin bir kadın mesleği olarak anılmasından ve sınıftaki kadınların sayıca baskın olmasından rahatsızlık duydukları görülmüştür.

Yılmaz ve Şahin'in (2010) çalışmasında ise erkeklerin okul öncesi eğitimi alanını tercih etme ve devam etme nedenleri sorgulanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Erkek öğretmenlerin mesleği tercih ve meslekte kalma durumları incelendiğinde önceden çocuklarla olan tecrübe, ebeveyn olma, çocuklara yardımcı olma isteği, iş arkadaşlarıyla olan ilişki ve iş yeri ortamının etkili olduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönem çocukların cinsiyetlerine ilişkin farkındalığa sahip olduklarını ortaya koyan Aydilek Çiftçi ve Örgün' ün (2010) çalışması okul öncesi eğitim kurumlarında her iki cinsiyetin yer alması gerektiğini 4-6 yaş arası okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan cinsiyet rolleri davranışları ölçeğinden edinilen verilerle açıklamıştır. Araştırma bulgularına göre, kız ve erkek çocuklar cinsiyet rollerine uymakta ve oyunlarına yansıtılmaktadır. Ayrıca kız çocuklar erkek çocuklara oranla daha fazla toplumsal cinsiyet rollerini taşımaktadır. Bu veriler ışığında araştırmacılar sınıf ortamında kadın ve erkek öğretmenin bulunmasının cinsiyet rollerinin doğru kazanılması bağlamında ve cinsiyetçi tutumun azalmasında etkili olacağını belirtmiştir.

Alanyazında yer alan bu tür önemli bulgulara rağmen erkek okul öncesi öğretmeni sayısının artış göstermemesi erkek okul öncesi öğretmenlerinin alanda yüzleştikleri cinsiyetçi yaklaşımlarla açıklanmaktadır. Erden Özgün, Aydilek Çiftçi'nin (2011) erkek okul öncesi öğretmenlerinin kadın mesleği olarak kabul edilen bir meslekte olmalarına yakın çevrelerinin bakış açısı sorgulanmıştır. Sekiz katılımcısıyla yürütülen çalışmada erkek öğretmenlerin çocuklarla olmaktan ve mesleklerini yapmaktan mutlu oldukları ancak ailelerinin ve yakın çevrelerinin bu durumu yadırgadığını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Sak, Şahin ve Şahin (2012: 589-590) kadınların sayıca baskın olduğu alanda kadın öğretmenlerin erkek okul öncesi öğretmenlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından edinilen verilere göre, erkek okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi dönem çocukların gelişiminde kritik role sahip olduklarını düşünüldüğü ve alanda olmaları gerektiğine inanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu

sonuca benzer olarak Ünlü (2012: 82-83), çocukların oyuncak tercihinde toplumsal beklenti ve ebeveynlerinin algısına paralel tercihler yaptıklarını belirtmiştir. Okul öncesi çocukları gibi lisans öğrencilerinin de benzer bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam (2012: 182) 170 okul öncesi öğretmen adayına uyguladıkları ve öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik düşüncelerini, tutum ve algılarını; cinsiyet, yaş, öğrenim şekline ve aile gelirine göre değerlendirmiştir. Değerlendirmede bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerinden yararlanılan çalışmanın sonuçlarının cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre okul öncesi öğretmenliğine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu bulguyu kadın öğretmen adaylarının toplumsal olarak okul öncesi öğretmenliğine daha uygun görülmeyle açıklanabileceğini belirtmiştir. Bu anlamda benzer bir çalışma da İman (2014: 499) tarafından alan yazına kazandırılmıştır. Araştırmacı iki farklı üniversiteden 396 okul öncesi öğretmen adayıyla yürüttükleri çalışmada çocukları sevme ve mesleki motivasyon farklı değişkenlere göre yorumlanmıştır. Bulgulara göre kadın adayların çocukları daha çok sevdiği ve mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak araştırmacılar bu sonucu toplumsal cinsiyet rollerinin okul öncesi eğitimi alanındaki etkisini göz önüne alarak, kadınların toplumsal olarak bu mesleğe uygun görülmesinin sonuçlarda etkili olduğu vurgulamıştır.

Sak, Şahin Sak ve Yerlikaya'nın (2015) 46 erkek ve 46 kadın öğretmenle yürüttüğü çalışmada okul öncesi öğretmenlerin davranış yönetimi inançları ve uygulamaları ele alınmıştır. Bu çalışmada dikkat çeken bulgulardan biri, kadın ve erkek okul öncesi öğretmenler arasında sınıf yönetimi konusundaki özgüven farkıdır. Bu farkın veli ile iletişim noktasında da kadınların lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak kadın ve erkek grupların sınıf yönetimi stratejileri ve kullanım sıklığı arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu ikilemi araştırmacılar kadınların bir kadın mesleğinde olmanın verdiği özgüven ve yeterlik hissiyle ilişkilendirerek erkek öğretmenlerin bu açıdan geri planda kalmayı tercih etmeleriyle açıklamıştır. Esen (2013) ise kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetçi tutum ve davranışları alt eğitim kademelerinden itibaren içselleştirdiğini ve eğitim ortamlarının içerdiği örtük mesajların bu noktada etkili olduğunu belirtmektedir. Bu sonucun okul öncesi eğitimi alanında kadın veya erkek olmanın öğretmenlik pratikleri geliştirmede yarattığı farklılığı ve eğitim ortamlarının bu noktada önemini ortaya koymasını bağlamında dikkat çekici olduğu düşünülmektedir.

Sak (2015: 1636), 451 (231 kadın, 220 erkek) öğretmen adayıyla yürüttüğü çalışmada sınıf yönetiminde öğretmenin özgüveninin önemli bir faktör olduğu belirtilerek alt boyutlarını incelenmiştir. Alt boyutlardan biri olan cinsiyet başlığı altında kadın öğretmenlerin özgüvenlerinin erkek öğretmenlerden yüksek olmasına rağmen sınıf yönetimi stratejileri arasında farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu erkeklerin kendilerini ait hissetmedikleri bir meslekte olma durumlarıyla ilişkilendirilerek, mesleğe aidiyet hissinin öğretmenin özgüvenine etkisi vurgulanmıştır.

Yalçın, Yalçın ve Macun'un (2017: 698) okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyetini sorguladıkları çalışmada 88 okul öncesi öğretmenin görüşleri görüş formu aracılığıyla alınmıştır. Katılımcılar 70 kadın, 18 erkek okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin % 55'i okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyetinin önemli olduğunu belirtirken %8 toplumun erkek öğretmenlere olumsuz baktığını düşündüğünü belirtmiştir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve araştırmacının rolü ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, erkek okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanında var olma durumlarında etkili olan durumlar ve bu durumlara ilişkin farklı katılımcı gruplardan alınan verilerin bütüncül biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel desende ve bu desenleri içinde yer alan durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmacılar genel olarak, nitel araştırmanın kapsamından dolayı kesin çizgilerle sınırlandırılmış bir tanımının yapılamayacağını belirtmektedir. Nitel araştırma yöntemini Yıldırım ve Şimşek (2000: 39) gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılarak algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulduğu nitel bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Merriam (1998) durum çalışmasını bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analizi olarak tanımlamıştır. Bütüncül bakış açısı, nitel veriyi analiz eden araştırmacıların yoğunlaştıkları konuyu bir bütün olarak algılayma çabasını ifade etmektedir. Patton görüşme esnasında söylenenlerin bütününe anlaşılmasının, bireyin sosyal çevresi veya bulunduğu kurumun dışsal bağlamının tanımlanması ve yorumlanmasıyla mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bütünün karmaşık bir sistem olarak anlaşılmasının parçalarının toplamından büyük olmasıyla ilişkilendirmekte ve araştırmacının öznel kadar bağlama da duyarlı olması gerektiğinin altını çizmektedir (2014: 59-63).

Çalışmayı yürüten araştırmacı iki farklı üniversitede araştırma görevlisi olarak görev yaptığı süreçte, asiste ettiği derslerde gözlemlendiği erkek öğretmen adaylarını

araştırma için tercih etmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin, grupların, toplumların ve örgütlerin gündelik hayatları içindeki örtük verilerin açığa çıkarılmasını amaçlamaktadır (Miles ve Huberman, 2015: 6). İki farklı kurumun genel özelliklerine hâkim olan araştırmacı verileri yorumlarken bu durumları ayrıntılı olarak dile getirmiştir. Bütüncül veriye ulaşmak için ise erkek öğretmen adayları odakta olmak üzere; erkek öğretmen adayları ile aynı programda öğrenim gören kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini yürüten uygulama öğretmenleri ve erkek öğretmen adaylarının öğretim faaliyetlerini yürüten öğretim elemanları ile veri doyumu sağlanana dek görüşmeler yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda sayısallaştırma veya genelleme kaygısı güdülmeden derinlemesine yorumlanabilecek veriye erişim amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmanın çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 2014: 244-245). Nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan olasılık örnekleminin temellendiği nokta genelleme iken; nitel araştırmalardaki amaçlı örneklemin hedefi derinlemesine bilgiye erişimdir. Dolayısı ile nitel araştırmalarda araştırmacı örneklem seçiminde zengin bilgi içeren durumlara bilinçli olarak yönelmektedir (Patton, 2014: 46). Ayrıca nitel araştırmaları etkileyen önemli akımlardan olan post-pozitivist (yorumlayıcı felsefe) yaklaşım bireyin biricikliğini ve bilmede bilen etkisinin önemine değinmektedir. (Hesse-Biber ve Leavy, 2005: 47). Bu bağlamda erkek öğretmen adaylarını farklı eğitim ortamlarında gözlemleyen, farklı kıdem/eğitim geçmişine ve çalışma ortamına sahip özne grupları mevcut araştırma için tercih edilmiştir. Bu çerçevede araştırma incelenen durumun boyutları göz önüne alınarak farklı katılımcı grupları içerecek biçimde planlanmıştır. Çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu (1) ve Doğu Anadolu (2) bölgesinde yer alan iki üniversiteden lisans eğitimine devam eden toplam 11 erkek öğretmen adayı, 10 kadın öğretmen adayı; bağlı oldukları üniversitede öğretim üyesi olarak görev yapan 6 öğretim elemanı, İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarında görev yapan 6 okul öncesi uygulama öğretmeninden oluşmaktadır. 1 ve 2 numaralı üniversiteden 8. yarıyılıda lisans eğitimine devam eden erkek öğretmen adaylarından birer erkek öğrenci il dışında olma ve sağlık sorunu nedeniyle araştırmaya

katılamayacağını belirtmiştir. Katılımcılara ait demografik veriler tablo haline verilmiştir. Okuyucuya kolaylık sağlaması bağlamında katılımcılar kodlarla ifade edilmiştir. Kodlamada katılımcının ait olduğu grubu ifade eden harf ve katılımcıya araştırmacı tarafından verilen sıra numarası yer almıştır. Erkek öğretmen adayları “E”, kadın öğretmen adayları “K”, uygulama öğretmenleri “UÖ” ve öğretim elemanları “ÖE” şeklinde kodlanmıştır. Örneğin E8, sekizinci sırada yer alan erkek öğretmen adayını ifade ederken UÖ5, beşinci sıradaki uygulama öğretmenini ifade etmektedir. Aşağıda katılımcılara ilişkin bilgiler tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 1

Erkek Öğretmen Adaylarına Ait Bilgiler

Katılımcı Kodu	Yaş	Lisans Eğitimi Geçmişi	Üniversite
E1	22	İlk bölüm, 4. yıl	1
E2	22	İlk bölüm, 4. yıl	1
E3	22	İlk bölüm, 4. yıl	1
E4	23	İlk bölüm, 5. yıl	1
E5	24	İlk bölüm, 4. yıl	1
E6	24	İlk bölüm, 4. yıl	1
E7	22	İlk bölüm, 4. yıl	2
E8	23	İlk bölüm, 4. yıl	2
E9	23	İlk bölüm, 4. yıl	2
E10	23	İlk bölüm, 4. yıl	2
E11	28	İlk bölüm, 4. yıl	2

Araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının yaşlarının 22-28 yaş aralığında olduğu ve okul öncesi öğretmenliği bölümünden önce başka bir lisans programında yer almadıkları görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarından ikisinin anne ve babası çalışmaktadır. 9 tanesinin sadece babası çalışmaktadır. Katılımcıların kardeş sayısı 3 ile 8 arasında değişmektedir. Tüm katılımcılar devlet bursundan faydalanmaktadır. Katılımcıların biri evin en büyük çocuğu diğer katılımcılar ortanca çocuktur. Bu bilgiler ışığında katılımcıların tamamının alt veya orta sosyoekonomik sınıfa mensup olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Kadın Öğretmen Adaylarına Ait Bilgiler

Katılımcı Kodu	Yaş	Lisans eğitimi Geçmişi	Üniversite
K1	22	İlk bölüm, 4. yıl	1
K2	21	İlk bölüm, 4. yıl	1
K3	23	İlk bölüm, 4. yıl	1
K4	22	İlk bölüm, 5. yıl	1
K5	22	İlk bölüm, 4. yıl	1
K6	23	İlk bölüm, 4. Yıl (Çift Ana dal-PDR)	1
K7	23	İkinci bölüm, 5. Yıl (Biyoloji Bölümü-2. yıl terk)	1
K8	23	İlk bölüm, 4. yıl	2
K9	23	İlk bölüm, 4. yıl	2
K10	23	İlk bölüm, 4. yıl	2
K11	23	İlk bölüm, 4. yıl	2

Araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının yaşlarının 21-23 yaş aralığında olduğu ve bir katılımcının okul öncesi öğretmenliği bölümünden önce başka bir lisans programında öğrenim gördüğü, bir katılımcının ise eş zamanlı başka bir lisans programına daha devam ettiği belirlenmiştir.

Tablo 3

Uygulama Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Mezuniyet /Kıdem	İl	Cinsiyet
UÖ1	Çocuk Gelişimi/7. yıl	2	Kadın
UÖ2	Okul Öncesi Öğretmenliği/ 11. yıl	2	Kadın
UÖ3	Okul Öncesi Öğretmenliği/6. yıl	1	Kadın
UÖ4	Okul Öncesi Öğretmenliği/6. yıl	1	Kadın
UÖ5	Okul Öncesi Öğretmenliği/4. yıl	1	Kadın
UÖ6	Okul Öncesi Öğretmenliği/10. yıl	1	Kadın
UÖ7	Okul Öncesi Öğretmenliği/5. yıl	1	Kadın

Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin 4 yıl ile 11 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinden birinin çocuk gelişimi mezunu olduğu diğer uygulama öğretmenlerinin tamamının okul öncesi eğitimi lisans programından mezun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4

Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Lisans	Yüksek Lisans Eğitimi	Doktora Eğitimi	Yıl	İl	Cinsiyet
ÖE1	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü	Université Lyon II Lumière, Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation, Sciences de l'Éducation	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı	9	1	Kadın
ÖE2	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Programı	Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Doktora Programı	13	1	Kadın
ÖE3	Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Programı	Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı	Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı	9	2	Kadın
ÖE4	Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı	Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Programı	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Doktora Programı	17	1	Kadın
ÖE5	Fırat Üniversitesi Fen - Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı	5	2	Kadın
ÖE6	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Programı	Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı	Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı	18	2	Erkek

* Yıl: Öğretmenlik Uygulaması dersini yürütme süresini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerinin 5 yıl ile 18 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Öğretim elemanlarından sadece bir tanesinin okul öncesi eğitimi lisans programından, üç tanesinin ise eğitim fakültesi bünyesindeki farklı lisans programlarından mezun olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarından sadece birinin (ÖE2) okul öncesi eğitimi alanında lisansüstü eğitimini tamamladığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Türleri

Mevcut araştırmada veri toplama aracı araştırmacı tarafından doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Görüşme soruları araştırmacı tarafından erkek okul öncesi öğretmen adaylarına, kadın okul öncesi öğretmen adaylarına, öğretim elemanlarına ve uygulama öğretmenlerine yönelik ayrı olarak hazırlanmıştır. Dört ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formunun birbiri ile paralellik göstermesine özen gösterilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan formlar, araştırma öznelinin demografik bilgileri, erkek öğretmenin alandaki konumu, erkek öğretmenin ilgili araştırma öznesi ile olan ilişkisini ve deneyimlerini açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitimi anabilim dalından 2 erkek 1 kadın, ölçme ve değerlendirme anabilim dalından 1 erkek öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşü alınırken farklı cinsiyetlere başvurulmasının nedeni, erkek öğretim elemanlarının araştırmaya konu alan okul öncesi eğitimi alanında erkek olma durumunu birebir deneyimlemiş olmalarıdır. Aynı bakış açısı kadın öğretmen adaylarıyla benzer deneyimleri edinen kadın öğretim elemanları için geçerlidir.

11 Nisan 2017 tarihinde eş zamanlı gönderilen sorular üzerinde alınan dönütler doğrultusunda araştırma amacı temelinde fikir birliği sağlanana dek düzenlemeler yapılmıştır. 19 Nisan 2017 tarihinde görüşme sorularına son hali verilmiştir. Soruların işlevselliğinin belirlenmesi için her özne grubundan bir katılımcı ile pilot görüşmeler yapılarak görüşme soruları sınanmış ve olası görüşme süresi tespit edilmiştir. Pilot görüşme verileri analize dâhil edilmemiştir.

Nitel veri toplama türlerini iki genel başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar sırasıyla temel veri toplama yöntemleri ve destekleyici veri toplama yöntemleridir. Temel veri toplama yöntemleri arasında katılımcı gözlem, doğal gözlem, belge incelemesi ve derinlemesine görüşme gibi yöntemler bulunmaktadır (Özdemir, 2010). Destekleyici veri toplama yöntemlerini ise bireysel yaşam hikâyeleri, özgeçmiş incelemeleri, tarihsel

analizler, film, video ve fotoğraflar, beden dili çözümlemeleri, anketler, tarama çalışmaları (surveys) ve psikolojik testler olarak sıralanabilir (Marshall ve Roseman, 1995). Araştırmada temel veri toplama tekniği olarak görüşme tercih edilirken, destekleyici veri kaynağı olarak öğrencilerin başarı belgeleri kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Katılımcıların yaşantılarına ve deneyimlerine odaklanılan bu çalışmada, veri türleri içinde yer alan görüşlere ilişkin veriler (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 40) ön plana çıkarılmıştır. Nitel araştırmalarda insanların deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkarmak ve sosyal gerçekliği anlamak için sık başvurulan ve etkili yöntemlerden biri görüşmedir. Araştırmanın en önemli veri kaynağı olan bireyin duygu, düşünce ve tutumlarını bireyin kendisinden açık uçlu sorular aracılığıyla almak en uygun ve güvenilir yol olarak belirtilmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992: 102). Bu nedenle erkek öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanındaki deneyimlerini etkileyen durumları belirleyebilmek amacıyla görüşme tekniği tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcılardan alınan yanıtlar var olan sorularla sınırlandırılmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 45). Bu sebeple araştırmacı derinlemesine verilere ulaşmak için gerekli durumlarda inisiyatif kullanarak, ek sorulara başvurmuş ya da ek süre kullanmıştır.

Görüşmelere 24 Nisan 2017 tarihinde başlanmış, 9 Şubat 2018 tarihinde tamamlanmıştır. Görüşmeler gönüllülük ilkesi kapsamında belirlenen katılımcılarla sessiz bir ortamda ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ilk olarak erkek öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler 24 Nisan 2017- 4 Mayıs 2017 tarihleri arasında tamamlanmıştır. İkinci olarak kadın öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. İki ayrı üniversitede görüşmelerin planlanması öğretmen adayları ve araştırmacının idari görevleri nedeniyle geniş bir zaman dilimine yayılmıştır. Görüşmeler 12 Mayıs 2017- 6 Haziran 2017 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Üçüncü olarak öğretim elemanları ile görüşmeler yürütülmüştür. Yaz döneminde iş yoğunluğu azalan öğretim elemanlarına ulaşmak bu anlamda araştırmaya avantaj sağlamıştır. 20 Haziran 2017 tarihinde başlayan görüşmeler 15 Temmuz 2017 tarihinde sona ermiştir. Dördüncü olarak uygulama öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim öğretim faaliyetlerinin başladığı eylül ayı tercih edilmiştir. 1 nolu ildeki görüşmelere 20 Eylül 2017 tarihinde başlanmış 23 Ekim 2017 tarihinde tamamlanmıştır. 2 nolu ildeki görüşmelere ise 6 Kasım 2017 tarihinde başlanmış, tek gün içinde

tamamlanmıştır. Süreç içinde görüşme talebini değiştirerek araştırmaya dâhil olan katılımcılarla birlikte 9 Şubat 2018 tarihinde tüm görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşme başlamadan önce çalışmanın amacı açıklanmış varsa katılımcıların araştırmaya ilişkin soruları yanıtlanarak güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların kişisel hiçbir bilgisinin çalışma içinde yer almayacağını belirttiğinden sonra her katılımcıdan ses kaydı için izin istemiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Veri toplama işlemine her grup için veri doyumuna (saturasyon) erişilene kadar devam edilmiştir. Veri doyumunu elde edilen verilerin yeterli olduğunu, edinilen verilerin dışında yeni verilerin elde edilmeyeceği anlamına gelmektedir. Yeni veri elde edilmediği veya verilerin tekrarlanarak doyuma ulaştığı bu aşamada veri toplama sürecinin sona erdirilmesi önerilmektedir (Merriam, 2013: 78-79). Görüşmeler 7-16 dakika aralığında değişen sürelerde tamamlanarak veri çözümlemesi sürecine geçilmiştir.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Görüşmeler ile elde edilen 33 adet ses kaydı, araştırmacı tarafından Microsoft Word (2013) programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda sık başvurulan, analizi ve yorumlanması sistematik bir yaklaşım gerektiren doküman analizi (Yıldırım, 1999) türlerinden içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali temel tutarlılıkları ve anlamlılıkları belirlemeye yönelik nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2014: 453).

Bu araştırmada görüşme dokümanlarında öncelikle örüntüler aranmıştır. Birinci döngü kodlamada belirlenen örüntüler ikinci döngü kodlamada temalara dönüştürülmüştür. Üçüncü döngü kodlamada ise kategorilere ulaşılmıştır. Bu işlem her özne grubu için tekrar edilmiştir. Örüntülerden temalara; temalardan kategorilere ulaşılmasında tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Tümevarımsal analize iyi bir başlangıç yapılabilmesi için kişilerin kendi dünyalarını anlamlandırmak için oluşturduğu özgün kategorilere bağlı kalmak önemlidir (Patton, 2014, s.454). Bu araştırmada 11 erkek öğretmen adayının kendilerini okul öncesi eğitimi alanındaki azınlık olan, eksiklikleri kadın öğretmen adaylarına göre hoş görülen (görmezden gelinen) ve farklı bir grup olarak tanımladıkları görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarını ise alanın sahibi, baskın ve sorumluluk sahibi olarak tanımladıkları görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarını yardıma muhtaç, sorumluluk almakta zorlanan, çocuklarla etkili iletişim kurabilen kişiler olarak tanımlarken kendilerini meslek için yeterli, sorumluluk

sahibi, anaç ve yetenekli olarak tanımladıkları görülmektedir. Uygulama öğretmenleri erkek öğretmen adaylarını cinsiyetçi algı üzerinden mesleğin saygınlığını arttıracığına inandıklarını belirtirken kadın öğretmen adaylarını yine toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden küçük yaş grupları için ideal olarak kodlamıştır. Öğretim elemanları erkek öğretmen adaylarının toplumsal baskılara maruz kalmalarının akademik performanslarına olumsuz yansıdığını belirtirken kadın öğretmenlerin yüksek bir motivasyonla alana gelerek bunu sürdürmelerinde yine toplumsal bağlam işaret edilmiştir. Kategoriler belirlenirken bu ifadelerle bağlı kalınarak nitel araştırmalar için önemli olan *içeriden bakış (emik)* temel alınmıştır. İçeriden bakış, antropologlar tarafından araştırmacının kendi gözlem ve analizlerine dayanarak belirlediği etiketlerin (etik analiz) değil; bilgi verenlerin kullandıkları ifadelerin kategorilere ya da terimleri tanımlama kullanılmasıdır (Bernard ve Ryan, 1998: 618). Analizin son aşaması olarak kategori dışında kalan veya sapan durumlar nitel araştırmalar konusunda uzman iki öğretim üyesinin görüşü ile saptanarak analiz dışında bırakılmıştır.

Erkek öğretmen adaylarına ait 11 adet başarı belgesi doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Başarı belgelerinden ve görüşme verilerinden elde edilen veriler bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

2.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda iç/ dış geçerlik, güvenirlilik ve nesnellik kavramları nitel araştırmalarda aktarılabirlik, inanılrlık, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları ile ifade edilmektedir (Merriam, 2013: 201-202). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik çalışmanın transfer edilebilirliği bağlamında önem taşımaktadır. Yin (2014: 48) özellikle durum çalışmalarında sürecin değerini belirleyebilmek adına teyit etme ve veri kaynaklı olma durumlarından yola çıkarak yapısal geçerlik araştırmacının araştırma sürecinin değerini sınavabileceği değerlendirme türü olarak sunmuştur. Yapısal geçerlik, kavramları doğru işlevsel ölçütlerle tanımlama anlamına gelmektedir (Saban ve Ersoy, 2016: 132). Bu bağlamda veri ve katılımcı çeşitlemesi ve yöntemsel çeşitleme araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği açısından önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada erkek öğretmen adayları, kadın öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları ile yapılan bireysel görüşme verileri, erkek öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca uygulama ve teorik derslerdeki akademik

başarılarının yer aldığı transkript belgelerine doküman analizi yapılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır.

Yapısal geçerliği arttırmak için kullanılan bir diğer teknik yöntemsel çeşitlemedir. Yöntemsel çeşitleme, farklı veri toplama teknikleri ile benzer bulgulara ulaşmayı betimlemektedir (Saban ve Ersoy, 2016: 132). Ayrıca durum çalışmalarında zengin ve birbirini teyit edebilecek verilere ulaşmak için genel olarak birden fazla veri toplama yöntemi kullanılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 45). Bu bağlamda görüşme tekniği ve doküman analizi tekniği ile edinilen veriler bütüncül biçimde analiz edilerek bulguların tutarlılığı teyit edilmiştir.

Yapısal geçerlik için katılımcı (veri kaynağı) çeşitlemesi yapılması önerilen bir diğer tekniktir. Katılımcı çeşitlemesi, farklı katılımcılardan veya veri kaynağından edinilen verilerin birbiri ile tutarlılığının sınanmasıdır (Saban ve Ersoy, 2016: 132). Bu araştırmada erkek öğretmenlerin öğretmen olarak var olmalarında etki eden durumlar kendi deneyimleriyle sınırlandırılmayarak, kadın öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama derslerini yürüten uygulama öğretim elemanlarıyla da görüşmeler yapılarak geniş ve bütüncül bir bakış açısı oluşturulmuştur. Yapısal geçerlik için verilerin analizinde birden fazla alan uzmanının yer alarak farklı bakış açılarıyla bulgulara ulaşılması önerilmektedir (Saban ve Ersoy, 2016: 133). Bu araştırmada görüşmeler sonucu elde edilen veriler için tema ve alt temalar oluşturduktan sonra bir alan uzmanından daha görüş alınarak ilgili başlığın ilgili içeriği temsil edip etmediği teyit edilmiştir.

2.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının kimliği, araştırma konusuna ilişkin deneyimleri nicel araştırmalara göre ayrı bir öneme sahiptir. Araştırmacının araştırılan konudaki deneyimleri ve konuya bakış açısı araştırmaya örtük biçimde yansıtılabilmektedir. Bu durum araştırmanın güvenilirliği açısından istenmeyen bir durumdur. Bu durumun önüne geçebilmek adına araştırmacının kendi yaklaşımlarının, düşüncelerinin, kalıplaşmış yargılarının farkında olması; varsayımlarını ve inançlarını araştırma sürecine dâhil etmeme konusunda bilinçli olması önerilmektedir (Creswell, 2005). Bu durum nitel araştırmalar kapsamında düşünömsellik (reflexivity) terimiyle ifade edilmiştir. Düşünömsellik, verinin salt veri boyutunun ötesinde araştırmacı-katılımcı ilişkisi ve bağlam gibi örtük değişkenlerin etkisinde yeniden kurgulanmasıdır

(Willig, 2008). Bu nedenle araştırmacının araştırma konusu belirlendiği andan itibaren kendisine ve araştırmayı yuruttuğu bağlama ilişkin farkındalık geliştirmesi, kendisinin ve bağlamın ozelliklerini açıkça tanımlayabilmesi ozemlidir (Collins ve Stockton, 2018).

Orta sınıf memur bir anne babanın ortanca çocuğu olarak doksanlı yılların başında Diyarbakır'da doğdum. Çocukluğum ve ergenliğim o dönem şehrin sosyolojik ve siyasi yapısı nedeniyle ailem tarafından belirlenen katı kuralların hâkim olduğu kısıtlı bir ortamda geçti. Ailem, yazları Ege Bölgesi'nde geçirdiğimiz dönemde aşırı korumacı tavırlarını esnetmesine rağmen bu haklı kaygıları uzun yıllar beni ve kardeşlerimi etkiledi. Birbirine birçok anlamda aykırılık teşkil eden iki ilde çocukluğumun ve ergenliğimin geçmesinin, bana ozellikle cinsiyetçi algının toplumsal temellerini görme ve anlamlandırma açısından büyük fayda sağladığına inanmaktayım. Cinsiyetçiliğin baskın olduğu bir bölgede doğmama karşın bu algıyı benimseyemem de annemin çocukların okula gönderilmediği bir dönemde kendi gayretiyle evde okuma yazma öğrenmesinin ardından okula yazdırılmasının kazandığı akademik başarılarının önemi büyüktür. Aynı şekilde feodal düzenin içinde, aşiret kültüründe, doğup büyümesine rağmen bizleri akademik gelişimiz konusunda maddi-manevi tüm gücüyle destekleyen babamın mücadelesinin benzer biçimde beni derinden etkilediğine inanmaktayım.

Benim için oldukça kıymetli, ilk kapsamlı bilimsel çalışmam olan bu çalışmanın konusu yüksek lisans ders dönemimde ortaya çıkmıştır. Okul öncesi çağdaki çocukların kendilerine has, naif dünyalarını aldığım derslerle keşfettikçe bu dönemde alınan eğitimin niteliğini çeşitli açılardan sorgulamaya başladım. Sorduğum birçok sorunun cevabının beni okul öncesi öğretmenlerine götürdüğünü fark ettim. Bir adım geri çekilerek bir parçası olduğum bu resme baktığımda ise toplumda her anlamda geri planda olmayı kanıksamış bir cinsiyetin lisans düzeyinden okul yöneticiliğine, alanı kendi lehlerine olan geleneksel kurallarla kuşattığını fark ettim. Bir kadın olarak kadınların alışlagelenin aksine bir alanda söz sahibi olmalarını sorgulamam ise okul öncesi çağdaki çocukların tek cinsiyete atfedilen bir eğitim ortamından olumsuz etkilendiklerine ilişkin edindiğim kuramsal temel verilerine dayanmaktadır.

2009 yılında lisans öğrencisi olarak girdiğim okul öncesi eğitimi alanına 2015 yılında asistan olarak devam etmem, bu süreç boyunca okul öncesi eğitim kurumlarında sıklıkla bulunmam, tarafıma çok sayıda gözlem şansı sunmuştur. Bu gözlemlerin neticesinde, okul öncesi eğitimi kurumlarının dört bir yanında karşılaştığım kadınlar okul öncesi çağdaki çocuklara birer “abla, anne, teyze” olarak yaklaşmaktaydı. Bu yaklaşım

yerleri halıyla kaplı, yemek kokularının hâkim olduğu, terlikle ya da pandufla gezilen bu kurumların “ev sıcaklığıyla” şaşırtıcı bir bütünlük içindeydi. Bu “sıcak ortam” lisans sürecinde aldığım bilgilerin çok azını uygulama imkânı veriyor, çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesi çoğu zaman yemek yemiş olması veya terlememiş olmasının gölgesinde kalıyordu. Bu durumu stajyerlik süreciyle bağdaştırmış olsam da 7 ay süreyle, okul öncesi öğretmenliği yaptığım süreçte de bir değişim söz konusu olmamıştı. Göreve başladıktan yaklaşık üç kadar sonra kurumdaki baskın cinsiyetçi anlayışa direnç gösteremeyerek bir “anne sıcaklığıyla” hareket etmeye zorunlu hissetmem araştırma konusunu belirlememde etkili olan bir diğer önemli deneyimdir. Öğretmenliğe devam ettiğim süreçte okul öncesi çocuklarla yakın temasta olmak, küçük yaşlarında sayısız cinsiyet yargısıyla henüz filizlenen düşüncelerinin ve duygularının ketlendiğini görmek onlara karşı içimde bir sorumluluk duygusu oluşturmuştur. 50 ay dolaylarındaki bir kız öğrencimin abisinin kamyonu ile oynadığı için annesinden şiddet görmesi (annenin kendi beyanıyla öğrendiğim), çocukların öz bakım ihtiyaçlarının karşılanmasında yardımcı olan okul çalışanın aynı kız çocuğunun koridordaki terlikleri araba gibi kullanarak oynamasını bana şikâyet etmesi aklıma kazınan deneyimlerden bir kaçıdır. Aynı yaşlardaki bir erkek öğrencimin sınıfta evdeki görev ve sorumluluklarda yer almalarını telkin etmem üzerine, annesine sofrayı kurup kaldırırken yardım etmesi babasını rahatsız etmiştir. Erkek çocuğun annesi babanın beyanını bana iletmiştir. Babayla görüşmeyi defalarca istesem de baba bu süreçte bir kere bile okula gelmemiş anne aracılığıyla konuşmaları tarafıma iletilmiştir. Veli toplantılarını sadece kadınlardan oluşan bir veli grubuyla gerçekleştirmekteydi. Babaların “o kadar kadın içinde ne yapacağı” sorusuna verdiğim cevapların yeterince ikna edici bulunmuyordu. 13 öğrencimin sadece birinin babasıyla bu süreçte iletişim kurabilmiş olmam yürüttüğüm eğitim süreci açısından büyük kayıptır. Bir yetişkin davranışını taklit ettiği için fiziki veya duygusal şiddetle yüzleşen çocuklarla olan deneyimlerim, bu konudaki diğer gözlemlerim tez konumun temelini oluşturmuştur.

Bu konu temelinde erkek öğretmen adaylarının çalışma grubunun merkezinde olması ise lisans döneminde ve asistanlık sürecimdeki gözlemlerime dayanmaktadır. Lisans eğitimi aldığım sınıf 56 kız altı erkek öğretmen adayından oluşmaktaydı Öğretmenlik uygulaması stajına gittiğimiz grup ise beş kız bir erkekten oluşan altı kişilik bir gruptu. Erkek arkadaşımız genelde staja geç kalır, etkinlik için yaptığımız planlamayı aksattırdı. Bizi veya okul yönetimini rahatsız edecek herhangi bir söylemde bulunmasa da

tespih taşınması, oturuş ve yürüyüş tarzı, dinlediği müzikler neredeyse tamamının kadınlardan oluştuğu bir ortamda fazlasıyla dikkat çekiciydi. Mezun olana kadar aşırı maskülen tavırları nedeniyle asla okul öncesi öğretmeni olmaması gerektiğine inandığımı birkaç defa kendisiyle paylaştığım bu arkadaşımın erillik rollerini öne çıkararak toplumdaki yerini korumaya çalıştığını anlamam tez yazım sürecinde edindiği kuramsal temelle gerçekleşmiştir. Kuramsal temelde okumalar yaptıkça, özellikle Jeniffer Sumsion tarafından, çeyrek asra yakın süredir, erken çocukluk eğitimi alanındaki erkek öğretmenlere ilişkin sürdürdüğü çalışmalar kendi cinsiyet algımı bana yeniden sorgulatarak; bu arkadaşımı nasıl görmek istediğim ve bunu neye dayandırıdığım sorularını kendime sormamı sağlamıştır. Bu sorgulamalar sonucunda 50 aylık kız çocuğunda olduğu gibi, bu alandaki erkeklerin de benliklerini ortaya koyma konusunda yoğun baskı altında olduklarını ve bu konuda kadın meslektaşlarının birçoğu gibi birtakım ön yargılara sahip olduğumu fark etmemi sağlamıştır. Ön yargılardan sıyrılmak, beni erkek öğretmen adaylarının kendilerinden beklenen role uymaları durumunda toplumsal olarak reddedildiği; toplumsal rolleri okul öncesi eğitimi alanına taşıma durumunda ise alana uygun kabul edilmedikleri gerçeğiyle yüzleştirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının içinde bulunduğu paradoks empati kurulurken bile fazlasıyla rahatsız edici iken birebir deneyimlemenin zorluğu konusundaki varsayımlarım araştırma sürecine yön veren bir önemli bir detaydır.

Asistanlığa devam ettiğim süreçte edindiğim pedagojik ve sosyolojik temeldeki bilgilerden sonra içinde buldukları paradoksun erkek öğretmen adaylarını bu süreçte psikolojik olarak yıpratıldığını, çoğunun mesleğe devam etmek istememesinde ve akademik başarılarının düşük olmasında etkili olduğu varsayımını tarafımda güçlü kılmıştır. Bu süreçte edindiğim bir diğer önemli gözlem de erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki başarıları ve olumlu ruh halleri üzerine olmuştur. Erkek öğretmen adaylarının eğitsel faaliyetlerdeki motivasyonlarını ve olumlu ruh hallerinin genel ruh halleriyle doğurduğu çelişki 50 aylık öğrencilerimin deneyimleri kadar zihnimde yer etmiştir.

Araştırma sürecinde bir kadın olarak okul öncesi eğitimi alanında erkeklerin yerini araştırmak benim için bazı açılardan zorlayıcı olmuştur. Sadece kadın/ kadınlık ve erkek/ erkeklik kelimeleri görüşme yaptığım kişilerden bazılarını rahatsız etmiş, kalıp düşüncelerini onaylamam beklenmiştir. Çalışmayı yürüttüğüm bağlamın gelenekçi yapısı dezavantaj yaratsa da tavır ve tutumlarım konusunda pilot görüşmelerimde rehberlik eden

Dr. Öğr. Üyesi Müge Şen hocam ve bu süreçte beni destekleyen Doç. Dr. Mustafa Sever hocamdan edindiğim bilgilerin araştırmacı kimliğimi geliştirdiği kanısındayım.

Bu zamana kadar bu konudaki gözlemlerim ve deneyimlerim cinsiyetçi algının yaygın kanını aksine sadece kadınları değil, çocukları hatta geleneksel düzende her konuda üstün kabul edilen erkekleri bile olumsuz etkilediğini göstermiştir. Kadın ve erkeği birbirinden keskin çizgilerle ayıran, sosyal hayatın her alanına sirayet ederek bir ideoloji halini alan cinsiyetçiliğin küçük yaşlarda verilecek bir eğitimle yok edilebileceği gerçeği bu çalışmayı yürütme ihtiyacını hissetmeme neden olmuştur.



BÖLÜM 3

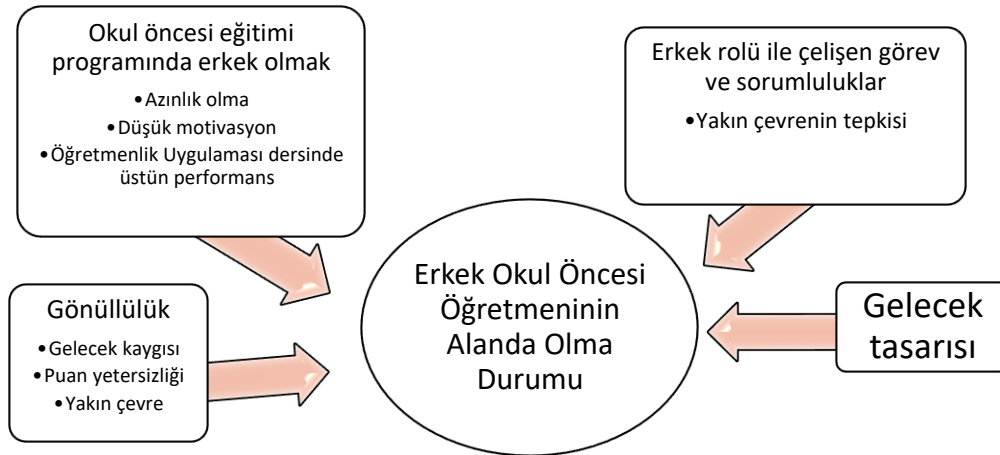
BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Erkek Öğretmen Adaylarının Görüşmelerinden Edinilen Bulgular, Kadın Öğretmen Adaylarının Görüşmelerinden Edinilen Bulgular, Uygulama Öğretmenlerinin Görüşmelerinden Edinilen Bulgular, Öğretim Elamanlarının Görüşmelerinden Edinilen Bulgular başlıkları altında ayrı olarak incelenmiştir. Erkek öğretmen adaylarına ait başarı belgeleri ise destekleyici veri olarak yorumlanmıştır. Bulgular sunulduktan sonra tüm katılımcı gruplardan edinilen bulgular bütüncül biçimde ve alan yazın verileri ile tartışılarak sunulmuştur.

3.1. Bulgular

3.1.1. Erkek Öğretmen Adaylarının Görüşmelerinden Edinilen Bulgular

Bu kategori altında erkek okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenliğini tercih etme ve bu alanda devam etme süreçleri, mesleki anlamda kendilerini nerede ve nasıl konumlandıkları incelenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan temalar ve katılımcılara ait tam alıntılar ilgili başlık altında verilmiştir.



Şekil 1. Erkek Öğretmen Adaylarına Ait Kategori ve Temalar

3.1.1.1. Erkek Okul Öncesi Öğretmeninin Alanda Olma Durumu

3.1.1.1.1. Gönüllülük.

Görüşmeler süresince erkek öğretmen adaylarının tercih süreçlerini ayrıntılı olarak değindikleri görülmüştür. Bu başlık altında erkek öğretmen adaylarının, okul öncesi eğitimi alanına geliş süreçlerine bu süreçte gönüllü olup olmamalarına ilişkin deneyimlerine yer verilmiştir.

Adayların alana geliş süreçlerini genel olarak gelecek kaygısı, puan yetersizliği durumlarının ve yakın çevrelerinin etkilediği görülmüştür. Adayların tercihlerini okul öncesi öğretmenliği atanma puanının yüksek olmaması, özel sektörde çalışma imkânı sunması, tercih yaptıkları dönemde alan sınavına ve mülakata girme zorunluluğunun bulunmaması, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına girme olasılığının yüksek olması, çalışma şartlarının uygunluğu gibi temelde gelecek kaygısına yönelik nedenlerle ilişkili olduğu görülmüştür.

11 erkek öğretmen adayına ait bulgular, “tercih” teması altında ikinci döngü kodlamalarda üç ayrı alt temaya ayrılmıştır. Alt temalara ilişkin katılımcı ifadeleri tam alıntı şeklinde ilgili açıklama altında verilmiştir.

3.1.1.1.2. Gelecek Kaygısı

Bu tema altında erkek okul öncesi öğretmen adaylarının tercih süreçlerinde okul öncesi eğitimi alanına yönelmelerinde etkili olan gelecek kaygısı durumu incelenmiştir. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra en kısa sürede istihdam edilmenin erkek öğretmen adaylarının tercih sürecinde önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının bu duruma ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Okul öncesi eğitimi ya da okul öncesiyle ilgili hiç bir şey bilmiyordum. Öğretmenler sadece atamasının iyi olduğunu söylediler.” (E7)

“Geleceğinin parlak, atamalar açısından iyi olduğu söylendi. Şimdilik girebileceğim iyi bir bölüm olduğu söylendi, seçtiğim diğer bölümler arasında en iyisinin bu olduğu söylendi.” (E9)

“Bölümün geleceğini düşünerekten tabii ki atama olaylarını ve yapabileceğimi düşündüğüm için bu mesleği seçtim.” (E1)

“Ben devlette çalışmayı düşünüyorum özel düşünmüyorum. Bu mesleğin öyle bir garantisi var kapağı devlete at diye bir tabir vardır ya... (Gülüyor)” (E6)

“...atanamam korkusu mu bir gelecek sunması mı diyeyim bugün buradayım...”
(E5)

3.1.1.1.3. Puan Yetersizliği

Öğretmen adaylarının tercih süreçlerini etkileyen önemli durumlardan birinin yükseköğretime giriş sınavından aldıkları puan olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan erkek öğretmen adayları, puanlarının asgari sınırı sağlaması durumunda farklı bir programı tercih edeceklerini belirtmiştir. Erkek öğretmen adaylarından hiçbiri okul öncesi öğretmenliği lisans programını isteyerek tercih ettiğini belirtmemiştir.

“ Ayrıca şeyin de etkisi oldu tabi ki puanımın da seçebileceğim yerler üzerinde etkisi oldu.” (E1)

“...zamanında rehber hocamın yanına gittim ona durumu açıkladım. Puanım şu, şunlara yetiyor diye o da okul öncesini tavsiye etti...” (E9)

“(Okul öncesi öğretmenliğini tercih etmekte) puan hocam, puanım etkili oldu.”
(E11)

“Ben öğretmen lisesi çıkışlıyım meslek tercihinde bizim memlekette alınan puan ilk şart olduğu için puanıma baktım. Öğretmenliğe tutuyordu...” (E4)

“...ben baktım bana hangi bölümler geliyor diye, puanıma göre orda okul öncesini gördüm...” (E2)

“Buraya isteyerek gelmedim. Puanım yettiği için geldim...” (E3)

3.1.1.1.4. Yakın Çevre

Tercih sürecinde etkili olan bir diğer durumun öğretmen adayının yakın çevre olarak kabul ettiği, güven bağı kurduğu kişilerin yönlendirmeleridir. Katılımcıların tamamının yakın çevre olarak belirttikleri kişilerin yönlendirmelerinden etkilendikleri görülmüştür ancak bu etkinin tüm katılımcılar için aynı yönde olmadığı tespit edilmiştir.

Erkek öğretmen adaylarının genel olarak öğretmen veya memur kimselerin görüşlerine öncelik verdiği görülmüştür.

“Ailemin de yönlendirmesi dolayısıyla onların bilgisini alarak öğretmenlerimin de bilgisini alarak bu mesleğin doğru olduğuna karar verdim.” (E1)

“... dayılarımın hepsi de memur zaten. Annem öğretmen babam memur. Dayılarımın çevrem bu mesleğe karşı olumlu bir tutumu da vardı zaten o yüzden seçtim.” (E3)

“... puanıma göre orda okul öncesini gördüm daha öncesinde tanıdığım bir abla vardı o bu bölümü okuyordu ondan az biraz bir şey öğrenmişim. ...açıkçası ailem

biraz etkili oldu babam en az ben kadar bölümleri araştırdı mesleklerin rahatlığını atamasını nasıl okunuyor onları bayağı bir araştırdı sağ olsun bana önerdi babam dedi hani böyle böyle okul öncesi öğretmenliği iyidir dedi. E. ablama da sordum dedi çok rahat ve eğlenceli bölümmüş bana çok güzel anlattı. Onunla konuştum daha sonra oturduğumuz mahalledeki bir okul öncesi öğretmeni vardı onunla konuştuk dediğim gibi babam bayağı bir görüşme yaptırttı bana ben hatta işletme yazacaktım dediğim gibi benim hayalim Marmara üniversitesi olduğu için Marmara işletmeye gideceğim dedim. Babam bu kez işletme bölümünü bitirmiş birilerini buldu beni onlarla konuştu. Bölümün zor olduğunu işte atamasının ileride o sürecin daha zor olduğunu söylediler...” (E2)

E1, E2 ve E3 bu görüşleri dikkate alarak olumlu tutum geliştirerek tercih yaparken, E5 ve E7 görüş almasına rağmen bu görüşlerden etkilenmediklerini ve alana isteksiz geldiklerini belirtmiştir.

“ Ablam okul öncesi öğretmeniydi. Ona sordum. Yapabilir miyim diye. Beni en iyi o tanır. Yapabilirsin dedi ama o da inanmıyordu ben de inanmıyordum zaten (gülüyor).” (E5)

“...ailevi durumlardan ötürü de tercih etmek zorunda kaldım ben tercih yapmak istemiyordum daha iyi hazırlanmak istiyordum ama babamla büyük sorunlarım vardı.” (E7)

3.1.1.2. Okul Öncesi Eğitimi Programında Erkek Öğretmen Olmak

Bu tema altında erkek okul öncesi öğretmen adaylarının bir kadın mesleği olarak kabul edilen okul öncesi öğretmenliği mesleğinde erkek olarak yaşadıkları deneyimlere yer verilmiştir. Bu tema Azınlık olma, Düşük motivasyon, Öğretmenlik uygulaması dersinde üstün performansa sahip olma alt temalarına ayrılmıştır.

3.1.1.2.1. Azınlık Olma

Bu başlık altında okul öncesi eğitimi alanında öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının sayıca az olma durumlarının eğitim süreçlerindeki deneyimlerine etkisi incelenmiştir.

Görüşme yapılan erkek öğretmen adaylarına yöneltilen sorulardan biri fakültedeki ilk günlerine ilişkin deneyimlerini paylaşmaları üzerine olmuştur. Erkek öğretmen adayları çoğunlukla sınıfa girdiklerinde ilk olarak hemcinslerini aradıklarını belirtmiştir. Tercih süreçlerindeki temel kaygılarından birinin sınıfta tek erkek olmak olduğunu dile getiren öğretmen adaylarının kısa süre içinde güçlü sosyal bağlar kurmaları ise dikkat çekici bir bulgudur.

“Evet, sınıfa girdiğimde gözüm erkek arkadaş aradı çünkü ben ilk hafta olmamasına rağmen geç gelmişim. Sınıfta hiç erkek göremedim. Arka tarafa bakınca üç tane erkek görünce insan biraz rahatlıyor. Onları görünce biraz daha rahat hissettim o nedenle.”(E1)

“...biz aynı liseden mezunduk onları (diğer erkek arkadaşlarını) görünce hemen arkaya geçtim”(E3)

“...(kayıt esnasında sınıftaki bir kadın öğretmen adayı) ‘Bize sınıfta hiç erkek yok dediler emin misiniz doğru yerde olduğunuza?’ deyince, ben panikledim. ‘Ben varım gördüğünüz gibi inşallah başkaları da vardır...’ dedim ama cidden kötü hissettim hocam. Arkama döndüm birbirlerini dürtüklüyorlar ‘Bu bizim sınıftan mı? Bizim sınıftan mı?’ diye... Böyle bir sıfır geriden başladım zaten. Sınıfa girdiğimde de aynı korkuyla girmiştim.” (E6)

“Bir hafta geç gelmişim. Her detayını hatırlıyorum evet. Araştırmıştım gelmeden çevremdeki okul öncesi öğretmenlerine sormuştum. Birçoğu dedi ki, sınıftaki tek erkek bendim ya da 3 kişiydik onlar da bölümü bıraktı ben tek kaldım... Bayağı korktum. Çok sıkıntılar çektik dediler. Sınıfa girince birkaç erkek görünce çok sevindim ...” (E9)

“... Sonra E10’u enformatikte en arkada otururken gördüm yanına gittim o da direk

“Hacı neredesin?” dedi. Sarıldık (gülüyor), ondan sonra kaynaştık...” (E8)

“Öncelikle bu kadar az erkeğin olabileceğini tahmin etmemiştim. İlk geldiğimde kendimi tek düşünüyordum sınıfta. Sonra yeni yeni arkadaşları görünce moralim düzelmişti.” (E10)

Adayların azınlık olma durumlarının eğitim sürecine ilişkin kaygı yarattığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alanını tercih etme durumunun yanı sıra, eğitime devam etme durumu için de sınıftaki erkek sayısının adaylar için önemli bir faktör olduğu açıkça görülmektedir.

“En arkada altı erkek geri kalan herkes kız ister istemez insan tedirgin oluyor 4 sene 6 kişiyle nasıl geçecek diyor insan...” (E3)

“Kayıt geldiğimde erkek isimlerine baktım, göremeyince böyle devam ederse bırakırım dedim bırakırdım da hocam.” (E8)

“...çoğu derste hocamız bir soru sorduğunda cevabını bilsem dahi çok fazla parmak kaldırıp yanıtlamak istemem bilmiyorum kendimi rahat hissetmiyorum. Öyle yani.” (E1)

E1’ den lisans sürecindeki deneyimlerinden bahsetmesi istendiğinde kendini kadın öğretmen adaylarıyla kıyaslayarak, “*Nasıl ki onlar bu işin üstesinden rahatlıkla gelebiliyorsa biz erkeklerin de üstesinden gelebileceğini düşünüyorum* “ demiştir.

Bazı erkek öğretmen adayları sayıca az olmanın kendilerine sağladığı avantajlardan bahsetmişlerdir. Erkek öğretmen adayları genel olarak öğretim

elemanlarının kadın-erkek ayrımı yapmadan kendilerine yaklaştığını belirtmiştir. Ancak 6 erkek öğretmen adayı 1 erkek öğretim elemanının tutumunun farklı olduğu dile getirilmiştir. Daha sahiplenici, destekleyici bir tavır benimseyen erkek öğretim elemanının bu yaklaşımının erkek öğretmen adayları üzerinde olumlu etki yarattığı görülmektedir.

“Bir keresinde bu hocanın (erkek öğretim elemanı) odasına bir arkadaşı geldi. Dedi ki ‘ben erkek öğrencilere ayrıcalık tanımam onlara daha iyi davranırım hele böyle iyilerse daha iyi olurum’. O an fark ettim ki yardımcı olmaya çalışıyor mesleği sevdirmeye çalışıyor... Bu bana mesela çok iyi hissettirdi mesela.”(E9)

“ Hiçbir hocamla zorluk yaşamadım. Bir de erkek olduğum için daha ilgililerdi ve daha fazla tolerans gördüm hepsinden. Toplumun her kesiminde şeydir ya hocam az olana tolerans sağlanır...” (E8)

“ Fakültedeki hocalarımız bu bölümde erkek öğretmenin önemini sürekli bize söylüyor ve yansıtıyorlar bize. Mesela nasıl diyeyim aynı sorunla kız arkadaşlarımız karşılaştığında tavırları farklı oluyor bize farklı oluyor. Daha fazla destek verdiklerini daha anlayış gösterdiklerini düşünüyorum açıkçası.” (E3)

3.1.1.2.2. Düşük Motivasyon

Erkek öğretmen adaylarının görev ve sorumluluklarını yerine getirme, akademik başarı, işbirliği ve paylaşım gibi lisans eğitimi sürecinde kendilerinden beklenen durumlarda isteksiz- başarısız oldukları ya da geri planda kalmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum görüşme yapılan diğer katılımcılar (kadın öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları) tarafından da dile getirilmiştir. Görüşme yapılan 11 öğretmen adayından beşinin lisans eğitimini 2-6 yarıyıl arasında uzattığı ve erkek adayların akademik başarılarının genel olarak düşük olduğu görülmüştür (Bkz. [Ek-1](#)).

Görüşme yapılan erkek öğretmen adayları, genel olarak okul öncesi öğretmenliğini kapasitelerinin altında veya idealleri arasında olmayan bir meslek olarak tanımlamış ve alana uyum sağlamakta zorlandıklarını dile getirmiştir. Adaylar bölüme 1-4 hafta aralığında derslere geç başladıklarını, dersi büyük ölçüde araç- gerecsiz, katılım sağlamadan ve en arka sıradan takip ettiklerini dile getirmişlerdir.

“Sınıfa girip kimseyle ilgilenmeden en arkaya geçmiştim. Hiçbirini tanıımıyordum bir de ek yerleştirmeye gelmiştim zaten...” (E7)

“...ilk hafta olmasına rağmen geç gelmiştim sınıfta hiç erkek göremedim. Arka tarafa bakınca üç tane erkek görünce insan biraz rahatlıyor...” (E1)

E5, üniversite sınavına üç kez girmiş ve maddi kaygılar dolayısıyla ve ablasının yönlendirmesiyle okul öncesi eğitimi alanını tercih etmiştir. E5 aynı zamanda sanatın farklı dallarına ilgi duymaktadır. *Elinde olmayan durumlardan ötürü* okul öncesi eğitimi alanına geldiğini ifade eden E5, er ya da geç hayalindeki sanat dallarının birine yönelerek idealindeki mesleği yapacağını belirtmiştir. E5 okul öncesi öğretmenliğini kendi dünyasında, onu hayaline taşıyacak yeterli maddi desteği sağlayabileceği bir *basamak* olarak tanımlamıştır. Ayrıca görev ve sorumlulukların yerine getirme ve akademik başarı konusunda kendini eleştirerek okulu 6 yarıyıl uzatmasının kendi hatası olduğunu belirtmiştir. Bu mesleğe ilişkin olumsuz tutumunu ve başarılı olamamasını ise idealindeki meslekte olmamakla ilişkilendirmiştir.

“...idealim başkaydı. İnsanların hobileri vardır hocam benimki sanattı. Ama herhangi bir desteğimin veya alternatifimin olmaması beni bu mesleği seçmeye zorladı... Bu seçim de zaten bir dönemlik kayıpla okulu uzatmakla sonuçlandı. Bir türlü adapte olamadım kaynaşamadım. (Bekliyor). Olmuyor hocam.” (E5)

E11 düşük motivasyona sahip bir diğer öğretmen adayıdır. Lisans eğitimi sürecinde iki dönem kaybetmesinin yanı sıra mevcut akademik başarısı mezuniyetini riske sokacak sınırdan seyretmektedir. Bu durumun muhtemel sebepleri üzerine soru yöneltildiğinde E11 şöyle cevap vermiştir:

“(bölümde) iyi şeyler yaşamadım hocam. Açık ve net söylüyorum. İyi deneyimlerim olmadı. Yalan söylemeye gerek yok... (Hocaya) Böyle böyle diyorum yönetmelik var diyor. Yapamazsın edemezsin. Niye? Yönetmelik... Hiçbir yardım görmedim yine diyorum yine diyorum (kahve bardağını masaya vurarak konuşuyor). Habire kalıyorum hocam. Geçen sene nerdeyse derslerin tamamından kaldım. Anlayamadım, kimse de beni anlamadı...” (E11)

3.1.1.2.3. Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Üstün Performans

Araştırma kapsamında veri çeşitliliğini sağlamak için erkek öğretmen adaylarının başarı belgeleri (transkriptleri) incelenmiştir. Analiz sonucunda adayların genel akademik başarılarının düşük olduğu gözlenmiştir. Ancak bu durumun Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri için geçerli olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama derslerinde genel başarı durumları ile bağdaşmayan üstün bir performans sergiledikleri kadın öğretmen adayları başta olmak üzere, öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri tarafından da dile getirilmiştir. Uygulama Derslerindeki Üstün Performans teması altında bu durumun olası sebepleri erkek öğretmen adaylarının söylemlerinden ve alan yazın verilerinden yola çıkılarak tartışılmıştır.

“Bize sürekli yardımcı olan bir şeyler vermeye çalışan hatta mesela staj hocamızla şey yapardık biz etkinliğimizi yapardık gün biterdi çocuklar en son gidecekken hızlı hızlı bize gelip bir şeyler söylerdi bunu şöyle yapsaydınız daha iyi olurdu şunu da iyi yaptınız diye. O yönden iyiydi.” (E2)

“Ben çoğu arkadaşım ile konuşuyorum okul öncesi okuyan hocaları hiçbir dönemde hiçbir şekilde staja gitmiyormuş ve geri dönüt yokmuş bana çok faydası oldu birinci ve ikinci dönem. Hocamız bizi izliyor not alıyor çıkışta bize gözlemlerini söylemeleri ve deneyimlerini anlatmaları o şekilde çok iyi ve bölüm katına gelip arkadaş gibi bir sohbet gayet sıcakkanlılar o yönden hiçbir sıkıntı olmuyor her derdini veya isteğini rahat bir şekilde anlatabiliyorsun o yönden olumlu bir ilişki var.” (E2)

“Sınıfa girince öğretmenin desteğini hissetmek önemli hocam. Sınıfta rahat olmamı sağladıkları için o tedirginlik kalmadı. Destek görmemiş olsaydım staj çok zor olabilirdi benim açımdan...” (E3)

“Uygulama hocamı çok seviyordum ilk stajımı orda yapmıştım bana sınıf ve okul ortamını çok güzel anlattı etkinlikler konusunda hep yönlendirdi bunu sen yap şunu ben yapayım derdi. Sergi için çok güzel bir köprü yapmıştım mesela bana fırsat vermesi benim için önemliydi hocam mesleği öğrenmem de.” (E7)

Erkek öğretmen adayları materyal oluşturma veya dramatizasyon gerektiren derslerde zorlandıklarını belirtirken uygulama derslerinde kendilerini oldukça rahat ve yetkin hissettiklerini dile getirmiştir. E10 lisans eğitiminin ikinci yılında sınıfta palyaço rolüne girmekten büyük rahatsızlık duyduğunu ve durumun kendisini kötü etkilediğini belirtmiştir. Ancak çocuk esirgeme kurumundan gelen çocuklar için yakın zamanda tekrar palyaço rolüne girdiğini ve bu durumdan hiç rahatsızlık duymadığını belirtmiştir. Genel olarak alana geliş süreçlerinde birtakım çatışmalar yaşayan adayların alana ilişkin görüşlerinin uygulama dersleri ile birlikte olumlu yönde değiştiği görülmektedir.

“Şimdi şöyle söyleyeyim, uygulama yok bir anaokuluna gidip ya da çocuklarla vakit geçirme ortamı göremiyorsun (ilk yıllarda). Sadece teorik olarak görüyorsun çok isteyerek gelmedim dediğim için konular böyle hep üstüme üstüme geliyordu...” (E2)

“...çocuklar da farkında anaokulunda bize çok daha yakın samimi davranıyorlar bu çok güzel” (E5)

“İnsan gerçekten farklı hissediyor mesela staja gittiğimizde beş yaşında bir çocuğun bakışından davranışlarından belki ne kadar farklı olduğunuzu hissediyorsunuz...” (E3)

“Başta hocam, ilk yıllar teorik dersler olduğu için lisede gördüğümüz dersler gibi gelip geçici derslerdi Tarih, İngilizce falan mesleğe dair bir şeyler yoktu. Ama uygulama derslerimiz başlayınca anaokullarına gitmeye başlayınca çok güzel bir şey olduğunu fark ettim. Çocukları sevdiğimi onları görünce mutlu olduğumu fark ettim bir şeyler anlatmaya çalışınca daha doğrusu o çocuklardan mı kaynaklı

yoksa başka insanlara bir şeyler anlatmak mı güzel onu bilmiyorum ama sevdim ben.” (E8)

“Buraya tamamen isteksiz ve mutsuz olarak geldim ama hocam şuan gerçekten mutluyum inanın benim için en ideal meslek bu. Stajda yaşadığım deneyimlerden sonra çocukları ne kadar çok sevdiğimi anladım onlarla olan deneyimlerle bunu fark ettim. İyi ki gelmişim ve öğretmen olmuşum hocam diyorum...” (E7)

“Bence çok güzel bir his. Özellikle çocuklar için çok farklı. Sürekli kadın öğretmenleri içinde oldukları için erkek çocuklar da olumsuz etkileniyor bazen. Mesela annesi babası boşanmış bir çocuk vardı. Babası Hollandalı, şu anda Hollanda’da. Hayatı boyunca çok az görmüş çocuk babasını. Benim tepemden inmiyordu hocam çocuk sürekli sarılıyordu bana. Etkinlik sürecinde Van Gogh’un resmini sorduk bir gün. Bu kim olabilir dedik? Atatürk’e benzetti. Yabancı Türk değil dedik o zaman Suriyelidir demişti çok gülmüştük o gün...” (E4)

“...on hafta boyunca beraber çalıştık onunla (E5’in 60 ay grubu erkek gözlem öğrencisi). 4. veya 5. Haftadan sonra günaydın demeye, ilişkiyi o başlatmaya başladı. Yaptıklarını falan göstermeye başladı. Bu benim için büyük bir başarıydı.” (E5)

“Onlardan ziyade ben anaokulunda çok rahatım çok iyiyim hocam. Küçük çocuklardan kaynaklı galiba...” (E11)

3.1.1.3. Erkek Rolü İle Çelişen Görev ve Sorumluluklar

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleriyle çelişen ancak yerine getirmeleri gereken görevler ve alması gereken sorumlulukların erkek öğretmen adayında yarattığı çatışma durumu erkek öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini etkileyen bir durum olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla erkek adaylar için bu davranışları sergilemek alan yeterliklerine yaklaşmak kadar erkek rolüne uzaklaşmayı ifade etmektedir. Erkek öğretmen adaylarından E10, alan yazında değinilen mizaç konusunda yaşadığı zorluğu şöyle dile getirmiştir;

“...bu bölümde erkek öğrenci olmak öncelikle çok cesaret isteyen bir şey. Çocuklarla uğraşacaksın ve çocuklar çok şefkat isteyen bir yaş grubu daha şefkatli yaklaşmamız gerek o yüzden çok sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum ama bunları atlatacağımı da düşünüyorum.” (E10)

“...ben buralıyım ya hocam, (kızlar) bizi gezdir dediler tamam dedim. Yolda köpekler vardı bende de köpek korkusu var kimse bilmiyor, tek erkek de benim... Tabi on kız arkama geçince durun bir dakika dedim (gülüyor). Kötü oldu...(sol elini alnına koyarak yere bakıp gülümsüyor)”

E8 sözlerine şöyle devam etmiştir;

“Ödev yapacağımız zaman da onlar daha iyi yapacaklarını bildikleri için onlar çok yapmak istiyordu benim de isteğim o zaten. Ben baştan diyordum şunu yaparım

bunu yapamam diye siz zaten şunları iyi yaparsınız diyordum. Onlar da yapıyordu”.

“Ama açıkçası bir erkek için uygun olduğunu düşünmüyorum. El işi falan...” (E4)

“Tamam, az evvel söyledik kız erkek ayrımı olmaması gerekir ama el işlerinde özellikle kızlar daha yatkın oluyor erkeklere göre sonuçta bu bölümde yeri geliyor dikişte yapılıyor. Yapıştırma, katlama kesme... O şekildeki şeylerde ben çok zorlanıyorum.” (E2)

“Bence bir erkeğe uygun değil hocam okul öncesi. Tabii sonuçta kazanmışım, gelmişim yapacak diyecek bir şey yok o yüzden beğenmeme lüksüm yok (gülüyor).” (E11)

“Mesela çocukça hareketler yapmamız... Yeri geldiğinde kadın kılığına girmemiz... Drama etkinliklerinden pek hoşlanmıyorum ama diğer etkinlikleri seve seve yapmışımdır. Yüz boyama, el işi falan o tarz şeyler.” (E9)

“Drama etkinliklerine katılmamak için çok çabalardım ama katıldığımda da sahnede çok eğlenirdim hoca, sevinirdim bayağı hoşuma giderdi. Ama provalar esnasında bayağı zorluk çekerdim. El işi olsun yüz boyama olsun güzel. Drama değil de şiir okuma, oratoryo olabilir. Drama sevmiyorum hocam drama istemezdim. Drama’ da çok yapmacık rol yapıyorum hocam kendimden nefret ediyorum hiç hoşuma gitmiyor.” (E9)

“El becerisi materyal yaparken bir erkek için gerçekten zor olabiliyor hocam. Çoğu bayan daha küçük yaşta dikiş, kesme, biçme, örgü yapıyor zaten evlerinde. Annesine yardım etme bir elbiseyi dikme ya da kumaş kesme makas kullanma ama erkekler öyle değil bir istisna varsa bilmiyorum. Kadınlar zaten becerir gibi bir önyargı değil normalde erkeklerin lisesinde yok onlara kolay gelmesi normal, el becerileri daha iyi bir de küçük kas becerilerinde bayanlar daha iyi (gülüyor).” (E6)

“Bazı ders içerikleri... Özellikle şu el çalışmaları kuklalar falan beni inanılmaz zorladı. Bayanlara yönelik yanlış mıyım hocam? El işi, kartonlar, kuklalar... Elimiz yatkın değil. E hocalarda hiç esnek değil. Bayan yapıyor sizde yapacaksınız gibi bir çağrıda bulununca insan daralıyor. Bana uygun değil. Karton mukavva işleri bir erkeğin fitratına ters düşüyor bence.” (E11)

“Hikâye yazamam. Resim çizemem. Kâğıt kesme yapıştırma yapamam, yapmak istemem...” (E8)

3.1.1.3.1. Yakın Çevrenin Tepkisi

Bu tema altında olarak kadınların daha yoğun olarak bulunduğu bir mesleğe yönelen erkek öğretmen adaylarının yakın çevrelerinden aldıkları tepkiler incelenmiştir. Adaylar ailelerini, yakın arkadaşlarını, öğretmenlerini, komşularını ve akrabalarını “yakın çevre” olarak belirtmişlerdir.

Bazı öğretmen adayları cinsiyetçi algı temelinde yakın çevrelerinden aldıkları tepkileri ve deneyimlerini şöyle paylaşmıştır;

“...ben stajdayken okula bir marangoz gelmişti. Yardımcısı kadındı ama bana bu mesleği erkekler yapmaz diye bayağı diretmişti. Böyle bir yasal hakkımız olduğundan haberdar bile değiller sadece bayanlara has düşünüyorlar. Hatta kız meslek lisesi çıkışlılar yapar o kadar... Bu algı çok yanlış, ama yaygın...” (E3)

“...teпки olarak çok böyle yani çevrem de yakınlarım bizim toplumu bilirsiniz hemen sorarlar ne kazandın ne olacaksın. Ve okul öncesi bilinmiyor anaokulu demeniz lazım. Anaokulu dediğimde sizin de bildiğiniz üzere bayanlar daha ön planda bu branşta. Çok farklı tepkiler açıkçası.” (E6)

“...bazıları vardır ya sadece konuşan hiç araştırma yapmayan işte onlar, işte kız bölümü sana uygun bölüm değil sen o bölüme niye gittin gibi tepkiler de aldım açıkçası...” (E2)

“Herkes iyi bakmadı tabi. Babam bile böyle meslek mi olur gidilir mi kadınlar yapar o işi falan dedi. Biraz açıkladım ama halen bile isterse çok bilgili olsun, yine de yadırganıyor. Arkadaşlarım da aynı tepkileri verdi erkek okul öncesi öğretmeni mi olur falan diye...” (E8)

“...sen bir erkeksin okul öncesinde bayanlar rağbet gösterir sen bir erkek olarak ne yapacaksın dediler sordular. Bunlar çevrede olağan sorulardır. Toplum farklı bakıyor bu açıdan uygun değil falan filan ama ben uygun görüyorum.” (E11)

“(Çevremdeki insanların) çoğu şaşırıldı. Erkeklerin de anasınıfı öğretmeni olabileceğini düşünmüyorlardı.” (E1)

“...işte kız bölümü sana uygun bölüm değil, sen o bölüme niye gittin gibi tepkiler de aldım açıkçası...” (E2)

“Özellikle okul öncesini söylediğimde ‘O bölümü erkekler okuyor mu?’ diyorlardı. Daha çok kız mesleği gibi duruyordu (onlar için).” (E10)

Bazı öğretmen adayları ise ülkemizde okul öncesi eğitim adıyla yeni tanınmaya başlayan mesleklerinin bilinmediğini ve toplumsal olarak düşük statüye sahip bir meslek olarak algılandığını dile getirmiştir. E4 sınıf eğitimi programını yarıda bırakarak okul öncesi eğitime devam eden bir öğretmen adaydır. Bu kararı alırken istihdam edilme durumunu gözeten E4, ailesinin öğretmenlik yapacağı yaş grubunun küçülmesi sebebiyle ailesi tarafından *statüsü daha düşük* bir alan olarak algılandığını şöyle belirtmiştir;

“Ailem sınıf öğretmenliğini bırakıp okul öncesini yazdığım zaman fazla bilgileri olmadığı için, yaş grubu daha küçük olduğu için sınıf öğretmenliğinden daha düşük bir statüye sahip olduğunu düşündüler.” (E4)

“Ben de okul öncesi dediğimde anlamıyorlardı anaokulu öğretmeni diye düzeltiyordum 3-5 yaş grubuna bakacağım falan diyordum.” (E3)

“ Anasınıfı öğretmeni diyorum çünkü bizim orda okul öncesi öğretmenliği dediğim zaman toplumda bir şeyle karşılaşıyorum henüz bilmeyenler var. Okul

öncesi öğretmenliği dediğim zaman hazırlık mı diye soranlar var... O yüzden genelde soranlara anasınıfı öğretmenliği diyorum.” (E1)

“İlk tepki genelde ‘bunu mu (okul öncesi öğretmenliği lisans programı) kazandın?’ oldu...” (E4)

“...ve okul öncesi bilinmiyor toplumda anaokulu demeniz lazım.” (E6)

“Anaokulu dediğimde sizin de bildiğiniz üzere bayanlar daha ön planda bu branşta. Bazen farklı tepkiler de aldım açıkçası...” (E6)

3.1.1.4. Gelecek Tasarısı

Çalışmaya katılan adayların gelecek tasarıları arasında öğretmenlik, okul müdürlüğü, şube müdürlüğü, ilçe milli eğitim müdürlüğü, yüksek lisans ve farklı bir meslek yapmak olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine devam etmek istemeyen adaylar gerekçe olarak, ilerleyen yaşlarda küçük yaş gruplarıyla çalışmanın zorluğu, kendini alana ait hissetmemek ve meslekte yükselmek olarak belirtmişlerdir. E8 ise öğretmenliği hayallerini gerçekleştirmesini sağlayacak bir basamak olarak tanımlamıştır.

“Devlette de 5 yıl çalışıp idarecilik, müdürlük, Şube Müdürlüğü olur, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü olur devlette yükselmek açıkçası hedefim.” (E3)

“10- 15 yıllık öğretmenlik mesleği yaptıktan sonra idarecilik istiyorum. 40 -45 yaşından sonra çocuklarla uğraşmak zor.” (E4)

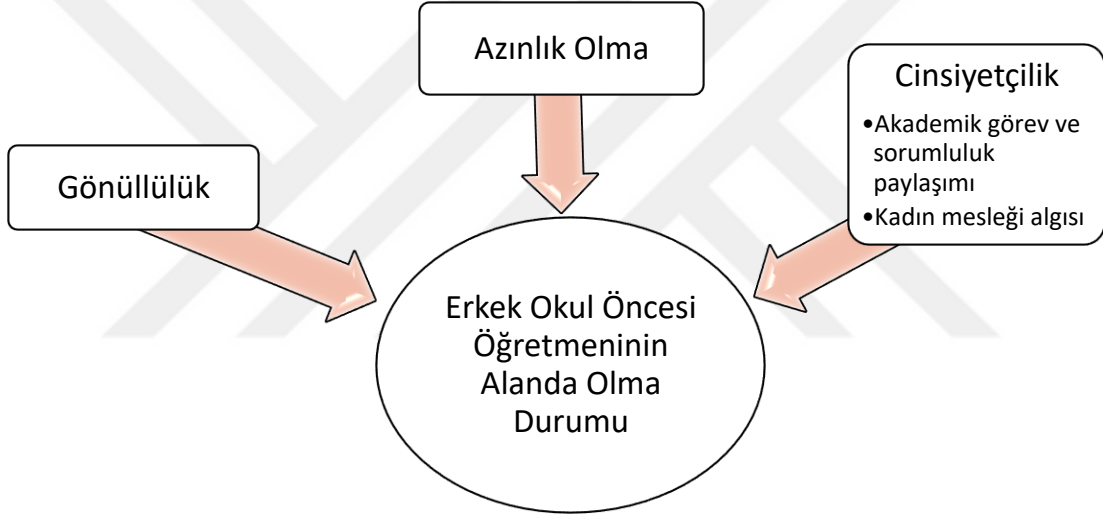
“İlk amacım tabii ki atanmak atandıktan sonra da yüksek lisans veya farklı alanlar düşünüyorum... İlerleyebileceğim kademeler arasında müdürlük ya da yüksek lisans var, öğretmenlik yapmayı düşünmüyorum. “ (E10)

“Bölümü küçümsemek değil ama inanmak lazım ben inanmadım. Ben de bir türlü olmadı. Çocuklarla ilgilenmek değil paraydı beni buraya iten. Hala daha yapabileceğimi düşünmüyorum. Sınavlara giriyorum çabam devam ediyor. İlk üç yıl cesaret edemedim zaten soğumuştum öncesinde ama bu yıl ciddi ciddi çabaladım... Beş sene sonra ya edebiyat öğretmenliği ya da arkeoloji yazmış gitmiş olurum. Onun dışında oyunculuk benim esas isteğim.” (E5)

“Kendi okulumu da açabilirim, yüksek lisans da yapabilirim. Kader diye bir şey var bilemiyorum. Atanma şansım olursa atandığım yere gidip yine yüksek lisansın peşinden koşacağım. Öğretmenlik benim için hayallerimi gerçekleştirene kadar ki basamak sadece kendimi garantiye almak için.” (E8)

3.1.2. Kadın Öğretmen Adaylarının Görüşmelerinden Edinilen Bulgular ve Yorumlar

Çalışma kapsamında görüşülen 11 kadın okul öncesi öğretmeni adayına ait ilk döngü kod, Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Alanda Olması durumu olarak belirlenmiştir. İkinci döngü kodlamalarda Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Alanda Olması Durumu, Bilinçli Tercih İle Alanda Bulunma, Azınlık Olma Durumu, Cinsiyetçilik Ve Okul Öncesi Öğretmenliği temaları altında incelenmiştir. Üçüncü döngü kodlamada ise cinsiyetçilik ve okul öncesi öğretmenliği teması altında, Kadın mesleği algısı ve Akademik görev ve sorumluluk paylaşımı temalarına ulaşılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince ilgili başlıklara ilişkin deneyim ve görüşleri dikkate alınarak alan yazın verileri ile tartışılmıştır.



Şekil 2. Erkek Öğretmen Adaylarına Ait Kategori ve Temalar

3.1.2.1. Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Alanda Olması Durumu

Bu tema altında kadın okul öncesi öğretmen adaylarının erkek okul öncesi öğretmen adaylarının alanda bulunma durumlarını nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan alt temalar ve katılımcıların konuya ilişkin görüşleri tam alıntı şeklinde ilgili tema altında verilmiştir.

3.1.2.1.1. Gönüllülük

Kadın adayların tercih durumunu temel almalarının, lisans sürecindeki akademik başarıyla ilişkilendirmelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Kadın öğretmen adayları, genelde erkek öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanına dışsal motivasyon kaynaklarına bağlı olarak geldiklerini gözlemlediklerini belirtmiştir. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarının dışsal motivasyon kaynaklarını maddi kaygılar, puan yetersizliği ve aile yönlendirmesi/ baskısı olarak sıralamıştır.

“...öncelikle gerçekten isteyip istemediğini bilmek gerek. Erkeklerin çok tercih ettiği bir bölüm değil. Okuyorsa gerçekten severek gelmiş olmalı.” (K7)

“Bu bölümü genel olarak kızların isteyerek erkeklerin puanı yettiği için yazdığı gibi bir hava seziyorum. Yeri geliyor ödevlerde falan hiç istek heves sezmiyorum. Hiç demeyeyim de birkaç arkadaş dışında genel olarak puanı baz alarak gelenlerde böyle...” (K5)

“Arkadaşlarla puanları konuşmuştuk sadece bir tanesi ‘ben isteyerek yazdım’ demişti, çok şaşırılmışım.” (K4)

“...diğer 4’ünün zorunlulukla geldiğini düşünüyorum. İlgisizler ve çocuklarla iletişimleri kötü...” (K5)

“Büyük bir kısmı bu bölüme istemeden gelmiş ama zaten birinci ve ikinci sınıfta ayrılanlar oldu. Onun dışında (devam edenler) gayet iyiler...” (K3)

Bu durumla beraber kadın adaylar, erkek öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin başında sergiledikleri olumsuz davranışların (arka sırada toplu olarak oturma, derslerde, görev ve sorumluluklarda pasif rol seçme, sınıf ortamında maskülen tavırlar), süreç içinde olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir. Bu durum, erkek öğretmen adaylarının uygulama dersleri kanalıyla öğretmenlik becerilerini sınamalarına ve sonuçtan tatmin olmalarıyla ilişkilendirilmiştir.

“Sürece baktığınızda bu durumda değişiklik gösteriyor. Hepimiz her geçen sene alanın önemini kavradık ısındık ama onlar en fazla...” (K2)

“...bölüme ilk başladığımda erkek öğretmenlerin bu işi başaramayacağını düşünüyordum net olarak, çok isteksiz gelmişlerdi.” (K6)

“...ilk geldikleri zaman bölümümü tanımama, istemeden gelmeleri yüzünden çok farklı(olumsuz) konuşuyorlardı. Şimdi şakasını dahi yapmazlar herhalde... Birinci sınıftayken bir erkek arkadaş, ‘ben tutamam kendimi döverim’ demişti. Şaka mı yapıyor diye düşündük (!) ama zamanla değiştiler. Davranışlarını törpülediler.” (K9)

“Çoğu kendi isteğiyle gelmemiş bildiğim kadarıyla. Yani yakından gözleme şansım da olmadı ama son seneye yaklaştıkça mesleği benimsediklerini, zamanla mesleklerini özümstediklerini düşünüyorum.” (K10)

3.1.2.1.2. Azınlık Olma

Bu tema altında okul öncesi eğitim lisans programında sayıca baskın olan kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarının alandaki azınlık olma durumlarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Kadın adaylar, sınıfın %10'dan daha az bir popülasyona sahip erkek adayların sınıf içi faaliyetlerde aktif olsalar bile baskın kadın popülasyonu içinde geri planda kaldıklarını düşünmektedir.

“Biz yaklaşık doksan kişiyiz, onumuz erkek. Sayıca dengesizlik var. Haliyle biz derse daha ilgili görünüyoruz.” (K1)

“...sınıf içinde kadınlar daha fazla söz alıyor. Çünkü kadınlar sayıca fazla. Ama bu bazı derslerde değişiyor ya da bazı konularda. Aslında her iki taraf da ne çok sessiz ne de ön plana çıkıyor. Sayıdaki dengesizlikten algıda yanılma oluyor bence.” (K3)

“Aslında derse katılımı kadın erkek olarak ayırmak doğru değil onların sayıca az olması sanki daha az derse katılıyorlarmış gibi gelmiş olabilir bana...” (K2)

K10, okul öncesi eğitimi alanında uzun yıllardır devam eden erkek öğretmen yetersizliğinin erkek adaylar açısından zorlayıcı olabileceğine değinmiştir.

“Azınlık olmaları öncelikle zor çünkü kendilerine model alabilecekleri bir örnek, bir erkek okul öncesi öğretmeni yok gibi nerdeyse alanda.”

Kadın öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinde erkek öğretmen adaylarının başarısını da azınlık olmaları ile açıklamaktadır. Erkek öğretmen adaylarının çocuklar tarafından *farklı* algılanmalarının sınıf ortamında kolaylıkla dikkat çekmelerini sağlayarak sınıf yönetimini kolaylaştırdığı söylenmiştir. Kendilerinin uygulama esnasında eğitimsel strateji ve yöntemlere başvurmaları gerekirken erkek öğretmen adaylarının çok az gayret sarf ederek başarılı bir uygulama süreci yürüttükleri, bu durumla ilişkili olarak okul öncesi dönem çocuklarının erkek öğretmen adaylarının etkinliklerine katılmakta istekli oldukları belirtilmiştir.

“...erkek okul öncesi öğretmeni sınıfa girdiğinde çok kolay dikkat çekebildiği için etkinlikleri çok daha etkili oluyor.” (K8)

“...stajlarda erkek öğretmene çocuklar kendilerini çok daha yakın hissediyorlar. Çocuklar onların dediklerini yapmaya daha meyilli oluyorlar.” (K2)

“...stajlarda erkek arkadaş varsa üzerimden büyük yük kalkıyor, sınıf yönetimi konusunda çok iyiler” (K7)

“... ben çember olalım derken böyle böyle yaparken(ellerini öne doğru uzatıyor) erkek öğretmen ‘çember olalım’ dediği anda çocuklar çember oluyor.” (K7)

“ama biz bir arkadaşımınla aynı okulda staj yapmıştık erkek arkadaşımınla. Çocuklar ona karşı biz kız olduğumuz için bizi görüyorlar öğretmenleri de bayan olduğu için ama erkek olduğu zaman nasıl desem ıı... Değişik geldiği için sevgiyle karşılıyorlardı ve çok değişik geliyordu sarılıyorlardı sakallarıyla oynayanlar oluyordu.” (K1)

“Bizim etkinlik konusundaki başarımız uygulamada da onlarda var. Mesela sakal gerektiren bir rol var diyelim onların etkisini veremeyiz. Bu tür roller olduğunda sayı da az olunca çok değerli oluyorlar açıkçası (gülüyor). “ (K9)

3.1.2.1.3. Cinsiyetçilik

Bu tema altında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarının alanda bulunması konusunu cinsiyet rolleri üzerinden değerlendirmişlerdir. Bu tema akademik görev ve sorumluluk paylaşımı ve kadın mesleği alt temaları altında ayrıntılı olarak incelenmiştir.

3.1.2.1.3.1. Akademik Görev ve Sorumluluk Paylaşımı

Kadın ve erkek adayların görev dağılımı yaparken temel kıstaslarının cinsiyet rolleri olması sebebiyle bu alt tema, cinsiyet rolleri ve okul öncesi öğretmenliği teması altında incelenmiştir. Akademik görev dağılımı sorgulandığında, kadın adayların başlıca bilişsel çaba gerektiren süreçler olmak üzere neredeyse tüm iş yükünü yükledikleri dile getirilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının büyük ölçüde çıktı alma, malzeme temin etme, yük taşıma gibi kadın öğretmen adayları tarafından basit olarak nitelenen görevleri üstlendikleri belirtilmiştir.

“...erkek arkadaşlarımızın (lisans eğitimi süresince) sınıfta kadın arkadaşlarımız kadar başarılı olduklarını düşünmüyorum. Biz baskın olduğumuz için fırsat mı verilmiyor (onlara) bilmiyorum ama net olarak kadın adayların daha çok iş yükü yüklendiğini söyleyebilirim. Erkeklerle de fotokopi alma gibi işler düşüyor.”(K4)

“İlk yıllarda yaptıkları tek şey yanımızda durmaktı. 3. ve 4. sınıfta biz bu durumdan sıkıldık. Onlar da bir şey yapmak istediler. Biz de direktif vermeye başladık. Bunu şöyle yapın şunu da şöyle yapın diye. Hiçbir zaman itiraz etmediler. İlk zamanlar onlara güvenmiyorduk not kaygımız vardı en iyisi olsun diye biz ön plana çıkıyorduk.”(K1)

“...sanırım kadın öğretmen adayları ayrıntılara daha çok önem veriyor ve dersleri daha çok önemsiyor. Erkekler daha çok, yaparız ya olur hallederiz hallolur bir şekilde, kafasında. Böyle olunca süreci genelde kadınlar yönetmek zorunda kalıyor.” (K6)

“...mesela diyelim ki 3 kişiyiz. İki kız arkadaş idare etme, görev dağılımı yapma, organize etme... Hiçbir erkek arkadaşım böyle bir konumda olduğunu görmedim.” (K4)

K4’e gruptaki erkek arkadaşlarıyla yaptıkları akademik görev dağılımını anlatırken, bizim evde mesela anne baskın yani ben de öyleyim. Söz konusu çocuk olunca annem gibi oluyorum. Ben anlarım sen çekil deyip. Ay şu an çok tuhaf oldu hocam (gülüyor, toparlanıyor). Onlar da geri planda kalmayı kabul ediyor, şikâyetçi değiller, demiştir. K8 ise gruplarındaki erkek öğretmen adayının grup içindeki rolünü anlatırken; teorik konuda eksik kalıyor bizden yardım istiyor. Materyal(el becerisi) konusunda da siz daha iyisiniz deyip kenara çekiliyor, demiştir.

Bu açıdan kadın öğretmen adaylarından akademik görev dağılımında cinsiyetçiliğe ilişkin edinilen bulguların alan yazını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Okul öncesi lisans eğitimi kapsamındaki akademik faaliyetler genellikle işbirlikli çalışma gerektiren ve sürece yayılan faaliyetlerdir. Bu tür faaliyetlerde kadın öğretmen adaylarının büyük ölçüde kadın arkadaşlarını tercih ettiği görülmüştür. Kadın öğretmen adayları bu durumu kadın arkadaşlarının sorumluluk sahibi olması ve görevlerini zamanında yapması, sosyal hayatlarında arkadaşlık ilişkilerini sürdürdükleri arkadaşlarıyla akademik çalışmalar yapmanın zaman ve maddi tasarruf sağlaması ve erkeklerin kendi aralarında grup olmayı tercih etmeleri ile gerekçelendirmiştir.

“...normal zamanda genel olarak herkesin grubu belli zaten, derslerde de değişmiyor.” (K5)

“...iki kız arkadaş plan yaparken çok daha verimli çalışabiliyor ama bir kız bir erkek...(sessizlik) doğrusu zor hocam. Ben tercih etmem mesela (gülüyor).” (K7)

“...sayıları az olmasına rağmen birbirleriyle grup olmazlar, bir şey becereceklerine inanmıyorlar çünkü. Bayanlar gibi etkinlik hazırlayamıyorlar hep yüzeysel kalıyor.” (K1)

“Grup seçimlerimin cinsiyetle bir ilgisi yok. Sorumluluk alma duygusuyla alakalı bir durum. Bu konuda seçici davrandım ve sabit bir grupta devam ettim.” (K2)

“...Sınıfta güçlü bir gruplaşma var kimse dışardan birini almak istemiyor. Ben grup arkadaşı seçerken sorumluluk alabilen, iş yükünü kaldırabilen, iş bilinci oluşturabilen arkadaşlarımı seçiyorum. Keskin, cinsiyetçi bir ayırım kesinlikle yok.” (K3)

3.1.2.1.3.2. Kadın Mesleği Algısı

Bu başlık altında kadın öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenliği mesleğinin bir kadın mesleği olarak algılanmasını kendileri ve erkek öğretmenler açısından

değerlendirmiştir. İyi bir okul öncesi öğretmeni olmayı iyi bir anne olmakla açıklayan kadın adaylar böyle bir öğretmenin merhametli, şefkatli, sevgi dolu, çocuklara karşı duyarlı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu özelliklerin yaradılış itibari ile kadınlara özgü olduğunu belirtilerek erkek öğretmen adayları sabırsız, agresif ve otoriter olarak tanımlanmıştır. Bu ayrım doğrultusunda okul öncesi ve ilkokul çağındaki öğrenciler için kadın, ortaokul ve lise çağındaki öğrenciler için erkek öğretmenlerin uygun olacağı belirtilmiştir.

“Kadınlar yaradılış itibariyle çok daha merhametli, şefkatli. İlla ki çalışıp kendilerini geliştirirlerse iyi olur ama bence bu mesleğe erkek arkadaşlar çok uygun değil ...” (K9)

“Sınıf hâkimiyeti konusunda bayan öğretmenler kızsız da dozunu ayarlayabiliyor erkekler bence öyle değil. Bunlar hep yaradılış hocam yaradılıştan gelen özellikler. Erkekler çok çaba göstermeli bizim gibi olmak için ama biz doğuştan avantajlıyız” (K9)

“... kadınlar her manada daha derinlemesine ve ayrıntıcı düşünüyor. Erkekler daha düz mantık her konuda.” (K6)

“Öğretmenlik mesleği kadın mesleği olarak biliniyor biliyorsunuz. Okul öncesi eğitimde ise okul öncesi çocuğunun ihtiyaçları en çok sevgi ve şefkat üzerine ama erkek öğretmenlerin yapısı daha doğrusu erkeğin fitratı otorite üzerine. Çocuğun gereksinimlerinin karşılanmasında bu yüzden kadın öğretmenler ön planda. Mesela erkek öğretmen, öğretmen açısından düşündüğümüzde ortaokul ve lisede daha baskın. Çünkü o çocukların gelişim dönemlerine baktığımızda otoriteye ihtiyacı var. O yüzden erkek öğretmenler ortaokul ve lise, okul öncesi ve ilkokulda da kadın öğretmenler olsa daha iyi olur diye düşünüyorum.” (K10)

“...alan dışı hocaların sınıfa girip erkek arkadaşları görünce verdikleri tepkiler çok abartılı bence. Bir de soruyorlar erkekler geliyor mu bu bölüme diye... Okul öncesi öğretmenin anaç olması gerektiği gibi bir algı var hala. Anaç bir tavır aranıyor bizim bölümde.” (K7)

Cinsiyet rollerinin alandaki eğitim-öğretim aktivitelerinin kalitesini olumsuz etkilediğinden şikâyet eden bazı kadın adaylar ise, bu durumun okul öncesi eğitimi alanına verdiği zararı dile getirmiştir. Okul öncesi eğitimi alanının temel gayesinin 0-72 ay grubu çocuklarının ihtiyaçlarının çok yönlü karşılanması olarak tanımlayan kadın adaylar, bu bağlamda cinsiyet farklılığının hem sosyal hem bilişsel alandaki kazanımların içeriğini zenginleştireceğini vurgulamıştır.

“...erkek öğretmen adaylarının tartışmasız büyük kısmı stajlarda çok iyi.”(K3)

“ ...anaokulunda değişik bir öğretmen potansiyeli görünce hem veliler hem çocuklar mutlu oluyor.” (K7)

“ Gerçekten gittiklerinde de ilgi gördüklerini biliyorum, onların da ilgilendiklerini düşünüyorum derslerle ve stajla. Bölümleriyle ilgili olduklarını düşünüyorum.” (K1)

“...biz bile bu yaşta farklı yüzler kişiler arıyoruz bu cinsiyet açısından da böyle. Okul öncesi dönemde de çocuk farklılık arıyor. Bir erkek öğretmenin çocuğa katacağı şeyle kadın öğretmenin katacağı şey, iletişimi ayrı oluyor.”(K3)

Görüşme yapılan bazı kadın adaylar okul öncesi eğitimi alanındaki öğretmenlerin neredeyse tamamının kadın olmasının okul öncesi eğitim kurumlarının “çocuk bakımevi” olarak algılanmasına yol açtığını belirtmiştir. Bu algının ortaya çıkış sebebi olarak çocuk bakımından sorumlu cinsiyetin toplum tarafından sadece kadın olarak dayatılması gerçeği olduğu dile getirilmiştir. Bu duruma benzer olarak okul öncesi eğitim kurumlarının “anaokulu” biçiminde anılması konusundaki rahatsızlıklarını dile getiren kadın öğretmen adayları mesleklerinin “kadın mesleği” olarak adlandırılmasında bu durumun önemine dikkat çekmiştir.

“...bizim mesleğimiz toplumda çocuk bakıcılığı olarak biliniyor. Anne baba misafirliğe rahat gitmek için tüm gün bırakabilecekleri ve güvenli bir yer olarak bakıyor okula. Bilinçli aileleri dışında tutuyorum. Bu durumun bir sebebi de sadece kadınların olması. Bence erkekler de olursa bu durum değişecektir, çok daha eğitim odaklı bir ortam olacaktır. Anaokulunun kadınlara has bir alan olmadığı anlaşılmalı.” (K2)

“ Okul öncesine yapışmış bir isim var ‘kadın mesleği’. Çünkü sınıfta 80 kız 10 erkek var. Mesleği benimsemek istemeleri kadar normal bir şey olamaz meslek bizim diyoruz hareketlerimizle resmen. Kimse kız grubu demiyor mesela hocam, ‘erkek grubu’ diye bir şey var ama...” (K1)

Erkek öğretmen adaylarının alanda olması gerektiğini savunan kadın adaylar, toplumdaki cinsiyetçi algının değişmesi için alan hakkında velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Kadın adaylar bu durumun henüz mesleğe başlamamış erkek adaylar için kaygı yaratan ve zorlayıcı bir durum olduğunu gözlemlediklerini eklemiştir.

“...ben toplumun bu konuya hazır olduğunu düşünmüyorum. Bilgileri olsa önyargıyla yaklaşmazlar erkekte okul öncesi öğretmeni olmaz diye bence. Veliler mesela hocam. İki öğretmenden biri kadın biri erkeğe kadını seçer. Bu erkek arkadaşlarımızı korkutan bir durum alana çıkmadan. “ (K8)

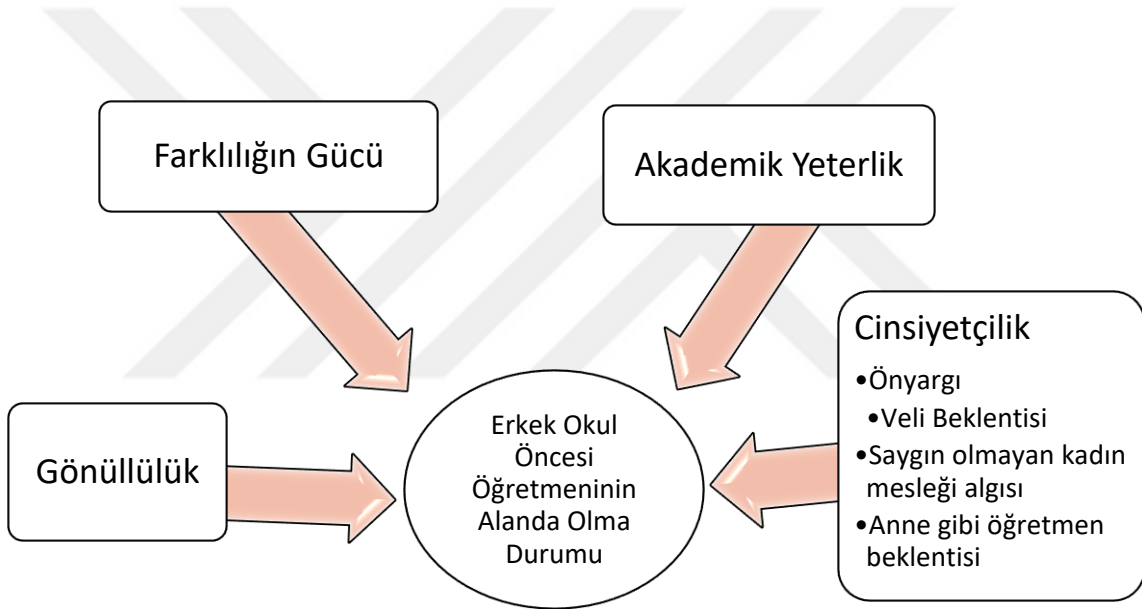
“Velilerle görüşme yapacak mısınız hocam? Arkadaşlarımızın en büyük kaygısı orda başlıyor...Ben olsam çocuğumu erkek öğretmene verir miyim? (gülüyor). Şimdi veririm ama bu bölümde olmasaydım vermezdim hocam herhalde. ” (K7)

“Bu bizim yetişme algımızdan sanırım. Mesela anaokulu öğretmenim erkek değildi sınıf öğretmenim erkekti. O yüzden sınıf öğretmeni erkek olunca sıkıntı yok ama anaokulu öğretmeni yadırganıyor toplumsal algı yüzünden. Neden bu

bölümü seçmişler ki? Bir erkek neden bu bölümü seçer ki? Düşünüyor tabi...”
(K4)

3.1.3. Uygulama Öğretmenlerinin Görüşmelerinden Edinilen Bulgular Ve Yorumlar

Çalışma kapsamında görüşülen 7 uygulama öğretmenine ait ilk döngü kod, “Erkek okul öncesi öğretmenin alanda olması durumu” olarak belirlenmiştir. İkinci döngü kodlamalarda “Erkek okul öncesi öğretmenin alanda olması durumu”, “Farklılığın gücü, Akademik yeterlik, cinsiyet rolleri” temalarına ayrılmıştır. Bu başlıklar altında uygulama öğretmenlerinin erkek öğretmen adaylarına ilişkin önceki mesleki deneyimlerine ve uygulama sürecine ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir.



Şekil 2. Uygulama öğretmenlerine ait kategori ve temalar

3.1.3.1. Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Alanda Olması Durumu

Bu başlık altında uygulama öğretmenlerinin erkek öğretmen adaylarının alanda olmalarına ilişkin genel görüşleri ve bu görüşlerin altında yatan sebepler incelenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan alt temalar ve katılımcıların konuya ilişkin görüşleri tam alıntı şeklinde ilgili başlık altında verilmiştir.

3.1.3.1.1. Gönüllülük

Görüşlerine başvurulana uygulama öğretmenleri erkek öğretmen adaylarının alandaki konumlarına gönüllü olma durumu üzerinden yaklaşmıştır. Erkek öğretmen adaylarının alanda olması gerektiğine inanan uygulama öğretmenleri mesleklerinin içsel motivasyon kaynaklarından beslendiğini vurgulayarak öğretmen cinsiyetinin önemli olmadığını belirtmiştir. Erkek öğretmenlerin alanda olmaması gerektiğini savunan uygulama öğretmenleri ise bu durumu erkek öğretmenin 0-72 ay grubu çocukların bakımını üstlenebilecek duyuşal alt yapıya sahip olmaması ile açıklamıştır. Erkek öğretmenlerin alana kendi istekleri doğrultusunda gelmediklerini ve esas hedeflerinin en kısa sürede yönetici olarak alandan uzaklaşmak olduğu belirterek kadınların bu meslek için daha uygun olduklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir.

“...bu iş vicdan meselesi. Çok iyi erkek öğretmenler de gördüm ama ileriye yönelik olmayıp idareci olur kapatırım diyen de vardı... Bu iş cinsiyet meselesi değil Sinem hocam, vicdan meselesi kesinlikle.” (UÖ3)

“...bence kesinlikle olmamalılar. Kimse çocuğu sevdiği için falan gelmiyor ilerde müdür oluruz şu oluruz bu oluruz hevesiyle geliyorlar. Bu heveslerle çocuğa ne kadar yardımcı olunabilir bilemiyorum.” (UÖ1)

“Kadın ya da erkek son sıradaki tercihine (yerleşiyor) boşta kalmamak (için), değişen devlet politikasına göre atanan sayısız öğretmen var... Gerçekten öğretmen olmak isteğiyle gelmiş olması lazım. Bu iş sabır işi yürek işi...” (UÖ4)

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenliğini tercih sebeplerinin incelendiği çalışmalarda erkek öğretmenlerin alana büyük ölçüde dış faktörlere bağlı olarak geldiği görülmektedir.

3.1.3.1.2. Farklılığın Gücü

Bu başlık altında uygulama öğretmenleri, erkek öğretmen adaylarının cinsiyetlerinden kaynaklanan bir takım özelliklerinin sınıf ortamındaki etkilerinden söz etmiştir. Uygulama öğretmenleri, erkek öğretmenlerin kadın ağırlıklı bir ortamda bulunmasının onları farklı kıldığını, bu durumun eğitim öğretim uygulamalarında onlara çok sayıda avantaj sağladığını belirtmiştir.

“Çocuklardan gördüğüm kadarıyla, erkek öğretmenleri daha dikkatle dinliyorlar ve ilgilerini alakalarını çekebiliyor erkek öğretmen...” (UÖ4)

“Bence güzel bir değişiklik hepimiz için, . Çocuklar açısından da öyle. Erkeklerin farklı bir bakış açısı var.” (UÖ6)

“(Erkek öğretmenlerin) farklı bir yüz farklı bir bakış açısı olması açısından alanda olması elbette olması gerekli” (UÖ2)

3.1.3.1.3. Akademik Yeterlik

Bu başlık altında uygulama öğretmenleri Öğretmenlik Uygulaması dersi süresince gözlemledikleri erkek öğretmen adaylarını alan bilgisine sahip olma, öğrenme- öğretme sürecini planlama, öğretme süreci, sınıf yönetimi, iletişim ve diğer mesleki yeterlik konularında değerlendirmeleri incelenmiştir.

Uygulama öğretmenleri, genel olarak erkek okul öncesi öğretmen adaylarının alan bilgisine beklenen düzeyde sahip olduklarını, öğrenme öğretme sürecini etkin planlayarak uygun zamanda okula geldiklerini, öğretme sürecinde aktif ve yenilikçi olduklarını, çocuklarla iletişimlerinin çok güçlü olduğunu ve bu durumun etkili sınıf yönetimi açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Uygulama öğretmenleri verdikleri dönütleri erkek adayların değerlendirdiğini ve kendini geliştirme çabası içinde olduklarını belirtmiştir. Erkek öğretmen adaylarına ilişkin uygulama öğretmenleri, adayların genel olarak akademik anlamda yeterli bulduklarını ve mesleklerinde başarılı olacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir.

“Erkek öğretmenle çok çalışmadım ama çalışan arkadaşlarımdan duyduğum hep daha planlı programlı ve akademik anlamda daha başarılı oldukları.” (UÖ4)

“...ilk erkek öğrencim çok ışık vadeden bir çocuktü her konuda iyi olur o. Öğretmenlik, idarecilik... Sorumluluk sahibi idealist bir çocuktü.” (UÖ3)

“Ben çok çok memnun kaldım. Ben de staj yaptım, benimde stajyerlerim oldu. Bu sene başta olmak üzere sınıfıma gelen erkek öğrencilerden çok çok memnundum. Bunu erkek olarak mı insan olarak mı değerlendirmek gerekir bilemiyorum ama bana göre net olarak işini çok iyi yapan insanlardı bunların erkek ya da bayan olarak ayırmak doğru olmayacaktır. İşlerinin ciddiyetinin farkında olan insanlardı.” (UÖ2)

“Öyle konuşkan girişken tipler değillerdi ama işlerini yapmaya çalışıyorlardı.” (UÖ1)

“Bir kişiyle birlikte olduğum ve bu öğrencide tüm sorumluluklarını yerine getirdiği için kız erkek farkı görmüyorum ben.” (UÖ7)

3.1.3.1.4. Cinsiyetçilik

3.1.3.1.4.1. Önyargılardan Kaçan Erkek Öğretmen

Bu başlık altında uygulama öğretmenleri, erkek öğretmen adaylarının toplumsal olarak uygun görülmedikleri ve bir takım önyargılara maruz kaldıkları bir meslekte gözlemledikleri durumlara değinmiştir. Uygulama öğretmenleri erkek öğretmen adaylarının bu önyargılara ortam hazırlayabilecek her türlü durumdan kaçınmak için mesafeli, dikkatli ve daha profesyonel bir öğretmen kimliği tercih ettiklerini gözlemlediklerini belirtmiştir.

“...erkek öğretmenler çekingen oluyor. Çocuğa yanaşamıyor. Girişken değiller bizim gibi. İşlerini yapmaya çalışıyorlar sadece...” (UÖ1)

“Biz sarılırız öperiz sararız habire çocuğu, bunu (onlarda) hiç görmedim.” (UÖ2)

3.1.3.1.4.2. Saygın Olmayan Kadın Mesleği Algısı

Bu başlık altında uygulama öğretmenleri erkek öğretmen adaylarının alanda yer almasını cinsiyet rollerinin etkisinden yola çıkarak, okul öncesi eğitim kurumlarının “saygınlığı” bağlamında değerlendirmişlerdir. Kadın ağırlıklı çalışma ortamlarının veliler tarafından farklı algılanarak kurumlarında “eğitim” boyutunun ikinci plana itildiği “bakım” boyutunun ön plana alındığı uygulama öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Bu durumun veli-öğretmen diyalogunu olumsuz etkilediği, velilerin kendilerinden beledikleri bakım şartlarını yerine getirmeme durumlarında yaşadıkları olumsuz deneyimler dile getirilmiştir. Diğer eğitim kademelerinde velilerin binaya giriş çıkışlarının daha kontrollü olması, dersi bölmekten çekinmeleri, okula ve sınıfa ait kuralları benimseyerek saygı göstermesi kurumlardaki erkek öğretmen varlığına bağlanmıştır.

“...en önemlisi veliler erkek öğretmene karşı çok daha saygılı. Ama bayana aynı şekilde yaklaşılıyor. Bayanın karşısında erkek veli de kadın veli de seviyesini korumuyor” (UÖ2)

Uygulama öğretmenleri ayrıca, kurumlarında erkek öğretmen sayısının artmasının iş atmosferlerini olumlu etkileyeceğini belirtmiştir. Kendi aralarındaki anlaşmazlıklar konusunda da erkek öğretmenin eğitim ortamlarında yer alması durumunda azalma yaşanacağını belirtmişlerdir. Bu durumu uygulama öğretmenleri, erkeklerin olaylara daha soğukkanlı (profesyonel) yaklaşımlarıyla açıklamıştır.

“...bence diğer bölümlerde olduğu gibi okul öncesinde de denge olmalı. Farklı cinslerin paylaşımı çok daha faydalı olacaktır. ” (UÖ4)

“...bayan öğretmenler daha duygusallar. Erkekler daha profesyonel.” (UÖ2)

“...bizim açımızdan baktığınızda grup dinamiğini sağlamak adına erkek öğretmen iyi olacaktır çünkü sadece kadın öğretmenin olduğu yerde bir takım sürtüşmeler problemler çıkabiliyor ama erkeğin olması bu duruma engel olur.” (UÖ5)

3.13.1.4.3. Anne Gibi Öğretmen

Görüşlerine başvurulmuş bazı uygulama öğretmenleri, erkek okul öncesi öğretmenin okul öncesi eğitimi alanında olması durumunu cinsiyete bağlı özellikleri mesleki yeterliği belirleyen bir değişken olarak değerlendirmiştir. Okul öncesi eğitimde kadın ya da erkek öğretmen olmak, fitrat, annelik içgüdü, babalık, annelik kavramları üzerinden yorumlamıştır.

“Tek eksiklik sanırım baba gibi yaklaşmamaları. Onun dışında ciddi anlamda olumsuz bir şey duymadım yıllardır.” (UÖ4)

“...bir anne figürünün olması gibi bir baba figürünün de olması bana mantıklı geliyor enden bir anne varken sınıfta bir baba da olmasın? Mantıklı geliyor bana.” (UÖ4)

“Anne sevgisiyle yaklaşıyoruz evet ama erkek de baba sevgisiyle yaklaşabilir.” (UÖ5)

İyi bir okul öncesi olmak merhametli, şefkatli, sabırlı olmak ve çocukları sevmekle ilişkilendirilerek erkek öğretmen adaylarının bu özelliklerinin kadın adaylara göre zayıf olduğu dile getirilmiştir.

“Bence erkek yerine bayan öğretmen olmalı. Tamam, onlarda sabırlı görünüyor fakat bir anne gibi anlayamıyorlar çocukları. Kesinlikle alanda olmamalıdır.” (UÖ1)

“Merhamet illaki onlarda da vardır ama şu, (elini göğsüne doğru götürerek) şu ciğere basma vardır ya ben onu görmedim.” (UÖ2)

“...çocuk düşün ağladığı zaman avutmak lazım bu kadar profesyonel davranmayın dedim. ‘Şimdi kalkıyorsun ve arkadaşından özür diliyorsun’ deyip çekilemezsin. Belki anne olmanın verdiği etki ile bilemiyorum, bunun doğru olmadığını söyledim.” (UÖ2)

“...tercih hakkım olsa stajyer konusunda bayan seçerim açıkçası. Lisans tecrübelerime dayanarak o yatkınlığı görüyorum, biliyorum...” (UÖ6)

3.1.3.1.4.4. Veli Beklentisi

Bazı uygulama öğretmenleri tarafından velilerin çoğunun kayıt esnasında erkek okul öncesi öğretmenlerin varlığından haberdar olmadığı; haberdar olsa dahi çocuğunu kadın öğretmenin sınıfına kaydettirmek için çaba sarf ettiği söylenmiştir. Bu durumun yanı sıra velilerin neredeyse tamamının kadın (anneler) olduğu ve hemcinsleriyle iletişime geçmeyi tercih ettikleri, bu durumun erkek öğretmen adaylarında geleceğe ilişkin kaygı yarattığı söylenmiştir. Uygulama öğretmenleri bu sorunun çözümünün toplumun bilgilendirilmesi ve erkek okul öncesi öğretmen sayısının artırılması ile mümkün olacağını düşündüklerini belirtmiştir.

“...kuzenim 99 mezunu. İlk erkek öğretmenlerden bu alandaki. Ancak birkaç sene öğretmenlik yapabildi hemen idareciliğe geçti. Hala müdür. Özellikle veli tavrından seçtiğini söylemişti. Hiç huzurlu değildi o dönem, çünkü her daim velinin ilk tercihi kadın öğretmen...” (UÖ5)

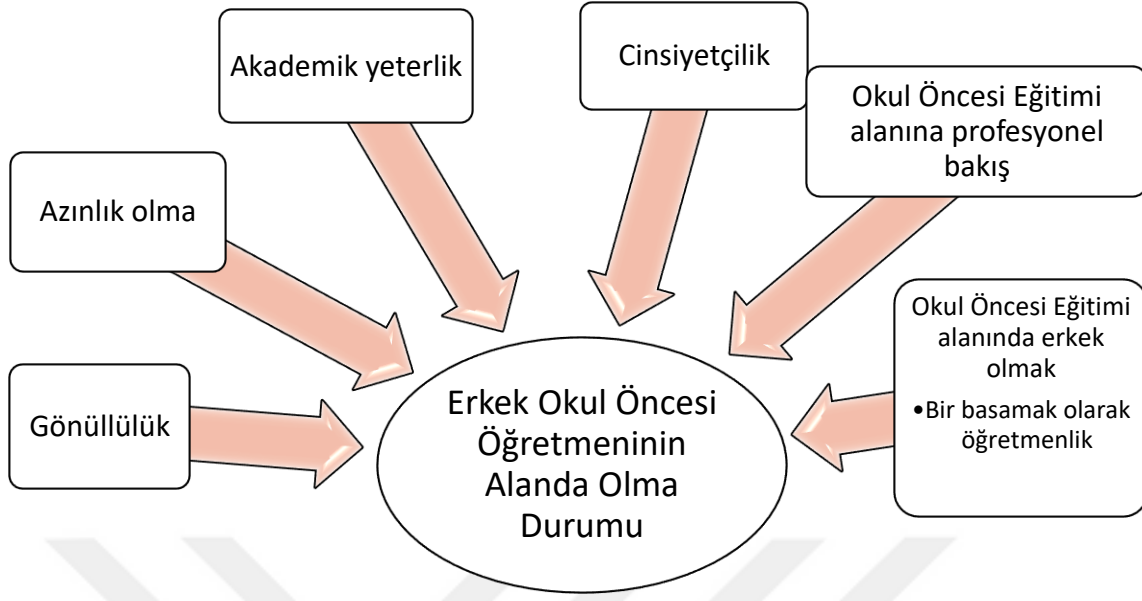
“Ben de sürekli sınıfta öğretmeniniz, öğretmeniniz diyordum seslenirken. Veliler ve öğrencilerin ön yargısı bu şekilde zamanla kırıldı.” (UÖ5)

“...toplumda bakış açısı değişmedikçe bu denge (sayıca cinsiyet eşitliği) yakalanmaz hocam, zihniyet değişmeli önce.” (UÖ3)

“ Erkekler pek rağbet etmiyor bu mesleğe ya da sonuç idarecilikle son buluyor... Hem toplum, hem statü açısından belki de erkek öğretmenin kaçış yolu bu.” (UÖ3)

3.1.4. Öğretim Elemanlarının Görüşmelerinden Edinilen Bulgular Ve Yorumlar

Çalışma kapsamında görüşülen 6 öğretim elemanına ait ilk döngü kod, “Erkek okul öncesi öğretmenin alanda olması durumu” olarak belirlenmiştir. İkinci döngü kodlamalarda Erkek okul öncesi öğretmenin alanda olması durumu, “Gönüllülük”, “Azınlık Olma”, Okul Öncesi Eğitimi Alanına Profesyonel Bakış”, “Cinsiyetçilik” temalarına ayrılmıştır. Üçüncü döngü kodlamada ise “Akademik Yeterlik” ve “Bir Basamak Olarak Okul öncesi Öğretmenliği” temalarına ulaşılmıştır. Bu başlıklar altında öğretim elemanlarının erkek öğretmen adaylarına ilişkin lisans süreci boyunca edindikleri gözlemlere ve deneyimlere yer verilerek alan yazın verileri ile tartışılmıştır.



Şekil 3.Öğretim elemanlarının görüşmelerinden edinilen kategori ve temalar

3.1.4.1. Erkek Okul Öncesi Öğretmeninin Alanda Olması Durumu

Bu tema altında öğretim elemanlarının erkek öğretmen adaylarının alanda olmalarına ilişkin genel görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan alt temalar ve katılımcıların konuya ilişkin görüşleri tam alıntı şeklinde ilgili başlık altında verilmiştir.

3.1.4.1.1. Gönüllülük

Öğretim elemanları, erkek öğretmen adaylarının alanda başarılı birer öğretmen olabilmeleri için alana kendi istekleriyle gelmelerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde erkek öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanına genel olarak maddi kaygılarla geldiğini belirten öğretim elemanları, bu durumun erkek öğretmen adaylarının lisans sürecindeki motivasyonlarını etkilediğini belirtmiştir.

“Ben 15 yıldır görüyorum erkek öğrencileri. Çok az sayıda bu alana gerçekten istediği için gelen benim gözlemim o. Genelde açıkta kalamamak ve atanma garantisiyle geliyor erkek öğrenciler ben okul öncesi öğretmeni olmak için buradayım diyen üç ya da dördtür. Benim ‘bu çok iyi okul öncesi öğretmeni olur’ dediğim hani bir elin parmağını geçmez. Diğerleri açıkta kalmamak veya atanmak için geliyorlar doğal olarak motivasyonları düşük olduğundan performansları da düşük oluyor ki; iyi bir üniversite olmamıza rağmen...” (ÖE1)

ÖE3, okul öncesi eğitimde istedik, kaliteli bir eğitim sürecini yakalayabilmek için temel unsurları sıralarken 3. maddeyi aşağıdaki biçimde belirtmiştir;

“...üç; istek ve motivasyonla gelmek öğretmen olmaya, okul öncesi öğretmeni olmaya istekle gelmek.”

“...öğrenciler okul öncesi alanına garanti meslek gözüyle bakıyor yani alanın ne istediğini bilmeden ya da kendisinin hiçbir olumlu tutumu olmadan alanda olması süreci zorlaştırıyor. Erkek öğrencilerimizde bırakıp giden çok öğrencimiz oldu ya da farklı bölüme geçen. Bence böyle bir durumda olması gereken budur. Alanı bilmeden alanda olunması istemediğimiz bir durum.” (ÖE5)

“Mesleki atanma ihtimalini düşünerek, değerlendirerek geliyor bizde erkek öğrenci... Sanki zorlamaya dayalı gelmiş ve sanki sadece mezun olmak buradalar gibi bir hissiyatım var.” (ÖE6)

Çalışmaya katılan 11 erkek öğrenciden sadece 2 tanesinin sınava ilk girdikleri yıl tercih yaptıkları görülmektedir. E7, babasıyla yaşadığı çatışmalardan dolayı mecburen tercih yaptığını belirtirken E3, okul öncesi öğretmeni olan ablasının ve memur babasının söylemlerine güvendiği için ideali olan Marmara Üniversitesi İşletme bölümü için tekrar hazırlanmadığını belirtmiştir. 11 erkek öğretmen adayının tamamı ideallerindeki meslek olmadığını ve dışsal motivasyon kaynaklarının etkisinde tercih yaptıklarını dile getirmiştir.

3.1.4.1.2. Azınlık Olma

Öğretim elemanları, erkek öğretmen adaylarının genel olarak çekingen ve sessiz olduğunu, rahat hissetmediklerini ve dışlanmış hissettiklerini düşündüklerini belirterek bu durumu sınıftaki baskın kadın ortamıyla ilişkilendirmiştir.

“...öncelikle azınlıkta olmalarından kaynaklı bir miktar dışlanıyor olabilirler. Hani benim gözlemim. Onun dışında kendilerini çok rahat hissetmiyor olabilirler. Ama dışardan bir dışlama söz konusu değil ben en azından kendi adıma dışlamıyorum (gülümsüyor)... Biraz kendilerini soyutluyorlar genelde arkada ve bir aradalar diğerlerinin arasında pek yer almıyorlar.” (ÖE1)

“Erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre genel olarak çekinik ve kendilerine güven duyma konusunda sıkıntı yaşıyorlar.” (ÖE2)

“Kız grubu içindeki erkek öğrencilerimizde ister istemez bir çekingenlik oluyor. Kendilerini bir kenara çekmeler, geri planda kalmalar...” (ÖE3)

Öğretim elemanları erkek öğretmen adaylarının akademik başarılarını değerlendirirken derse ilgi, görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirme, iş birlikçi çalışma becerisine sahip olma başlıklarına değinmiştir. Öğretim elemanları bu başlıklar altında erkek öğretmen adaylarının akademik başarılarını genel olarak düşük

olduğunu söylemiştir. Bu durum, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına akademik anlamda güvenmeyerek tüm süreçlerde aktif olmak istemelerine ve erkek öğretmen adaylarının kendi lehlerine bu gelişen adaletsiz görev dağılımını benimsemelerine bağlanmıştır.

“Bu elbette çok subjektif bir gözlem ama kızlar daha sorumlu gözüküyor, bazı erkekler tüm sorumluluğu yıkıyor gibi gözüküyor ama bazı erkekler de süreci çok iyi yönlendirebiliyorlar. Kızları derleyip topluyorlar bu oran elbette çok düşük kızlara göre ama kızlara çok ayrıntılı düşünüyorsunuz şöyle pratik olarak yapsak daha iyi olur diyen öğrenci var ama dediğim gibi oran çok çok düşük. Genelde kızlar grup ödevlerini uygulamaları projeleri yürütür sorumluluk alır. Bu durumda kızların da etkisini atlamak lazım... Kızlar çok baskın bu konuda. Erkekler de rahat olalım, kızlar zaten bu işleri bizden daha iyi biliyor deyip geri çekiliyorlar.” (ÖE2)

“Genel olarak değerlendirirsem tabi ki kız öğrencilerin daha yüksek. Yani bu genel geçer midir, tabi ki değildir. Erkek öğrencilerimiz içinde de bu sorumluluğa sahip öğrencilerimiz var ama sayısı ve oranı çok az... Bu sadece bizim alan için geçerli değil diğer öğretmenlik dalları için de kız öğrencilerin akademik anlamda ön planda olduğunu görüyoruz. Kız öğrenciler sorumluluk almada daha dirayetliler.” (ÖE3)

“Hem sınıf hem okul öncesi için söylüyorum, erkeklerin mesleki performansları çok düşük. Bölümde ilk üç dereceye baktığımızda 18 yıllık süreçte bir tek erkek öğrencimiz fakülte birinciliği almamıştır. Yine yordama geçerliğine baktığımızda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bayan öğretmenler daha sorumluluk duygusu yüksek, daha istekli ve daha görevlerini zamanında yapan, mesleği daha içselleştirdiklerini görüyorum. Ama erkek öğretmen adaylarımız daha soğuk, daha resmi ve daha ağır ve mesafeli.” (ÖE6)

Öğretim elemanlarının gözlemlediği erkek ve kız öğrenciler arasındaki cinsiyet rolleriyle ilişkili bu örtük anlaşma, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. Bu anlaşmanın erkek ve kadın okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki sorumluluklarına ilişkin tutumlarının farklılaşmasını normalleştirdiği görülmektedir. Sorumluluğundaki akademik görevi *yapamayacağını* veya *kendisine uygun olmadığını* söyleyen erkek öğretmen adayına kadın öğretmen adayları tarafından tolerans gösterilmektedir. Ancak kadın öğretmen adaylarından anaç, sahiplenici ve iyi düzeyde el becerisine sahip olmaları beklenmekte ve aksi bir durum, ne kadın ne erkek öğretmen adayları tarafından olumlu karşılanmamaktadır. Bir diğer deyişle erkek öğretmen adayının sorumsuz davranışı olası bir durum olarak karşılanırken kadın öğretmen adayının bu tavrı tepki çekmektedir.

3.1.4.1.3. Akademik Yeterlik

Bu tema altında öğretim elemanları, lisans eğitimi süresince gözlemledikleri erkek öğretmen adaylarını işbirlikçi çalışabilme, sorumluluk alma ve yerine getirme, derse karşı motivasyon durumlarını temel alarak değerlendirmiştir.

Öğretim elemanları genel olarak, erkek öğretmen adaylarının akademik başarılarını kadın öğretmenlerin başarılarıyla kıyaslayarak erkek öğretmenlerin akademik başarısının daha düşük olduğunu dile getirmiştir.

“...erkeklerin mesleki performansları çok düşük. Bölümde ilk üç dereceye baktığımızda, 18 yıllık süreçte bir tek erkek öğrencimiz fakülte birinciliği almamıştır. Yine yordama geçerliliğine baktığımızda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduğunu söyleyebiliriz.” (ÖE6)

“Bu sadece bizim alan için geçerli değil diğer öğretmenlik dalları için de kız öğrencilerin akademik anlamda ön planda olduğunu görüyoruz.” (ÖE3)

Bazı öğretim elemanları kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki akademik başarı farkını cinsiyet özelliklerinin farklı olması ile açıklamıştır;

“Çünkü bayan öğretmenler daha sorumluluk duygusu yüksek, daha istekli ve daha görevlerini zamanında yapan (öğrenciler), mesleği daha içselleştirdiklerini görüyorum.” (ÖE6)

Bazı öğretim elemanları ise erkek öğretmenlerin başarısının düşük olduğunu belirtmekle birlikte bu durumun cinsiyet özellikleri ile ilişkili olmadığını, kişinin sorumluluk alma ve yerine getirme, grupla çalışabilme, pratik düşünme gibi akademik becerilere sahip olup olmamasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

“Mesleğini seviyorsa kız ya da erkek fark etmez işinde iyi olduğunu görüyorsunuz.” (ÖE3)

“...bazı erkekler tüm sorumluluğu yıkıyor gibi gözüküyor ama bazı erkekler de süreci çok iyi yönlendirebiliyorlar. Kızları derleyip topluyorlar bu oran elbette çok düşük kızlara göre ama kızlara ‘çok ayrıntılı düşünüyorsunuz şöyle pratik olarak yapsak daha iyi olur’ diyen erkek öğrenci var...” (ÖE2)

“Herhangi bir farklılık yok. İnsan faktörü var. Kadın öğrenci de erkek öğrenci de çalışmayabiliyor, çalışabiliyor da...Erkekler daha az dinliyor, anlıyor diyemem. Arada farklılıklar var elbette ama bu cinsiyetten kaynaklı değil.” (ÖE4)

“...kızlara baktığımda bir kısım çok iyi bir kısım orta bir kısım zayıf erkeklere de baktığımda sayıları oranında çok iyi de var orta da var çok kötü de var. Onların sayıca az çıkmasının nedeni sayıca az olmaları belki. Her sınıfta bir iki tane iyi oluyor bir kısım orta oluyor bir kısımda kötü oluyor. Üçlerde sanırım bir ya da iki tane erkek öğrenci var öyle bakınca hani bir taneciğin kötü olması hepsinin kötü olduğunu göstermez bize.” (ÖE1)

Öğretim elemanları erkek öğretmen adaylarının lisans süreci boyunca akademik başarılarını değerlendirirken birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında derse karşı ilgi ve motivasyonlarında değişim gözlemlediklerini belirtmişlerdir. ÖE2 ve ÖE3 erkek öğretmenlerin alana aidiyet hissetmelerinin kadın öğretmen adaylarında olduğu gibi akademik başarılarını arttıracaklarını dile getirerek öz eleştiri de bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin ilgi alanlarının ve becerilerinin etkinliklerine yansımaları durumunda hem öğretmen adayının hem de çocukların daha verimli bir eğitim süreci yakalayacakları belirtilmiştir. Öğretim elemanları erkek öğretmen adaylarını yüreklendirme ve potansiyellerini açığa çıkaracak alanlar yaratma konularındaki uygulamaların yetersiz olduğu söylenmiştir.

“...çok net biçimde bir değişim gözlemliyorum, olumlu yönde burası çok net. Kız ya da erkek fark etmez, öğretmenliğin ne olduğunu öğrenci ilk yıl bilmiyor. Erkek öğrenci de geldiğinde mesleğin içine girdikçe neyin ne olduğunu fark edip kendi potansiyellerini keşfediyorlar. Tabi bizler de keşke o potansiyeli geliştirecekleri daha fazla alan sunabilsek, o durumda çok daha iyi olur.” (ÖE3)

“Erkek öğretmenlerin ilgilerini ya da özel becerilerini etkinliklere yansıtamadığını mesleğinde kullanmadığını görüyorum. Mesela futbol. Erkek öğretmenin futbola bilgisi var diyelim bunu etkinliğe yansıtmayı düşünemiyor. Belki burada biz onların kişilik özelliklerini ve ilgilerini mesleğe yansıtma konusunda yüreklendirmeliyiz... ..Okey mesela. ‘Sınıfta okey mi oynanır...’ diye düşünüyor erkek öğretmen ama bunu eğitimsel olarak nasıl kullanacaklarını gösterirsek alana aidiyet hissini arttırabiliriz.” (ÖE2)

Öğretim elemanları erkek öğretmenlerin alanda olmasının gerekliliğine değinirken bir takım somut örneklerle yer vermişlerdir. Alana büyük ölçüde ideali ve isteği olmadan gelen, lisans sürecinde düşük akademik başarı gösteren erkek öğretmen adaylarının genelde göreve başladıklarında üstün bir çalışma performansı yakaladıkları söylenmiştir. Öğretim elemanları bazı erkek öğrencilerinin alanda yaşadıkları deneyimleri şöyle aktarmıştır;

“Mesela bir öğrencimiz var kendine anaokulu değil baba okulu öğretmeni diyen var sınıfta güzel işler yapıyor o. Ya da güneydoğudaki çocuklara çok güzel şeyler veren öğretmenlerimiz var. Benim bir erkek öğrencim vardı orta bir öğrenci ama stajda öğrenciler ona acayip hayranlardı... Aldığımız bildirimlerde genelde çocukların erkek öğretmeni görünce kendilerini çok iyi hissettikleri yönünde.” (ÖE1)

“Hali hazırda hala görüştüğümüz on kadar erkek öğretmenimiz var. Bazısı 2 yıllık bazısı 10-12 yıllık öğretmen. Hepsinin söylediği alanda çok iyi çalıştıkları çocuklarla olmanın çok güzel bir şey olduğu. Hocaların söylediklerini yerine getirmeye çalıştıklarını söylüyor. Mesela bir öğrencimiz anaokulu değil baba okulu diyor. Bir öğrencimiz ilçede ilde tanındığını söylüyor çok farklı çalışmalar

yapıyor. Özellikle o şehirden ayrılmadığını orda nam salmanın önemli olduğunu söylüyor. Mesela kayıt zamanı velileri kuyruk oluyormuş kapıda biz kura sistemi istemiyoruz diyormuş. Biz bu işe sarılan herkesi kadın ya da erkek destekliyoruz.” (ÖE4)

“Bu sene Keban’da çalışan bir öğrencimiz vardı. Onu orda gözlemeleme şansım oldu. Kendini çok geliştirdiğini gördüm, işinde gerçekten çok iyi olduğunu gördüm.” (ÖE5)

3.1.4.1.4. Cinsiyetçilik

Bu başlık altında öğretim elemanlarının erkek öğretmen adaylarının alanda olması durumuna cinsiyet rolleri üzerinden getirdikleri yorumlar incelenmiştir. Öğretim elemanlarının bazılarının erkek öğretmen adaylarının yaşadıkları zorlukların nedeni olarak cinsiyet rollerine değinirken, bazılarının erkek öğretmenlerin alanda olmama gerekçesi olarak cinsiyet rollerine değindiği görülmüştür. Aşağıda öğretim elemanlarına ait tam alıntılar yer almaktadır.

“Bizim bölümde şöyle düşün, normal öğrenci kalem defter taşısın isteriz erkek öğrenci onu da taşımaz ama bizde boya taşıyor, makas taşıyor, artık materyal taşıyor, kukla taşıyor... Bunlar ekstra yük mü erkek öğrenciye? Yük... Toplumda ya da yakın çevresinde taşınması bile hoş karşılanmazken biz drama yap diyoruz, yüz boya diyoruz. Zorlanıyor elbette, görünür biçimde zorlanıyor...”

ÖE3 yukarıda, okul öncesi eğitimin gerektirdiği birtakım sorumlulukların cinsiyet rolleri ile çatıştığını belirtmiştir. Bu durumun erkek öğrenciler için bir çatışma durumu yarattığına değinen ÖE3, erkek öğretmen adaylarının bu sorumlulukları yerine getirmekten kaçındığını gözlemlediğini söylemiştir.

ÖE2 ise, kadınların toplumsal olarak okul öncesi öğretmenliği mesleğine uygun görülmelelerinin erkeklerin yaşadığı çatışma durumunun aksine, mesleki aidiyet duygularını arttırdığına ve alanı sahiplendiklerine değinmiştir.

“Kadınlar gerçekten çok baskın bu konuda ve çevreye daha açıklar. Annelik öğretmenlik koruyuculuk vasfı adına ne dersek, erkekleri ikinci plana itiyorlar.”

ÖE2, genel olarak okul müdürlerinin erkek öğretmenlerle çalışmak istemediğini belirterek bu durumun kadın mesleği algısından kaynaklandığını belirtmiştir.

“Öğretmenlik mesleğinin kadınlara yönelik olduğunu düşünüyor insanlar... Müdürlerimizden erkek öğretmenle çalışmak istemediklerini duyuyoruz mesela. Çünkü erkek cinsiyeti kadınların ağırlıklı olduğu bir ortamda farklı davranmayı gerektiriyor belki...” (ÖE2)

ÖE4, kadın öğretmenlerin kurumlarındaki erkek öğretmenlere karşı tavrını ise şöyle belirtmiştir;

“Öğretmenlerin de erkek öğretmenlerin yanında kendilerini çok rahat hissetmediklerini gözlemliyorum ben.”

ÖE4’ün dile getirdiği okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere ilişkin olumsuz algılarından birinin okul öncesi çocukların erkek öğretmenler tarafından incitileceği fikridir. Okul yöneticileri erkek öğretmenlerin çocuk tuvaletlerine girmesine ve çocukların üstünü değiştirmesine müsaade etmedikleri belirterek kadın öğretmenlere müdahale etmediklerini söylemiştir. ÖE1, Fransa’da bulunduğu süreçte bu duruma ilişkin bir gözlemine şöyle aktarmıştır;

“Biraz cinsiyetçi bir yaklaşım... Çünkü kız meslekleri var erkek meslekleri var. Cinsiyetçi bakış açısında kız meslekleri, okul öncesi öğretmenliği tam bir kız mesleği olarak görüldüğü için erkeklere pek yakıştırılmıyor. Mühendislik de kızlara pek yakıştırılmıyor... O nedenle ilk çıkış noktamız, biraz cinsiyetçiyiz. Ben Fransa’da bir eğitim görmüştüm. Orada bir erkek öğretmen vardı 29 tane kadın öğretmen vardı. Fransız hepsi. Orda erkek öğretmene sürekli şunu sordular; uyku saatlerinde tek başına giriyor musun? Uyku odasında tuvalet zamanında ne yapıyorsun? Onlar da biraz bizim gibi pedofili, cinsel istismar konularında hassaslar. Onlar da sık olduğu için istismara ilişkin sık endişeliler biz de öyle bir şey yok. Bu durum biraz toplumsal algıdan kaynaklı... Bizde de biraz daha erkeklere yakıştırılmayan bir meslek.”

ÖE1, okul öncesi öğretmenliğinin kadın mesleği olarak algılandığı için bu meslekte olan bir erkeğin bir anomali taşıdığına inanıldığı ve velilerin bu konuda kaygılı olduğunu belirtmiştir.

ÖE6 ise kadın öğretmen adaylarını çocuklara karşı sevgi dolu, sabırlı, şefkatli ve duygusal olarak tanımlarken erkek öğretmen adaylarını soğukkanlı olarak tanımlamıştır. Kişilik özelliklerinden yola çıkarak okul öncesi eğitimi için kadınların daha uygun olduğunu söyleyen ÖE6, öğretmenlik uygulaması dersi esnasında şahit olduğu bir olayı şöyle aktarmıştır;

“Erkek öğretmenlerin şefkat sabır gibi konularda çok da dirayetli olamayacağı ve çocuklara karşı sevgi, şefkat, sabır, duygusallık değil de daha soğukkanlı olduğu açık. Performans açısından da bayanlar daha uygun. Stajda kendim gözlemledim bir erkek öğretmeni. Bahçede bir çocuk bayan öğretmenin eteğini çekiyor ‘öğretmenim, öğretmenim’ diye. Bayan öğretmen de döndü ‘Efendim yavrum sen hangi sınıftasın bakayım?’ dedi. Tesadüftür, sonra bir erkek öğretmeni çekiştirdi başka bir çocuk. Erkek okul öncesi öğretmeni bağırarak elini itti çocuğun. ‘Çek elini! Ceketim şey oluyor!’ diye.” (ÖE6)

ÖE6, öğretmenlik mesleğinde cinsiyete dayalı istihdamın öğretmen performansını arttıracaklarını söyleyerek; kadın öğretmenlerin küçük yaş gruplarında, erkek öğretmenlerin büyük yaş gruplarında çalışmasının uygun olacağını dile getirmiştir. ÖE6, bu düşüncesini

erkek öğretmenlerin çocukların beslenme ve temizlik ihtiyacı gibi konularda yetersiz olmalarıyla ilişkilendirmiştir.

“Okul öncesinde alt ıslatma var, öz bakım becerileri açısından baktığımızda bayan öğretmenler daha uygun... Yemek yeme, beslenme alışkanlığı, bakım alışkanlığı, tuvalet alışkanlığı açısından bayanların daha uygun olduğu açık ki zaten stajlarda bayanların bu durumu hemen kabullendiğini görüyorsunuz. Liselerde de bayanlar tam aksi... Orada da erkek öğretmen olmalı. Cinsiyete dayalı öğretmen istihdamı öğretmen performansını artırır diyorum ben. Bu da dayatmayla değil. Avrupa örneği var karşımızda çoğu sistemde erkek öğretmen kavramı yok. İngiltere’ye falan bakın göremezsiniz”

3.1.4.1.5. Okul Öncesi Eğitimi Alanına Profesyonel Bakış

Öğretim elamanları kadın ağırlıklı bir ortamda erkek öğretmenlerin çocukların dikkatini çekerek öğrenim sürecini kolaylaştırdığı dile getirmiştir. Her iki cinsiyetin yer aldığı sınıflarda eğitimin kalitesinin arttığına değinen öğretim elemanları yurt dışındaki deneyimlerine veya alan yazın bilgileri ışığında kendi kurumlarındaki eğitim sürecini değerlendirmiştir.

“...erkek öğretmenlerle çocuklar çok iyi vakit geçiriyor çok eğleniyor. Kadın öğretmenler daha didaktik ve öğretim boyutunu önemsiyor, siz alan yazını okumuşsunuzdur eminim daha hâkimsinizdir ama gözlemim böyle. Erkek öğretmenler daha arkadaş gibi çocuklarla.” (ÖE2)

ÖE4 ise, sınıfta hem erkek hem kadın öğretmenin eş zamanlı olmasının çocukların sosyal gelişimine etkisine değinmiştir. Amerika’da 6 yıl lisansüstü eğitim gören ve sıkça okul öncesi eğitim kurumlarında bulunduğunu belirten ÖE4, neredeyse tüm sınıflarda bir kadın bir erkek öğretmen olduğunu, olmayan sınıfların da yetersizlik dolayısı ile sadece kadın öğretmenle eğitim verdiğini belirtmiştir. ÖE4, erkek lisans öğrencilerinin ya da öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadıklarını gözlemlediğini belirterek bu durumu kadın ya da erkek olmanın eğitim ortamında belirleyici bir unsur olmamasıyla ilişkilendirmiştir.

“Gittiğim sınıfların birçoğunda bir kadın bir de erkek öğretmen vardı sınıfta olmayanlarda kadın ve erkek modelin aynı anda sınıfta olmasını çok istiyordu. Hiçbir lisans öğrencisinin ya da öğretmenin böyle bir şey yaşadığını gözlemlemiştim yani erkek ya da kadın olmak bir farklılık değildi. Okulda, orda yaşadığım süre boyunca, 6 yıl kaldığım süre de her birim de her ortamda hem erkek hem kadın öğretmen vardı.”

Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının alanda olmasını önemseydiğini belirten ÖE4, erkek öğretmen adaylarının, kadınların sayıca baskın olduğu bir eğitim ortamında

azınlık olmalarını bir avantaj olarak değerlendirmektedir. Erkek öğretmen adaylarının azınlık olma durumlarına ilişkin kaygılarını azaltmak ve yüreklendirmek için motivasyon konuşmaları yaptığını belirten ÖE4, cinsiyet dengesinin sağlanmasının eğitimin kalitesine katkı sağlayacağına inandığını söylemiştir.

“Çocuklar hem kadın hem erkek öğretmeni görmek zorundalar. Erkek ve kadına ait tavır, davranış, konuşma her şeyi, her şeyi gözlemlemek zorunda. Eğer okulda bir erkek öğretmen yoksa ama dışardan takviyeyle bir erkek öğretmen geliyorsa, müzik, seramik, drama gibi dersler için çocukların birden havaları değişiyor o kadar neşeye katılıyorlar ki... Ben buradaki lisans öğrencilerime özellikle bunu söylüyorum. Çocuklar size farklı bir bakış açısıyla bakıyor diyorum bunu bilerek girin sınıfa diyorum. Hem kız erkek çocuk fark etmez bu bir avantaj sizin için, siz çok daha farklı şeyler verebilirsiniz diye özellikle vurguluyorum... (İşini iyi yapmayanları) akıllı olun, akıllı davranın, siz bu alanın sahibisiniz öyle davranın diye destekliyoruz.” (ÖE4)

Öğretim elemanları genel olarak kadın mesleği algısının, okul öncesi öğretmenliği mesleğinin profesyonel olarak yürütülmesini engellediğine değinmiştir. Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının alanda olmasının bu algının kırılmasında etkin olacağını belirtmişlerdir.

“...kesinlikle olmaları gerekiyor, olmamaları diye bir seçenek olamaz... Alanda olmaları çok kıymetli. O yüzden benim için kız ya da erkek olması değil sınıfta olmaktan memnun olması (önemli).” (ÖE1)

“Kadın öğretmen kadar erkek öğretmen de bu alanda ihtiyaç, tıpkı hemşirelik mesleğinde hemşirelerin olması gibi.” (ÖE5)

3.1.4.1.5.1. Bir Basamak Olarak Okul Öncesi Öğretmenliği

Bu başlık altında öğretim elemanları okul öncesi eğitimin temel sorunlarından birinin erkek okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine devam etmek yerine alternatif mesleklere yönelmeleri olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanları fakültelerinden mezun olan erkek öğrencilerin genel olarak öğretmenliği bir basamak gibi gördüğünü, yöneticiliğe ve akademik kariyere yöneldiklerini söylemiştir. Bu sorunun çözümünde ve erkek öğretmenlerin alanda kalmaları için cinsiyetçi bakış açısının yarattığı baskının azaltılmasının etkili olacağı belirtilmiştir.

“Erkek öğretmenlerden aldığımız dönütler çok büyük oranda yöneticiliğe dönük. Birçoğu yönetici oldu zaten. Meslekte devam eden öğretmenler de bize gelip ‘yönetici olmak istiyorum hocam, yönetici olmam gerekiyormuş öyle söylüyorlar’ diyenler çoğunlukta ama öğretmenlikten çok mutlu olan bir kesim de var. Benim anladığım kadarıyla yöneticilik vasfını kendilerine daha uygun görüyorlar.” (ÖE2)

“Bununla beraber kendinde bunu(bölümü benimseme) bulamayan öğrencimiz olmuyor mu? Elbette oluyor. Onlar da idarecilik kanalı mı olur akademik kariyer mi olur bir alana yöneliyorlar. Benim gözlediğim ağırlıklı akademik kariyer...” (ÖE3)

3.1.5. Destekleyici Veri olarak Erkek Öğretmen Adaylarının Başarı Belgelerinin Değerlendirilmesi

Görüşmelerden edinilen veriler ışığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının erkek öğretmen adaylarını uygulama dersindeki performanslarının genel akademik performanslarının üzerinde olduğuna değindikleri görülmüştür. Bu konuda alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu durumun önemi göz önüne alınarak görüşme verilerini desteklemesi amacıyla erkek öğretmen adayların ait 11 adet başarı belgesi içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Özne gruplarının değindiği farklılığı inceleyebilmek için öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalaması ile öğretmenlik uygulaması dersinin iki dönemine ait notlar tablo halinde verilmiştir.

Tablo 5.

Erkek Öğretmen Adaylarına Ait Başarı Belgelerine İlişkin Bilgiler

Öğretmen Adayı	Genel ağırlıklı Not Ortalaması	Öğretmenlik Uygulaması I-II Harf Notu
E1	2,88	BB-AA
E2	2,59	BB-AA
E3	2,76	BA-BA
E4	2,80	BB-AA
E5	2,57	BB-AA
E6	2,67	BB-BA
E7	2,99	AA-BB
E8	2,88	BB-BA
E9	2,81	AA-BA
E10	2,89	BB-BA
E11	2,66	BA-BB
Ortalama (\bar{x})	2,80	BA

* Öğretmenlik uygulaması dersinin ortalaması harf notları 4 üzerinden sisteme dönüştürüldükten sonra hesaplanmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamasının 4.00 üzerinden 2,80 olduğu görülmektedir. Ayrıca 11 öğretmen adayından üçü dönem uzatarak, lisans eğitimlerini 9-13 dönem aralığında tamamlamıştır. Bu veriler ışığında erkek okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarılarının genel olarak düşük olduğunu söylenebilir. Ancak Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin not ortalamasının 4 üzerinden 3.79 olduğu görülmektedir.

3.2.Yorumlar

Nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı için öğretmen adaylarının bilinçli ve istekli olarak tercih yapmış olmaları önemlidir (Yazıcı, 2009; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010). Meslek tercihindeki isteklilik doğrudan mesleki motivasyonu ve performansı, öğretmenlik mesleğine karşı tutumu ve mesleki benlik saygısını etkilemektedir (Aslan, Köksal Akyol, 2006). Ülkemizde ve dünyada okul öncesi öğretmenliği mesleğinin kadınlar tarafından yoğun olarak tercih edildiği ve kadınların bu mesleğe içsel motivasyon kaynaklarının etkisinde geldiği bilinmektedir (İnan, Bayındır, Doğan Temur ve Bartan, 2010; Drudy, 2008; Erkan vd., 2010). Toplum tarafından da bu mesleğe uygun görülen kadınlar gerekli dışsal motivasyonu da sağlayarak, mesleklerine uzun yıllar devam ederken erkek öğretmen adayları için büyük ölçüde aksi söz konusudur (Yılmaz ve Şahin, 2010). Bu bağlamda kadın ve erkek öğretmen adaylarının uyum sağlama süreçlerinin farklı olmasında tercih sebepleri ve gönüllülük durumunun etkili olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenliğinin başlıca tercih edilme nedenlerinden birinin *kendini güvence altına alma isteği* olduğu görülmektedir. Nyoni ve Nyoni (2012) erkek öğretmen adaylarının tercih sürecinde, daha iyi ücret sağlayan sivil toplum kuruluşlarında istihdam veya alandaki *azınlık* olma durumunun avantajlarından faydalanma, meslekte ilerleme gibi dışsal/kalıcı olmayan faktörler motive edildiğini söylemiştir. Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalarda da adaylardan gelecek kaygısına ilişkin edinilen bulgulara sıkça yer verilmiştir (Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012; Özder, Konedralı ve Perkan Zeki, 2010; Erkan vd., 2002; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010). Okul öncesi eğitimin ülkemizde temellerinin yakın dönemde atılması, devam eden istihdam açığı ve zorunlu eğitim kapsamına girme olasılığının yüksek olmasının bu etkiyi arttırdığı söylenebilir.

Erkan ve diğçerlerinin (2002) okul öncesi öğretmenliğı programında lisans eğitimine devam eden 821 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada, adayların ilk beş tercihleri arasında okul öncesi öğretmenliğinin yer aldığı ve bu mesleğe ilişkin olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmanın örneklemini %92. 7 oranında kadın adayların oluşturduğu göz önüne alındığında erkek öğretmen adaylarının tercih süreçlerine ilişkin yorum yapmak güçleşmektedir. Öğretmen adaylarına ilişkin yürütölen çalışmalarda puan yetersizliğı bir diğçer önemli tercih nedeni olarak öne çıkmaktadır (Sumsion, 2005; Tsigra, 2010; Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012). Mevcut araştırmada 11 öğretmen adayının tamamı puan yetersizliğinin mesleki tercihlerini önemli ölçüde etkilediğine değinmiştir. Bu açıdan farklı katılımcı gruplardan edinilen bulguların alan yazın verileriyle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Recepoğlu (2013) öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelediğı çalışmasında, ailede öğretmen olup olmaması değışkeninin anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Erkan ve diğçerlerinin (2002) çalışmasında ise ailenin tercihlerde etkinliğı %14. 5 olarak belirlenmiştir. Benzer amaçlarla sadece erkek okul öncesi öğretmenleri ile yürütölen çalışmalar incelendiğinde, ailenin tercih sürecinde etkili olmasının yanı sıra erkek adayların mesleğe karşı tutumun genel olarak olumsuz olduğı görölmektedir (Sak, 2005; Sak, 2015; Bernard vd., 2000; Fu, 2012). Kaliteli bir eğitim ortamı için öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması ise istendik bir durumdur (Wagner ve French, 2010; Yazıcı, 2009). Bu bağlamda öğretim elemanlarının gözlemlerinin erkek öğretmen adaylarından edinilen verilerle tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Alan yazın incelendiğinde ise erkek öğretmen adaylarının tercih sürecinde genel olarak okul öncesi öğretmeni olmak idealiyle hareket etmediğı görölmektedir (Tsigra, 2010). Bu açıdan farklı katılımcı gruplarının vurguladığı erkek öğretmen adaylarının alana gönüllölü olarak gelme durumlarının lisans eğitimi sürecindeki motivasyon ve başarılarını etkilediğı görüşü alan yazın verileri ile benzerdir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar erkeklerin çocuklara dair mesleklerde bulunma oranının oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimi alanı, bu durumun açıkça gözleendiğı alanlardan biridir. Bu durumun nedenlerinin başında geleneksel toplum yapısı mesleki gerekliliklerin yarattığı çatışma durumlarından erkek öğretmenlerin kaçınması gelmektedir (Yılmaz ve Şahin, 2010). Ayrıca kadın çalışanların ağırlıklı olduğı meslekler sosyal statüsü düşük kabul edilmektedir (Zhang, 2017; Özaydınlık, 2014). Cinsiyet faktöründen bağımsız olarak 1980'li yıllarla başlayan öğretmenlik mesleğinin gelir düzeyindeki düşüş, alan dışı atamalar, nitelik yönünden

zayıf öğretmenlerin eğitim fakültelerinden mezun olması öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedelemiştir (Thornton ve Bricheno, 2002; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010).

Sadece okul öncesi öğretmenliğinde değil, diğer branşlarda öğrenim gören kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduğu görülmektedir (Erkan vd., 2002; Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Bu durumun nedenleri arasında en çok kadın öğretmen adaylarının bilinçli tercihle alanda olması ve öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleği olarak algılanmasının kadın öğretmen adaylarının motivasyonlarını arttırdığına değinildiği görülmektedir. Bu bağlamda bazı öğretim elemanlarının akademik başarı farkını cinsiyet özellikleriyle açıklaması, bu algının yalnızca toplumda değil akademik ortamda da olduğunu göstermektedir. Bu durumla ilişkili olarak katılımcı grupların belirttiği üzere, toplumsal olarak kadınlara atfedilen bir meslekte erkek öğretmen adaylarının ön yargılar geliştirerek alana uyum geliştirememesi ve toplumsal cinsiyet rollerini korumak adına benimsedikleri tutumların akademik başarılarını olumsuz etkilemiş olması olasıdır.

Öğretmen adaylarının bu konuda yaşadıkları zorlukların farklı kültür ve sosyolojik alt yapıya sahip ülkelerde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Hükümetler, yöneticiler ve uzmanlar bu okul öncesi eğitimi alanında demokratik bir eğitim ortamı için cinsiyet dengesine sıklıkla vurgu yapsa da bir gelişme söz konusu olmamıştır (Zhang, 2017). Neugebauer (1994), erkeklerin alanda azınlık olma durumlarını izolasyon (isolation) kavramıyla açıklamıştır. Alanda sadece birkaç kişi olmanın *kaygı ve korkuların paylaşılması için sadece birkaç alternatifine sahip olmak* anlamına geldiğini belirterek alanda erkek öğretmenlerin alanda yalnız hissetme durumuna değinmiştir. Neugebauer, farklı kesimlerin yarattığı kaygı ve korku durumlarına sıklıkla maruz kalan erkek öğretmenler için bu durumun zorlayıcı olduğuna değinmiştir. İnan, Bayındır ve Doğan Temur' un (2010) çalışmasındaki erkek okul öncesi öğretmen adayları hem eğitim fakültesinde hem de uygulamaya gittikleri okulda sayıca az olmaları nedeniyle *görmezden gelindiklerini* belirtmiştir. Bu durumun erkek öğretmen adaylarına karşı tercih edilen hitap biçimlerine kadar yansıdığı ve erkek öğretmen adaylarının bu durumdan olumsuz yönde etkilendikleri belirtilmiştir. Kadın öğretmenlerin küçük yaş gruplarının, erkek öğretmenlerin kısmen daha büyük yaş gruplarının eğitiminde yer alması gerektiği inancı bilimsel bir veriye dayandırılmamasına rağmen etkililiğini sürdürmektedir (Clarke, 1985). Bu durumda toplumları derinden etkileyen sosyolojik olayların ve katı cinsiyetçi tutumların etkili olduğu söylenebilir. Bu olayların başında II. Dünya savaşının ardından

Avrupa ve Amerika’da refah seviyesinin yükselmesiyle “bebek patlaması” (baby boom) olarak adlandırılan doğurganlık hızında büyük artış bazı ekonomik ve sosyolojik değişimlerin başlangıcı olmuştur (Mankiw ve Weil, 1989). 19.yy.’ da işçi sınıfına mensup kadınların ve erkeklerin ebeveyn kimliklerinin iş verimini etkilememesi için alınan önlemler okul öncesi eğitime yönelik ilk çalışmaları beraberinde getirmiştir. Sanayi toplumuna evrilen toplumsal yapı ile bu anlayış iş hayatına da yansımıştır. Cinsiyetler arasında beliren adaletsiz uygulamalar büyük ölçüde kadınların aleyhine sonuçlanmıştır (Marshall,1999). Bir ihtiyaç doğrultusunda ve cinsiyet rollerinin etkisinde bu alana gelen kadınlar bir eğitimci olarak değil, güvenilir bir bakıcı olarak kabul edilmektedir (Nias,1989). Bu durumla beraber genel olarak kadınların çalıştığı meslekler erkeklerin çalıştıkları mesleklere göre değersiz görülmüştür (Jensen,1996).

Okul öncesi öğretmenliğinin kadın mesleği olarak (Murray, 1996) algılanmasındaki temel unsurlardan biri öğretmenin *anaç* olması gerektiğidir (Yalçın, Yalçın ve Macun, 2017). Okul öncesi eğitim kurumlarının uzun yıllar anaokulu olarak anılması bu durumun bir diğer sonucudur (İnan vd., 2010). Alan yazındaki bu konuya ilişkin bazı çalışmalar incelendiğinde büyük ölçüde okul öncesi öğretmenliği mesleğinin kadın mesleği olarak algılandığı ve toplumda kadınların yaradılışları itibari ile bu meslek için uygun olduğu algısının hâkim olduğu görülmektedir (Akman, Taşkın, Ozden, Okyay ve Cortu 2014; Cameron, Moss ve Owen, 1999; Farquhar, 1997; Sarı ve Başarır, 2016; Wardle, 2004). Farklı kültür, inanış, tarih ve toplumsal yapıya sahip ülkelerde genel anlamda bu algının yerleşik oluşu dikkat çekmektedir. Bazı kadın öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, öğretim elemanı hatta erkek öğretmen adaylarının yaradılıştan gelen özelliklere göre öğretmenlik mesleğini değerlendirmeleri dikkat çekicidir. Ayrıca bu noktaya değinen katılımcılar okul öncesi öğretmenliği için kadınların daha uygun olduğunu belirtmiştir. Bu durumu destekleyen bir diğer sonuç kadın öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince yönlendirici-baskın rol üstlenmeleridir. Bu durumun hem erkek hem kadın adaylar tarafından benimsenmesinin cinsiyet rollerinin etkisinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Geleneksel toplumlarda özellikle küçük çocukların bakımı ve eğitimi annenin görevi olarak algılanmaktadır (Farquhar,1997). Ayrıca kız çocukları cinsiyet rollerinin etkisi ile küçük yaşlarda çocuk bakımına ilişkin çeşitli tecrübeler kazanmaktadır (Cunningham, 2001). Küçük kardeşlerinin bakımı konusunda annesine yardımcı olan, gündelik ev işlerini küçük yaştan itibaren yapan kız çocuklarının el becerileri ve çocuklarla iletişim konularında hazır bulunuşlukları daha yüksek olmaktadır. Şafak ve Çopur’un (2006) 330 kız, 330 erkek çocuk annesiyle

çocukların evle ilgili sosyal, ekonomik ve fiziksel faaliyetlere harcadıkları vaktin incelendiği çalışmadaki sonuçlar cinsiyetçi anlayışı işaret etmektedir. Evle ilgili faaliyetlerde çocukların sorumluluk aldığı işler cinsiyetlerine göre incelendiğinde, genel olarak erkek çocukların bahçe, evcil hayvan bakımı, boya-badana işleri, bakım-onarım, alışveriş, bütçe, tasarruf yapma, taksit-fatura ödeme, sinema-tiyatro bileti ve kitap alma, aile içi eğlence faaliyetleri düzenleme gibi faaliyetleri kız çocuklardan daha çok yaptıkları görülmüştür. Kız çocukların ise en fazla sofraya hazırlama ve toplama (%97.3), eve gelen misafire hizmet etme (%93.9) ve evin günlük temizliği (%89.7) faaliyetlerinde sorumluluk aldığı görülmüştür.

Toplumda okul öncesi öğretmenliğinin genel olarak çocuk bakımı ve beslenmesi olarak algılandığı gerçeğinden yola çıkarak (Anlıak, 2004; Pulsford, 2014) bu alanda kadınların söz sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Kadın baskınlığını erkek öğretmen adaylarının da kabul etmesi ve yönlendirilmeye açık olmalarından yola çıkılarak cinsiyet rollerinin gereklerini genel olarak her iki cinsiyetinde yerine getirme eğilimi gösterdiği ve cinsiyet rollerinin akademik faaliyetlerde belirleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Cinsiyet rolleri kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıkların toplumsal olarak nasıl algılandığından ortaya çıkmaktadır. Bu durum zamanla bireyin toplumsal kimliğinin ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Cinsiyet rolleri cinsiyetler arasındaki biyolojik farklılıklara bir takım sosyal roller ve sorumluluklar yükleyerek bu farklılıkların kapsamını kültürel bağlamda genişletmektedir (Turan, Öztürk, Kaya, Atabek Aşti, 2011). Kadının aile içinde üstlendiği annelik rolü kadınların bu mesleğe yönelmelerinde ve uygun görülmesinde etkilidir (Farquhar, 1997). Dolayısıyla erkeklerin bu meslekte yer almaları zorlayıcı bir deneyim niteliği kazanmaktadır (Farquhar,1997; Sumsion,2005; Cameron, 2006; Yılmaz ve Şahin, 2010). Alan yazında bu konuda yapılan çalışmalar kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin erkek öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerini sürdürmeleri yönünde beklentiye sahip olduğunu göstermiştir (Thornton, 1999; Fu, 2000; King, 2004). Ancak okul öncesi eğitim kademesinde eğitim veren öğretmenlerin cinsiyet rollerini sürdürdükleri takdirde profesyonel öğretmen kimliklerinden uzaklaştıkları bilinmektedir. Brandes, Andra, Roseler ve Schneider-Andrich (2012), kadın öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerine cinsiyet rollerini erkek öğretmenlere göre daha az yansıttıklarını belirtmişlerdir. Ancak toplumda ideal okul öncesi öğretmenin yumuşak bir ses tonuyla konuşan, şefkatli, sevecen ve sabırlı kimseler olarak tanımlanmaktadır (Goldstein, 1997). İyi bir öğretmenin çocuğun tüm bakım ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ise bir diğer yaygın algıdır (Nias, 1989). Bu

bağlamda ideal öğretmenin özelliklerinin kadınlara atfedilen cinsiyet rolleriyle benzerliği dikkat çekmektedir. Bu durumla beraber erkeklerin sınıf ortamında cinsiyet rollerini sürdürmeleri beklenmektedir (Tsigra, 2010). E8 ile kız arkadaşları yaşadığı deneyim bu durumu destekler niteliktedir. E8'in sosyal hayatında benimsediği cinsiyetçi algının diğer erkek öğretmen adaylarında olduğu gibi akademik sürece yansıdığı görülmektedir. Erkek öğretmen adayı erkekliğe ilişkin davranış örüntülerini dersi arka sıradan takip etme, not tutmama, akademik görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmeme gibi *kuraldışı* davranarak sergilemektedir. Stenberg (2009: 102) erkeklerin ve kadınların toplumsal cinsiyet rollerindeki farklılaşmanın gözlenebileceği durumlardan birinin kurallar olduğunu söylemiştir. Erkekler kural koyan, aykırı ve bağımsız bireyler iken kadınların kurallara hassasiyetle uyan, uyumlu ve bağımlı bireyler olarak betimlemektedir. Bu açıdan katılımcıların vurguladığı, kadın ve erkek öğretmen adaylarının kurallar konusunda net olarak ayrılan davranış biçimlerinin öğretmen adaylarının cinsiyet rollerini yerine getirme eğilimlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Karakılıç, Alay ve Koçak (2008) kadın ve erkeğin cinsiyet rollerini tanımlarken kadını naif, sıcak, bakan-büyüten, zarif; erkeği bağımsız, mücadeleci, kendini çekinmeden ortaya koyan ve kararlı kişilik özellikleriyle tasvir etmiştir. Diğer yandan Özarslan (2015) erkekliğin egemen olma formuna ulaşmak için duygusal açıdan güçlü, risk alabilen, saygın, kadınsı kabul edilen her türlü tavır ve tutumdan uzak durması gerektiğini belirtmiştir. Bu açıdan insana özgü duygulardan biri olan korkudan rahatsızlık duyan E8'in bu rahatsızlığının erkek cinsiyet rollerinin gereklerinden uzaklaşmayla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durumu erkek öğretmen adaylarının el becerisi ve farklı rollere girmeyi gerektiren materyal geliştirme ve drama dersine ilişkin deneyimlerinde de gözlemek mümkündür. Görüşme yapılan adayların öğretmenlik alan yeterlikleri içinde yer alan ve yerine getirilmesi beklenen mesleki sorumlulukları kadın rolleriyle bağdaştırdığı; kukla çalışması, drama dersi kapsamındaki kadın-çocuk rolü alma, dikme, kesme-katlama-yapıştırma, etkileşimli kitap okuma, materyal oluşturma görevleri sınavlara ve derslere hazırlıklı gelme sorumlulukları *kadınsı* addedilerek bu görevleri yerine getirme konusunda direnç gösterdikleri görülmüştür.

Lisans eğitimi sürecinde öğretmen adayları 0-72 ay grubunun çok yönlü gelişimini sağlayabilmeleri için sistematik bir eğitimden geçmektedir. Genel ve alan yeterliklerinin kazandırılmasının hedeflendiği bu süreçte öğretmen adaylarının cinsiyetlerine veya ebeveyn rollerine ilişkin herhangi bir yönlendirme yer almamaktadır (MEB, 2008: 42). Ancak okul öncesi eğitim kurumları toplum tarafından genel olarak çocuğun beslenme ve

öz bakım ihtiyaçlarının karşılandığı güvenli kurumlar olarak kabul edilmektedir. Çocukların beslenme ve bakım ihtiyaçları, geleneksel toplumlarda kadınların sorumluluğunda olduğu için kadın öğretmenlerden sınıfta bir anne gibi hareket etmeleri beklenmektedir (Farquhar, 1997; Cunningham, 2001; Şafak, Çopur ve Özkan, 2006). Profesyonel eğitim anlayışıyla bağdaşmayan bu beklentinin yok edilmesi için alandaki cinsiyet dengesinin sağlanması ve okul öncesi eğitimin nihai hedefleri konusunda aileler gerekli alt yapıya sahip olması önerilmektedir (Peteers vd., 2015; Zhang, 2017). Bu durumla ilişkili olarak ÖE6'nın değiştiği cinsiyete göre istihdam anlayışının uzun süredir var olduğu görülmektedir (Clarke, 1985, Akt. Haase, 2008). Kaplan (1947: 368), kadın öğretmenlerin ilköğretim beşinci sınıfa kadar, erkek öğretmenlerin ise sonrasındaki sınıf kademelerinde görev yapmaları gerektiğini söylemiştir. Ayrıca erkeklerin küçük çocukların bakım ya da eğitimini üstlenmesinin talep edilmemesi gerektiğini eklemiştir (Akt. Robinson, 1981). 1940-1950 yılları arasında erkek öğretmenlerin küçük çocukların eğitiminde olmasının yasaklanmasıyla bu yaklaşım yaptırıma dönüşmüştür. 1950' li yılların sonlarına gelindiğinde okul öncesi eğitim yalnızca kadınların olduğu ve kadınlara ait bir alana dönüşmüştür. 1970' li yıllara gelindiğinde toplumdaki sosyal reformlarla birlikte erkeklerin bu alanda neden olmadığı sorgulanmaya başlanmıştır. 1980'lerin başı itibari ile erkeklerin resmi olarak bu alanda çalışmasına müsaade edilmiş ve ilk erkek çalışanlar kurumlarda yer almaya başlamıştır. Ancak toplumsal olarak kadınlara atfedilen bir alanda erkek öğretmenlerin olması farklı kültürlerde erkeklerin üzerindeki bir leke gibi kabul görmüştür (Robinson, 1981). ÖE6'nın değiştiği durumun okul öncesi eğitime ilişkin bilimsel verilerin yetersiz olduğu, yarım asırdan fazla bir süre önce ortaya çıktığı görülmektedir. Okul öncesi eğitime yönelik bilimsel çalışmaların yapılması ve uygulamaların yetersizliklerinin görülmesi ile birlikte birçok ülkede bu durum telafi edilerek alanda erkek öğretmenlerin sayılarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1980' li yıllarda Avrupa Birliği Komisyonu'nun cinsiyet eşitliği üzerine çalışmalar yapması ile başlayan değişimi (Robinson, 1981), bugün hükümetler, sivil toplum kuruluşları, medya kuruluşları ve akademisyenler işbirliği içinde sürdürmektedir (Rolfe, 2006).

Sınıf ortamında toplumsal rolünü yansıtmayan erkeklerin cinsiyetlerine ilişkin bir anomali taşıdıkları düşüncesinin yanı sıra ihmal yada istismar potansiyeli taşıdıklarına inanılması (King, 2004; Thornton, 1999) inanılması erkek öğretmenlerin yüzleştiği bir diğer zorlayıcı deneyimdir. Bu durumun erkek öğretmenin çocuklarla olan iletişimini etkilendiği görülmektedir. Thornton (1999), sınıfta ağlayan bir kız çocuğuna kadın ve

erkek öğretmenin yaklaşımının farklı olduğunu söylemiştir. Erkek öğretmenlerin, çocuğa yaklaşma davranışlarını yanlış anlaşılma ihtimal vermeyecek şekilde düzenlemek zorunda hissettiklerini belirtmiştir. Görüşme yapılan erkek öğretmenlerden biri, “bu davranışımı *uygun* hale getirememek bazen beni korkutuyor” demiştir. Görüşme yapılan uygulama öğretmenlerinin erkek öğretmenlerin kaygıları hakkındaki yorumlarının genel olarak alan yazın verileri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer durum okul öncesi eğitimin kurumlarının cinsiyetçi algı ışığında bir eğitim kurumu gibi değil, bakım evi olarak toplumda algılanması bu algının bu kurumlara verdiği zarar üzerinedir. Yeterli beşeri sermaye donanımına sahip olduğuna inanılmayan kadınların çalıştığı meslekler bu durumun sonucu olarak saygın kabul edilmemektedir (Parlaktuna, 2010). Okul öncesi eğitimi alanındaki öğretmenlerin tamamına yakınının kadın olması (Murray, 1996) okul öncesi öğretmenliğini bu algının en net gözlenebildiği mesleklerden biri haline getirmiştir. Erkek hegemonyasının hüküm sürdüğü geleneksel toplumlarda erkeklerin de okul öncesi kurumlarında hizmet vermesi bu olumsuz algının azalmasında ve bu tür kurumların eğitiminin boyutunun ön plana çıkmasında etkili olabilir. Bazı öğretim elemanlarından edinilen verilerle benzer olarak, bu konuda yapılan çalışmalar sınıf ortamında farklı cinsiyetlerin yer almasının okul öncesi eğitimin kalitesi açısından faydalı olduğunu belirtmektedir (Galley, 2000; Zhang, 2017; Anlıkak, 2004).

Sınıf ortamında farklı cinsiyetlerin bulunmasının bir diğer faydasının çocukların hem cinsiyet rollerini doğru algılamalarının sağlanması hem de birden fazla öğrenme biçimiyle karşılaşılması olarak belirtilmektedir (Cooney ve Bittner, 2001). Erkek öğretmenler, sınıfta kadın öğretmenlerden farklı öğretim stratejileri ve etkinlik türleri tercih etmektedir. Kadın öğretmenler sakin ve sosyal gelişim temelli etkinlikleri ağırlıklı olarak sınıf ortamında uygularken, erkek öğretmenler fiziksel aktiviteye dayalı etkinlikler uygulamaktadır (Sandberg ve Pramling-Samuelsson, 2005; Vandebroek ve Peeters, 2008). Erkek öğretmenler, hareketli etkinlikleri içinde çocukların coşkuyla ve özgürce dünyayı keşfettiğine inanmaktadır (Zhang, 2017). Ayrıca erkek öğretmenler hareketli etkinlikler içinde öğrenmenin çocukların doğasına uygun, onlara özgü bir yol olduğunu belirtmiştir (Robinson ve Hobson, 1978). Bu bağlamda kadın öğretmenlerin eğitim yaklaşımına benzemeyen bu yaklaşımın, görüşme yapılan bazı uygulama öğretmenlerinin belirttiği üzere, öğrenme sürecini olumlu etkilediğini söylemek mümkündür.

Görüşme yapılan katılımcılardan bazıları erkek öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini değerlendirirken sınıf yönetimi becerilerine dikkat çekmiştir. Çocuğa

istenilen davranışların kazandırılması için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine hâkim olması verilen eğitimin kalitesi açısından oldukça önemlidir (Terzi, 2002; Güven ve Cevher, 2005). Okul öncesi dönem çocuğunun kritik gelişim evreleri göz önüne alındığında ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri doğru kullanabilmesi ayrı bir önem kazanmaktadır (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011). Erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, erkek okul öncesi öğretmenlerinin kalabalık sınıflarda etkin öğrenme ortamı oluşturabildikleri, bu durumun velilerin öğretmen tercihinde etkili olduğu, disiplin sorunlarını çözmeye başarılı oldukları, hareketli oyunları daha iyi yönettikleri görülmüştür. (Sak, Şahin ve Yerlikaya, 2015; Galley, 2000). Bir Head Start sınıfında eş zamanlı eğitim veren kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılıklara ve benzerliklere odaklanılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Kadın öğretmen (Marta), erkek okul öncesi öğretmenin (Alphonso) sınıfın toparlanması esnasında drakula sesiyle (dracula voice) birden ona kadar saydığını, tüm çocukların bir anda dikkat kesilerek yemeklerini hızlıca topladıklarını kadın öğretmen tarafından anlatılmıştır. Yüksek ve çocukların aşına olduğu tondan farklı olan erkek öğretmenin ses tonunun sınıf yönetiminde erkek öğretmene avantaj sağladığına değinilmiştir (Bullough, 2015). Görüşlerine başvuru katılımcılardan kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarının özellikle dış görünüşlerinin, ses tonlarının ve etkinlik tercihlerinin sınıf yönetimindeki başarılarında etkili olduğunu ve kendilerinin aynı başarıyı yakalamakta zorlandıklarını belirtmiştir.

Sınıf ortamında hem kadın hem erkek öğretmenin aynı anda olmasının çocuğun gelişimi ve eğitim ortamının niteliği açısından da önemli katkılar sunmaktadır. Okul öncesi dönem (0-72 ay), bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimin en hızlı olduğu ve birçok becerinin kazanıldığı kritik bir evredir (Karaoğlu ve Ünüvar, 2017). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta buldukları süreç boyunca oldukça dikkatli ve fiziksel olarak aktif olmaları gerekmektedir (Akgün, Yarar, Dinçer, 2011). Tüm çocuklarla ayrı ayrı ilgilenilmesi, zaman ve sınıf yönetimi konusunda başarılı olunması öğretmenler için her gün üstesinden gelmeleri gereken rutin bir süreçtir. Yarım ya da tam günlük eğitim akışı süresince herhangi bir molaya- teneffüse sahip olmamaları, sınıf içi performanslarında süreklilik gerektirmektedir. Bu bağlamda okul aynı kurumda görev yapan öğretmenler arasındaki destekleyici ve olumlu ilişki oldukça önemlidir. Bir kadın mesleği olarak adlandırılan ve kadın sayısının yüksek olduğu (Drudy, 2008) okul öncesi öğretmenliği mesleğinde, kadın öğretmenler genel olarak erkek öğretmenlerin kurumlarında olması gerektiğine inanmaktadır (Anlıak ve Şahin Beyazkürk,2008;

Cooney ve Bittner, 2001; Sak, Şahin ve Şahin, 2012). Zhang (2017), kadın ağırlıklı bir çalışma ortamında erkek sayısının artırılmasının kurum dinamizmini arttıracığını belirtmiştir. Uygulama öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin, önceki yıllarda kadın öğretmenlerden erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitimi alanında bulunmalarına ilişkin görüşleriyle benzer olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının etkinlik türlerinin birbirinden farklı olduğunu sınıf ortamında hem kadın hem erkek öğretmenlerin etkinliklerinin uygulanması okul öncesi dönem çocuğunun gelişimini önemli ölçüde desteklemektedir. (Galley, 2000; Bernard vd., 2000). Okul öncesi dönem çocukların öğretmen cinsiyetine ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmalarda çocukların öğretmenlerini benimsemelerinde cinsiyetin belirleyici bir etken olmadığı, erkek okul öncesi öğretmenin sınıfındaki çocuklardan öğretmenlerini resmetmeleri istendiğinde tüm çizimlerin geleneksel rollere uygun olduğu görülmüştür (Galley, 2000; Sumsion, 2005). Bu bulgular, 3-6 yaş aralığında cinsiyetini keşfeden çocukların (Senemoğlu, 2012: 73), öğretmenlerinin cinsiyetlerinin farkında olduğunu ve öğretmenlerini cinsiyetine göre değil sınıf içi etkinlik ve tutumlarına göre değerlendirdiklerini göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarından edinilen verilere benzer olarak kadın öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının da genel olarak okul öncesi eğitimde erkek öğretmenlerin bulunması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Sak ve arkadaşlarının (2012) yaptığı çalışmada kadın öğretmenler, erkek meslektaşlarının çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediklerini ve sınıf içi uygulamalarının başarılı olduğunu, bu nedenle alanda olmaları gerektiğini belirtmiştir. Görüşlerine başvuru alan uygulama öğretmenleri tarafından, erkek öğretmenlerin genel olarak erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde akademik başarılarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Uygulama öğretmenleri öğretmen adayının görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini önemsediklerini, bu durumda cinsiyetin belirleyici olmadığını belirtmiştir. Erkek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanındaki konumuna ilişkin yapılan birçok çalışmada erkek öğretmenlerin bu alanda olması gerektiğini belirtilmektedir. Okullarda farklı bir çalışma dinamiği oluşturulması, öğretmenlik mesleğinin statüsünün artması (Zhang,2017), erkek çocuklara rol model olması (Jensen, 1996), cinsiyet rollerinin çocuklar tarafından doğru kavranması, sınıf ortamında farklı öğrenme strateji ve yöntemlerini ile sürecin zenginleştirilmesi (Sandberg, Pramling-Samuelsson,2005; Vandenbroeck, Peeters,2008), babaların küçük yaş grubundaki çocukların bakımında ve eğitim sürecinde daha fazla yer alması

(Kochanska ve Aksan, 2004) ve eğitim kurumlarında cinsiyet dengesinin sağlanması bu görüşün temel dayanaklarıdır.

Ebeveynlerin genel olarak kadın öğretmenleri tercih etmelerine rağmen (Anlıkak, 2004), çocuğu erkek öğretmenin sınıfında olan ailelerin erkek öğretmenlerle eğitim sürecine devam etmek istemeleri (Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli, 2015) cinsiyetin ötesinde öğretmenlik becerilerine dikkat çekmesi bağlamında önemlidir. Görüşme yapılan öğretmene adayları uygulama süreçlerindeki başarılarını işaret ederek başarılı birer öğretmen olacaklarına inanandıklarını dile getirmiştir. Erkek öğretmen adayları, toplumun bu konuda aydınlatılması ile kendilerine yönelik ön yargıların kırılabileceğini düşündüklerini eklemiştir. Bu görüşü kadın öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının da desteklediği ve erkek öğretmen adaylarının yaşadıkları zorluklarda toplumsal beklentilerin etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ancak bu beklentilerin öğretmenlik becerileriyle ilişkili ve gerçekçi olmadığı dile getirilerek cinsiyetin ötesinde “iyi öğretmen olma” noktasına dikkat çekilmiştir.

Ancak bazı erkek öğretmen adaylarının yukarıda değinilen görüşün aksine birtakım ders içeriklerini “kadınsı” olarak değerlendirdiği ve bu meslek için kadınların daha uygun olduğuna inandıkları görülmüştür. Bu bakış açısının en fazla Materyal Geliştirme ve Drama ders içeriklerine yönelik olduğu görülmüştür. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde Materyal Geliştirme dersinin amacının “Okul öncesi çocuklarına yönelik çeşitli eğitici araçları (kukla, dolgu oyuncaklar, yap-boz vb.) tasarlama, geliştirme ve değerlendirme” şeklinde belirtildiği görülmektedir. Drama dersinin amacı ise “eğitsel drama teriminin tanımı ve anlamı, benzer terimlerden (Psiko drama, Yaratıcı drama, Drama-Oyun, Drama) farkı, çocuklarla drama uygulamalarının tarihçesi, eğitsel dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları, eğitici dramanın yaş gruplarına ve uygulama alanlarına göre sınıflandırılması, eğitsel drama ortamı ve öğretmen nitelikleri, eğitsel drama da özel teknikler, eğitsel dramanın değerlendirilmesi, uygulandığı alanın eğitim amaçlarına uygun eğitici drama örnekleri ve yeni örneklerin geliştirilmesi” şeklinde belirtilmiştir (YÖK, 2018). Ders içeriklerinde yer aldığı etkinliklerde öğretmen adaylarının dikiş dikme, farklı kumaş ve doğal malzemeleri amacına uygun olarak seçebilme ve uygun teknikle ürün oluşturabilme, çizim yapabilme gibi el becerisine dayalı kazanımları edinmeleri; farklı dramatisasyon tekniklerini çocuğun gelişimini göz önüne alarak uygulayabilmeleri beklenmektedir. Ancak geleneksel toplumlarda gündelik hayattaki görevler kadınlık ve erkeklik perspektifinde

paylaşılmaktadır. Erkekler genel olarak tamirat, bahçe bakımı veya ev dışındaki diğer işlerden sorumlu iken, kadınlar yemek pişirme, çocuk bakımı, bulaşık yıkama, ev temizliği, dikiş gibi işlerden sorumludur. Her iki cinsiyet de toplumsal kabulü gözeterek sorumlu olduklarına inandıkları rolleri sürdürme eğilimi göstermektedir (Şafak, Çopur, Özkan, 2006). Erkek öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin olumsuz tutumlarının bu rollere bağlı kalma eğiliminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının cinsiyet rollerine bağlı kalma durumlarının; mesleki değer ve sorumluluklarını tanıma, benimseme ve yerine getirme noktalarında öğretmenlik yeterliliklerini kazanmalarını zorlaştırdığı ulaşılan bir diğer önemli sonuçtur. Bu durumun muhtemel sebeplerinin başında, erkek öğretmenlerin geleneksel cinsiyet rollerine bağlılığının dışında, kadınların okul öncesi eğitimi alanındaki sayıca baskınlığı ve olarak daha uygun görülmesi sıralanabilir (Fu,2000; Cameron 2006; Laere, Vandenbroeck, Roets ve Peeters, 2014).

Alan yazında, okul öncesi eğitim programlarının genel olarak kadınsı becerilere yönelik olduğu, “anne gibi” öğretmeni idealize ettiği ve ev içinde/ hijyenik aktivitelerin bu kapsamda tercih edildiği belirtilmektedir. Cinsiyetçiliğin örtük yansımalarını eğitim programlarında görüldüğü ve bu durumun okul öncesi öğretmenliğinin kadın mesleği olarak algılanmasına yol açtığını araştırma sonuçlarında yer almaktadır (Vandenbroeck ve Peeters, 2008; Mills, Martino ve Lingard, 2004; Mills, 2000). Ülkemizde 2013 yılında güncellenen ve hala geçerliliğini koruyan okul öncesi eğitimi programı, önleyici ve destekleyici özelliği olan çok yönlü bir program olarak tanımlanmaktadır. Programın temel özellikleri arasında temaların/ konuların amaç değil, araç olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, kazanım ve göstergelere bağlı kalmak kaydıyla etkinlik seçiminde özgür davranabilmektedir (MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013: 16). Bu bağlamda erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin aksine ÖE2 ve ÖE3’ün vurguladığı, öğretmen adaylarının kendi özelliklerine uygun, özgür ve yaratıcı etkinlikler hazırlamaları konusunda fırsat tanınması ve desteklenmeleri hem öğretmen adaylarının mesleki motivasyonları hem de programın etkin uygulanması açısından önemli bir adım olacaktır.

Çocuklar okul öncesi dönemde cinsiyet rollerini öğrenmek için hemcinsi olan bir yetişkini taklit etmektedir. 60-72 ay aralığına denk gelen bu kritik evrede doğru bir modeli takip ederek bu rolleri doğru kazanması çok önemlidir. Lamb (2000), erkek öğretmenlerin erkek çocukların gelişimini olumlu etkilediğini söylerken, Smith (1973) sadece kadınların bir ortamda erkek çocukların bulunmasının gelişimleri açısından sakıncalı olduğunu

söylemiştir (Akt. Robinson, 1981). Bu bağlamda ÖE1'in görüşlerinin alan yazın ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Cinsiyet ayrımları, kültürel beklentilerle şekillenmekte, kadınların ve erkeklerin gündelik yaşamlarını etkilemektedir (Öngen ve Aytaç, 2013). Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu ve Taşkın'ın (2007) lisans öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, erkek öğrencilerin toplumsal yaşam ve aile yaşamı ile ilgili kadın öğrencilerden daha fazla geleneksel bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Erkek öğrenciler ev ve aile ile alakalı işleri kadın işi, kamusal alanda çalışmayı erkek işi olarak belirtmiştir. Ataerkil sistemin erkeklik algısı üzerinden yükseldiğini söyleyen Ökten (2009), toplumsal rollerin belirlenmesinde soyun taşıyıcısı, erkeğin esas olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda erkeklerin kadınlara göre daha fazla cinsiyet rollerine riayet etmeleri ve aksi durumda kaygı yaşamaları olasıdır. Okul öncesi eğitimin gerektirdiği dikiş dikme, kumaş boyama, materyal hazırlama, drama dersi kapsamında üstlenilen ve toplumsal erkek rolü ile çelişen bir takım roller/oyunlar geleneksel algıya sahip erkek öğrenciler için içsel çatışma yaratmaktadır. ÖE3'ün gözlemlerinin alan yazın bulgularıyla benzer olduğu görülmektedir.

Robinson (1981), okul ortamında maskülen tavır sergileyen erkek öğretmenlerden kadın öğretmenlerin rahatsızlık duyduğunu kendi ortamlarında istemediklerini dile getirmiştir. Ancak alan yazın çalışmalarında genel olarak kadın öğretmenlerin, çocuk gelişimine ve demokratik eğitim ortamına vurgu yaparak, erkek öğretmenlerin alanda olmalarını önemsedikleri görülmektedir (Bernard vd.,2010; Sak,2012; Sak, Şahin ve Şahin, 2012; Anlıak ve Şahin Beyazkürk, 2008). Bu açıdan ÖE4'nin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerle çalışmak istemediğine ilişkin gözlemi bu anlamda alan yazınla çeliştiği söylenebilir.

Kadınların iş hayatına girdikleri tarihten bu yana, cinsiyetler arasında beliren adaletsiz uygulamalar büyük ölçüde kadınların aleyhine sonuçlanmıştır (Marshall, 1999). En belirgin sonuçlardan biri kadınların çalıştığı mesleklerin erkeklerin çalıştıkları mesleklere göre değersiz kabul edilmesidir (Jensen, 1996). Okul öncesi eğitimi özelinde bakıldığında, cinsiyet rollerinin etkisinde bu alana gelen kadınlar bir eğitimci olarak değil, güvenilir bir bakıcı olarak kabul edilmektedir (Thornton ve Bricheno, 2000). Kadınların bu meslekte olmasını ve devam etmesini sağlayan cinsiyet rolleri erkekler için ise bir bariyere dönüşmektedir (Yılmaz ve Şahin, 2010). Robinson, gündüz bakım evlerinde çalışan erkeklere ilişkin bilgi vermek amacı ile yaptığı boylamsal çalışmada, evli ve çocuk sahibi olan erkek çalışanların en geç iki yıl içinde işi bıraktıklarını

söylemiştir. Erkeklerin “eve ekmek getiren” kişiler olarak gelir dağılımında sorumluluklarının daha büyük olduğu ve bu nedenle *daha makul* bir işe yöneldikleri belirtilmiştir. Ancak aynı çalışma süresince evli veya bekâr hiçbir kadının işi bırakmadığı görülmüştür. Robinson (1979) bu durumu kadınların gelir dağılımındaki rolünün yalnızca “eşini desteklemek” olmasıyla ilişkilendirmiştir. Ayrıca kadınların kariyer planlamalarının evlilik, eşlerinin işlerinde bir değişim olması gibi dış faktörlere göre şekillenirken; erkeklerin içsel faktörle şekillendiğini söylemiştir. Kadın çalışanlar öğretmenliğe devam ederken erkek çalışanların kariyer planlarının idareciliğe/denetmenliğe geçiş ya da tamamen alanı terk etme olarak değiştiğini belirtmiştir. Dolayısıyla erken çocukluk eğitiminde erkeklerin kariyer planlamalarının kadınlardan daha karmaşık olduğu ortaya konmuştur. Bu açıdan öğretim elamanlarının bu konudaki gözlemlerinin alan yazın verileriyle tutarlı olduğu görülmektedir.

İnan ve diğerlerinin (2010) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin en fazla (%53) veli beklentisini karşılayamama konusunda kaygı taşıdıkları görülmüştür. Anne ve babaların erkek öğretmene ilişkin kaygılarının ise çocuklarına sert davranılması, çocuklarında okul fobisi oluşturulması ve erkek öğretmenin öğretmenlik mesleğinde yetkin olmaması ihtimalleri üzerine olduğu görülmektedir. (Sak, 2005). Ayrıca velilerin erkek öğretmenin evli olup olmaması ya da çocuğunun olup olmaması durumunu önemsedikleri görülürken (Sumsion, 2005; İnan vd., 2010), aynı durum kadın öğretmenler için geçerli olmamaktadır. Bu durumların genel sonucu olarak, velilerin okul öncesi kurumlarındaki öğretmen tercihi büyük oranda kadın öğretmenlerden yana olmaktadır. Yapılan çalışmalarda velilerin okur-yazarlık seviyesi arttıkça erkek öğretmenlere ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür (Sak, 2005). Bu bağlamda alan yazında belirtildiği ve katılımcıların değiştiği üzere (İnan, Bayındır ve Doğan Temur, 2010; Sak, 2005; Sumsion, 2000; Bernard vd., 2010) toplumun bu konuda farkındalığının arttırmanın okul öncesi eğitim kapsamında sürdürülen eğitim faaliyetlerinin kalitesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Toplumsal bu inanın yanı sıra, okul yöneticilerinin işe alımlarda kadın öğretmenlere öncelik tanıdığı ve kadın öğretmenlerle çalışmak istediği bilinmektedir. Bu duruma gerekçe olarak kadın öğretmenler üzerinde otorite kurmanın daha rahat olduğunu öne sürülmüştür (Neugebauer, 1994). Sumsion (2000) erken çocukluk alanında çalışan erkeklerin karşılaştığı en zorlayıcı durumlardan birinin *ötekilik (otherness)* olarak alanda var olma çabası olduğunu belirtmiştir. Erkeklerin bu zorlayıcı bariyeri aşmak için toplumsal etiketlerden sıyrılma savaşının yanında kadın öğretmenlere göre daha fazla

çalışmak zorunda kaldıklarını; bu durumun erkek öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri arasında yer aldığını belirtmiştir. Bazı uygulama öğretmenlerinin kadın öğretmen adaylarıyla çalışmak istediklerini belirtmelerinin yanı sıra kadın öğretmen adaylarının grup seçimi yaparken kadın arkadaşlarını tercih etmeleri *ötekilik* durumuna mevcut çalışmada da işaret etmektedir.

Okul öncesi eğitimi alanında kadınların tercih edilmesini veliler üzerinde değerlendiren Sak ve diğerleri (2015) ise Türkiye’de velilerin büyük çoğunluğunun alanda erkek okul öncesi öğretmeni olduğundan haberdar olmadığını belirtmiştir. Velilerin, “okula başlayınca çok güzel bir kadın öğretmenin olacak” diyerek çocuklar üzerinde beklenti yaratılmasının çocuk- öğretmen ilişkisi üzerindeki olumsuz etkisi vurgulanmıştır. Öğretmen cinsiyetine ilişkin veli beklentisi henüz öğretmenliğe başlamamış erkek öğretmen adayları üzerinde baskı yaratmaktadır. İnan ve diğerlerinin (2010) erkek okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada adayların en çok veli beklentisini karşılayamama konusunda (%53) kaygı yaşadıkları görülmüştür. Uygulama öğretmenlerinin değindiği üzere, alan yazında veli beklentisinin erkek öğretmenlerin mesleğe devam etmeme nedenlerinden biri olduğu görülmektedir (Sak, 2005). Bu bağlamda uygulama öğretmenlerinden ve erkek öğretmen adaylarından edinilen verilerin alan yazıyla büyük ölçüde benzer olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde özellikle öğrenci velilerinden gelen baskı ve beklentilerle savaşmak için erkek öğretmenlerin bir takım psikolojik stratejiler geliştirdiği görülmektedir (Mills, Martino ve Lingard, 2004). Bunlardan birinin cam asansör (glass escalator) olduğunu söyleyen Mills ve diğerleri (2004), zayıf olarak niteledikleri bu strateji ile geleneksel erkek hegemonyasının baskın kılındığını belirtmiştir. Bu strateji ile erkek öğretmen adaylarının cinsiyet rollerinin yarattığı çatışma durumunu telafi etmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Yöneticiliğe yükselmeyi veya öğretmenlik yapmayı planlamayan E5 ve E8’in öğretmenlik uygulaması dersinde oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Aynı zamanda E5 ve E8 öğretmenlik uygulaması sürecinde çocuklarla olmaktan mutlu olduklarını görüşme esnasında belirtmiştir. Erken çocukluk alanında çalışan erkeklerin yüksek iş doyumuna sahip olduklarına ilişkin çok sayıda bulgu mevcut iken (Rolfe, 2006; Yılmaz ve Şahin, 2010; Sumsion, 2005, 2012) bu alandan uzaklaşmaları karşılaştıkları sosyal ve psikolojik bariyerlerle açıklanmaktadır. Ancak erkek çalışanların mesleklerini yapmalarına engel olan bariyerlerin kalkması durumunda mesleklerine devam etme olasılıklarının artacağını belirtmektedir (Rolfe, 2006). Alan yazında bu konuda yapılan çalışmalar da erkek öğretmen adaylarının/ erkek

öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliğinde mesleğe devam etme süreçlerini çocuklarla olan deneyimlerinin büyük ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır (Yılmaz ve Şahin, 2010; Rolfe, 2006; Brown, 2012). Katılımcılar, erkek okul öncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme ve drama dersine ilişkin olumsuz tutumlarının ardında erkeklik algısı ve bu algıya ilişkin beklentilerle çatışan görev ve sorumluluklar olduğu düşündükleri dile getirmiştir. Öte yandan öğretmenlik uygulaması dersinde sergilenen üstün performans ise erkek adayların hareketli etkinliklerdeki başarılarıyla ilişkilendirilmiştir. Okul öncesi dönem çocuğunun motor gelişiminin oldukça hızlı olduğu bu evrede çocuklar hareketli oyunlar oynamaktan hoşlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olarak bazı kadın öğretmen adayları yerde yuvarlanmalarını, koşmalarını, zıplamalarını gerektiren etkinliklerden kaçınmaktadır. Bu algıdan uzak erkek öğretmen adayları ise bu tür etkinliklerin gerektirdiği fiziksel hareketleri yapmaktan çekinmemekte, çoğu zaman abartılı biçimde uygulayarak sakin etkinliklere alışkın okul öncesi dönem çocuklarının kısa sürede dikkatini çekmektedir. Bu verilerden yola çıkılarak katılımcıların okul öncesi sınıflarda uygulanan sakin ve bilişsel etkinlikleri kadınsı, açık havada oynanan hareketli etkinlikleri erkeksi olarak kodladığı söylenebilir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının her anlamda geri planda hissettikleri bir alanda, kadınlardan daha başarılı olmalarının mesleki motivasyonlarına katkı sağladığı ulaşılan bir diğer önemli sonuçtur. Bu sonuca tüm katılımcı grupların dikkat çektiği görülmektedir.

Bourdieu ve Wacquant, erkeklerin erken çocukluk eğitimi tercih etmemelerini *alışkanlık (habitus)* olarak nitelemiştir. Erkeklerin bu davranışlarında deneyimlerine değil, genel kabule göre hareket ettikleri belirtilmiştir (Akt.Vandenbroeck ve Peters,2008). Ancak alan yazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğine başlayan erkek okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum yaşadıkları görülmektedir (Rolfe, 2006; Yılmaz ve Şahin, 2010; Sumsion, 2005). Bu durum toplumsal baskı ve meslekleri arasında çatışma yaşayan erkek öğretmenlerin büyük ölçüde baskıdan kaçarak mesleklerini bırakmalarını ya da farklı bir konumda devam etmelerine engel olamamaktadır. Öğretim elemanlarının değindiği üzere, alanda bazı erkek öğretmenlerin sorunun çözümünde aktif rol aldıkları görülmektedir. Sumsion (2000), yönetici olarak görevine devam eden bir erkek okul öncesi öğretmeniyle yaptığı görüşmede, erkek öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıları azaltmak adına yönetici konumunun kendisine bir sorumluluk yüklediğini belirtmiştir. Erkek öğretmenlerin alanda yaşadıklarını en iyi kendisinin anlayabileceğini, hükümetten bu konuda kısa vadede gelecek bir çözümün gerçekçi bir beklenti olmadığını söylemiştir. Yaşadığı deneyimlerden sonra Bill'in

kendisini bir tür gizil adalet sağlayıcı olarak konumlandığı belirtilmiştir. bu tutuma benzer bir yaklaşımın Türkiye'nin ilk, okul öncesi öğretmenlerinden Serdar Öner'e ait olduğu söylenebilir. Öner öğretmen olarak edindiği tecrübelerden sonra sonra aşağıda değindiği değerler ışığında bir okul öncesi eğitim kurumu açarak *bir erkeğin de okul öncesi eğitimi alanında söz sahibi olabileceğini gösterdiğini* belirtmektedir. Öner'in öncülüğünü yaptığı bu kurum 34 yıldır hizmet vermektedir. Aşağıda Öner'in röportajından bu duruma ilişkin kısa bir bölüm yer almaktadır.

“Açıkçası bu mesleğe başlamadan önce çocuk gelişimi ve eğitimi alanının bu kadar bayanların tekelinde olduğunu bilmiyordum. Ben karakterim gereği hep ileriye bakarım geçmişle çok ilgilenmem. Bu nedenle eğitim ve çocuklar hep ilgi alanımda oldu. Ülkem ve dünya için hayallerim var. Daha mutlu insanların yaşadığı bir dünya yaratmak için eğitimden daha güçlü bir araç olamaz. Ve hepimiz artık biliyoruz ki; okul öncesi eğitimi bireyin kimlik oluşumunun yapılandığı en önemli dönem. İşte bu düşünceler benim bu alana yönelmemin temelini oluşturuyor” (Şakır, 29 Kasım 2008, Hürriyet).

Katılımcıların ve Öner'in de değindiği üzere çocuklarla olan deneyim bireyin öğretmenlik becerilerini geliştirme sürecinde önemli yere sahiptir. Okul öncesi öğretmen adayları bu deneyimi ilk olarak lisans eğitimi sürecinde, öğretmenlik uygulaması dersi ile kapsamlı olarak edinmektedir. Lisans eğitimine devam eden adaylardan okul öncesi öğretmenliği genel alan ve özel alan yeterliklerini kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2008: 42). Bu yeterliklerin öğretmen adaylarına kazandırılmasında Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersleri bu açıdan büyük önem taşımaktadır. 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla Okul Deneyimi I-II dersleri yeterli görülmeyle Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri eklenmiştir. Bu dersler kapsamında öğretmen adayları altı eğitim-öğretim dönemi boyunca aldıkları bilgileri sınama öz değerlendirme yapma şansı yakalayarak öğretmenlik pratiklerini geliştirmektedir. Ayrıca bu süreçte uygulama öğretmeni, uygulama yapan akranları ve öğretim elemanı da adayı gözlemleyerek görüş bildirmektedir (Paker, 2008). Öğretmen adayı lisans eğitimindeki deneyimlerini bu görüşler ışığında zenginleştirerek okul öncesi sınıflarda uygulamaktadır. Öğretmen adayının bu derslerdeki performansı öğretmenlik yeterliliğinin değerlendirilmesine olanak tanıyan önemli kaynaklardan biridir.

Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinde öğretmen adayları lisans hayatları boyunca edindikleri bilgileri sınav olarak alan uzmanları tarafından değerlendirilmektedir. Ayrıca bu dersler ağırlıklı not ortalamasına %8.4 oranında etki eden lisans eğitiminin önemli süreçlerinden biridir. Bu ders süresince öğretmen adayı uygulama öğretmeni ve

İlgili öğretim elemanının yönlendirmesiyle planlama sürecini yürüterek haftanın bir günü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız ya da ilkokul bünyesinde yer alan okul öncesi kurumlarında uygulama yapmaktadır. Bu süreç boyunca öğretmen adayları kendi teorik bilgilerini sınavla tecrübe kazanmasının yanında veli ve okul öncesi dönem çocuklarıyla etkili bir iletişim fırsatı yakalayarak öğretmenlik becerilerini geliştirmektedir. Uygulama öğretmenleri ve öğretim elamanları, öğretmen adayının öğretmenlik yeterliklerini, konu alan bilgisini, alan eğitimi bilgisini, planlama ve öğretim sürecini, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerini (YÖK, 1998: 21) göz önüne alarak çok yönlü bir biçimde değerlendirmektedir. Bu değerlendirmenin ve görüşmelerden edinilen verilerin tutarlılığı göz önüne alındığında erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgunun *öğretme işinin kadın işi* olduğu (Murray, 1996; King, 2004) algısının değişmesi bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği becerilerinin annelik içgüdüleriyle ve kadınların doğuştan getirdiğine inanılan mizaç özellikleriyle ilişkilendirilmesi sınıf ortamında anne gibi davranan öğretmen beklentisi yaratmaktadır (Farquhar, 1997; Mills, 2000). Erkek öğretmenlerin çocuklarla birebir iletişim halinde oldukları bu dersteki üstün performans, çocuklarla etkin iletişim kurmanın cinsiyet özelliklerinin ötesinde olduğunu göstermektedir. Doucet, en az bir yıldır çocuklarının bakımını evde üstlenen altısı bekâr, yetmiş babayla yaptıkları çalışmanın bulguları bu savı destekler niteliktedir. Avukat olan babalardan biri (Aaron) çalışma ortamını kıyasıya rekabet ve sürekli güçlü kalmayı gerektiren bir ortam olarak tanımlarken çocuklarıyla geçirdiği vakitte “kalbinin yumuşadığını” belirtmiştir. 4 yıldır çocuklarının bakımını üstlenen Frank ise bu deneyimini “kişisel gelişim” olarak adlandırmıştır. Doucet (2004), babaların çocuklarıyla geçirdikleri vakitte kendi güçlü yanlarını ve ilgi alanlarını keşfettiklerini, çocukların ise gelişimleri açısından bu deneyimlerin değerli olduğunu belirtmiştir. Yine erkeklerin önceden çocuklarla olan deneyimlerinin okul öncesi eğitimi alanına gelmelerinde önemli bir değişken olduğu bilinmektedir (Bernard vd.,2000).

Tüm bu veriler ışığında çocuklarla olan iletişimde cinsiyet özelliklerinin değil, çocuklarla olan deneyimin ve çocuk gelişimine ilişkin yeterli donanımına sahip olmanın belirleyici olduğunu söylemek mümkündür. Okul öncesi alanında çeşitli zorluklar yaşamalarına rağmen mesleğe başlayan erkek öğretmenlerin mesleki doyum yaşadıklarını belirtmesi bu durumu desteklemektedir (Rolfe, 2006; Sumsion, 2005). Bu bağlamda erkek okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanını tercih oranlarının ve

alana uyum süreçlerinin arttırılmasında bu durumun değeriendirilmesinin yararlı olacağı düşünölmektedir.



BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada erkek okul öncesi öğretmen adaylarının bir erkek olarak okul öncesi eğitimi alanında var olmalarında ve okul öncesi eğitimi alanında erkek olma durumunun farklı katılımcı gruplardan alınan veriler ışığında bütüncül biçimde ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada erkeklik veya kadınlık kavramlarının eğitim öğretim faaliyetlerine yansıma biçimi bu bağlamda önem kazanmaktadır. Erkekliğin hangi araçlar ya da durumlar üzerinden yapılandırıldığı sorusu ise çok yönlü bir yaklaşım benimsenmesinde etkili olmuştur. Bu doğrultuda erkek öğretmen adayının okul öncesi öğretmenliği lisans programını tercih ve lisans eğitimi sürecindeki deneyimlerinin öğretmenlik pratiklerine etkileri, öğretmen adayının cinsiyetine ilişkin karşılaştığı zorluklara karşı tepkileri ve cinsiyetçiliğin eğitim kurumlarındaki örtük yapılanma biçimleri incelenmiştir. Elde edilen veriler bütüncül bir bakış açısıyla alan yazın verileri ile tartışılarak birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinde öğretmen adayları lisans hayatları boyunca edindikleri bilgileri sınavarak alan uzmanları tarafından değerlendirilmektedir. Ayrıca bu dersler ağırlıklı not ortalamasına %8.4 oranında etki eden lisans eğitiminin önemli süreçlerinden biridir. Bu ders süresince öğretmen adayı uygulama öğretmeni ve ilgili öğretim elemanının yönlendirmesiyle planlama sürecini yürüterek haftanın bir günü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız ya da ilkokul bünyesinde yer alan okul öncesi kurumlarında uygulama yapmaktadır. Bu süreç boyunca öğretmen adayı kendi teorik bilgilerini sınavarak tecrübe kazanmasının yanında veli ve okul öncesi dönem çocuklarıyla etkili bir iletişim fırsatı yakalayarak öğretmenlik becerilerini geliştirmektedir. Uygulama öğretmenleri ve öğretim elamanları, öğretmen adayının öğretmenlik yeterliklerini, konu alan bilgisini, alan eğitimi bilgisini, planlama ve öğretim sürecini, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerini (YÖK, 1998: 21) göz önüne alarak çok yönlü bir biçimde değerlendirmektedir. Bu değerlendirmenin ve görüşmelerdeki beyanların tutarlılığı göz önüne alındığında erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu bulgunun öğretme işinin kadın işi olduğu (Murray, 1996; King, 2004) algısının değişmesi bağlamında oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği becerilerinin annelik içgüdüleriyle ve kadınların doğuştan getirdiğine inanılan mizaç özellikleriyle ilişkilendirilmesi sınıf ortamında anne gibi davranan öğretmen beklentisi yaratmaktadır (Farquhar, 1997; Mills, 2000). Erkek öğretmenlerin çocuklarla birebir iletişim halinde oldukları bu dersteki üstün performans, çocuklarla etkin iletişim kurmanın cinsiyet özelliklerinin ötesinde olduğunu göstermektedir. Doucet, en az bir yıldır çocuklarının bakımını evde üstlenen altısı bekâr, yetmiş babayla yaptıkları çalışmanın bulguları bu savı destekler niteliktedir. Avukat olan babalardan biri (Aaron) çalışma ortamını kıyasıya rekabet ve sürekli güçlü kalmayı gerektiren bir ortam olarak tanımlarken çocuklarıyla geçirdiği vakitte “kalbinin yumuşadığını” belirtmiştir. 4 yıldır çocuklarının bakımını üstlenen Frank ise bu deneyimini “kişisel gelişim” olarak adlandırmıştır. Doucet (2004), babaların çocuklarıyla geçirdikleri vakitte kendi güçlü yanlarını ve ilgi alanlarını keşfettiklerini, çocukların ise gelişimleri açısından bu deneyimlerin değerli olduğunu belirtmiştir. Yine erkeklerin önceden çocuklarla olan deneyimlerinin okul öncesi eğitimi alanına gelmelerinde önemli bir değişken olduğu bilinmektedir (Bernard vd.,2000).

Tüm bu veriler ışığında çocuklarla olan iletişimde cinsiyet özelliklerinin değil, çocuklarla olan deneyimin ve çocuk gelişimine ilişkin yeterli donanımına sahip olmanın belirleyici olduğunu söylemek mümkündür. Okul öncesi alanında çeşitli zorluklar yaşamalarına rağmen mesleğe başlayan erkek öğretmenlerin mesleki doyum yaşadıklarını belirtmesi bu durumu desteklemektedir (Rolfé, 2006; Sumsion, 2005). Bu bağlamda erkek okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanını tercih oranlarının ve alana uyum süreçlerinin arttırılmasında bu durumun değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Toplumsal beklentilerin etkisinde, bir kadın mesleği olarak anılan okul öncesi öğretmenliği, erkeklerin mesleki tercihleri arasında yok denecek kadar az oranda yer almaktadır. Chapman (1981: 494-495), öğrencilerin okul seçiminde karakteristik özelliklerinin yanı sıra arkadaş çevresi, aile ve kurum personeli gibi bireyin yakın çevresinin etkili olduğunu belirtmektedir.

4.1. Sonuçlar

Mevcut alışma kapsamında ulaşılan sonuçlardan ilki katılımcı grupların tamamının vurguladığı bilinçli tercihle okul öncesi eğitimi alanına gelme durumu olmuştur. Okul ncesi ğretmenliğinin, erkek ğretmen adaylarının tercih sürecinde istihdam edilme oranının yüksek olmasının, alt ve orta sosyoekonomik sınıftan gelen ğretmen adaylarının tercih sürecindeki önemli durumlardan biri olduğu görülmüştür. Bu durumun yanı sıra adayların tamamı ideallerindeki meslek için yeterli puanı alamadıklarını ve ideallerinde olmayan bir mesleği tercih ettiklerini ifade etmiştir. Yakın evre olarak tanımlanan aile, ğretmen ve arkadaşların destekleyici bir tutum yerine yönlendirici bir tutum benimsemelerinin adayların ideallerinde olmayan bir mesleği tercih etmelerinde belirleyici olduğu görülmüştür. Ailelerinden destek gördüklerini ve tercih sürecini diğer adaylara kıyasla daha olumlu geçirdiklerini ifade eden üç erkek ğretmen adayının ailesinde ğretmen olduğu görülmüştür. Ancak ailesinde ğretmen olan ve destek gören adaylardan birinin lisans eğitimi uzattığı, lisans sürecinde uyum sorunları yaşadığı ve en düşük akademik başarıya sahip aday olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın diğer adayların ailesindeki öğretmenlerin erkek iken (dayı ve baba), düşük başarıya sahip adayın ailesindeki öğretmenin kadın (abla) olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Toplumda saygın olarak kabul edilen mesleklerin erkeklerin ağırlıklı olarak çalıştığı meslekler olduğu (Parlaktuna, 2010) ve erkeklerin bir meslekte sayısının arttırılmasının mesleğin statüsünün arttırılmasıyla eş değer kabul edildiği (Zhang, 2017) bilinmektedir. Öte yandan cinsiyet rollerinin esas taşıyıcısı olarak kabul edilen erkeklerin (kten, 2009), bu roller üzerinde daha fazla söz sahibi olmasının erkek ğretmen adaylarının tercih sürecinden sonraki motivasyonlarındaki farklılaşmayı açıklayabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan erkek ğretmen adayının yakın çevresinin tercih sürecinde etkili olmasının yanı sıra adayın model aldığı kişinin cinsiyetinin ğretmen adayının motivasyonunda etki yaratması olasıdır.

Erkek ğretmen adaylarının alanda karşılaştıkları sorunlardan birinin alandaki cinsiyet dengesizliği olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan erkek ğretmen adayları okul öncesi eğitimi alanında kendilerini *azınlık* olarak tanımlamıştır. Erkek ğretmen adayların görüşmeler esnasında belirttikleri “sahip çıkma, birlik olma, destek olma” söylemleri irdelenerek *azınlık* olma durumunu nasıl yorumladıkları açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu durumla ilişkili olarak sınıfa ilk geldikleri andan mezun oldukları sürece kadar erkek ğretmen adaylarının güçlü sosyal bağlar kurdukları görülmüştür. Görüşme

yapılan bazı öğretmen adayları ve öğretim elemanları erkek okul öncesi öğretmen adaylarının sayıca az olmalarından dolayı derse katılımlarının kadın öğretmenlerin gölgesinde kaldığını, bu durumun akademik başarı konusunda yanıltıcı bir etki oluşturabildiği dile getirilmiştir. Benzer biçimde sayıca baskın bir grup içinde bazı erkek öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme konusunda çekindikleri belirtilmiştir. Bu veriler doğrultusunda kendilerini azınlık olarak tanımlayan erkek öğretmen adaylarının akademik başarılarında ve sosyal ilişkilerinde azınlık olma durumunun belirleyici olduğu anlaşılmıştır.

Azınlık olma durumunun erkek öğretmen adayları açısından sınıf ortamında bir avantaj niteliği kazandığı ulaşılan bir başka sonuçtur. Okul öncesi eğitim kurumlarında sürekli kadın çalışanlarla etkileşim halinde olan okul öncesi çocukların erkek öğretmenleri *farklı* bulunduğu belirtilmiştir. Sınıf ortamına girdikleri andan itibaren etkin bir sınıf yönetimi sağlayan erkek öğretmen adaylarının bu başarısı katılımcılar tarafından *farklı* olmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Staj eğitimine devam edilen 14 haftalık süreçte erkek öğretmenlerin bu başarısı süreklilik göstermiş olmasına rağmen bu durum öğretmen adayının erkek olmasıyla (sakallı olmak, baba- abi figürünü anımsatmak, gür sese sahip olmak) açıklanmıştır. Bu yaklaşımın erkek öğretmen adayının öğretmenlik becerileriyle değil sadece dış görünüşü veya cinsiyet özellikleriyle ilişkilendirilmesi okul öncesi eğitimi alanındaki kadın cinsiyetinin hâkimiyetinin bir yansıması olarak yorumlanmıştır. Bu sonuç, uzun yıllardır kadınların başarılarının cinsiyet özellikleriyle ilişkilendirilmesi veya cinsiyet özellikleri nedeniyle başarılarının yok sayılması durumuna erkeklerin de maruz kalabileceğini göstermesi bağlamında önemsenmektedir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde erkek öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin sınıf yönetimi ve hareketli etkinliklerde avantaj sağlarken çocuklarla ve kadın uygulama öğretmenleriyle olan etkileşimlerinde dezavantaj yarattığı görülmüştür. Erkek öğretmen adayları çocuklara yakın temas kurmayı tercih etmediklerini belirtirken uygulama öğretmenleri erkek öğretmen adaylarını “soğuk ve mesafeli” olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda erkek öğretmen adaylarının çocuklara karşı mesafeli bir tutum benimseyerek bu tür suçlamaların doğma ihtimalini en aza indirmeye eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Ancak esas vurgulanması gereken sonucun “ideal okul öncesi öğretmeni” üzerine olduğu görülmektedir. 0-72 aylık çocuklar bu evrede fiziksel gelişimlerinde olduğu gibi kişilik gelişimlerinde de hızlı yol kat etmektedir. Bir başka deyişle, annelerinden ayrı bir canlı olduklarını idrak ettikleri dönemden itibaren özgün bir gelişim süreci başlamaktadır. Yetişkinler çocukların bu sürecine saygı duyarak çocuğa ismiyle hitap etmeli, dokunmak

için izin istemelidir. Böyle bir yaklaşım çocuğun benlik gelişimini desteklemesinin yanı sıra eğitim ortamının niteliği açısından da önemlidir. Bu bağlamda erkek öğretmen adaylarının genel tutumunun daha doğru olduğu görülmekte iken bu konuda eleştirilmeleri “anne gibi öğretmen” beklentisini ortaya koymaktadır. Bu açıdan erkek öğretmen adayının cinsiyetinin, kadın cinsiyetinin hâkim olduğu bir ortamda geliştirilen ilişkilerde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında görüşleri alınan erkek öğretmen adaylarının genel ağırlıklı başarı puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Ancak 11 erkek öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersindeki başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nedenleri incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının dersi takip etmeyi, derse ilişkin araç- gereçleri taşımayı, ders esnasında not tutmayı veya derse katılmayı *kadını* olarak kodlarken öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerde bu tür bir ayrıma değinilmemiştir. Erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kadın öğretmen adaylarına göre daha kolay ve etkin sınıf yönetimi sağlamaları, hareket ve oyun etkinliklerinde daha başarılı olmalarının bu derse ilişkin motivasyonlarını arttırdığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda erkek öğretmen adaylarının başarılı olduklarını hissetmelerinin ve takdir edilmelerinin mesleki motivasyonlarına ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı değişkenlerin etkisiyle sosyokültürel, politik ve ekonomik yapılar toplumların cinsiyet algısı oluşturmasına ortam hazırlamaktadır. Bu algı, kişilerin gündelik hayatlarını örtük biçimde yapılandırmaktadır. Toplumun cinsiyetçi beklentilerine cevap vermeyen erkekler güvenilir olarak etiketlenebilmektedir. *Cinsiyetinin hakkını vermeyen* (not got their gender right) herkesin toplumca olağan dışı algılandığı erkek okul öncesi öğretmenlerinin uzun yıllardır bu baskının altında mesleklerine devam etmeye çalıştıkları bilinen bir başka durumdur (Sumsion, 2000). İdeal okul öncesi öğretmenin ideal anne rolüyle tasvir edildiği bir eğitim ortamında erkek ve kadın öğretmenlerin meslekte deneyim kazanma süreci birbirinden farklı olmaktadır. Geleneksel cinsiyet rollerinin etkisiyle büyütülen kadınlar, çocuk bakımına ilişkin temel yeterlikleri kazanmış olarak küçük yaş gruplarının karşısına çıkmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitimi alanında cinsiyetler arasında farklılık yaratmaktadır. Mevcut çalışmaya katılan erkek öğretmen adaylarından sadece biri gelecek tasarısında okul öncesi öğretmenliği yapmak olduğunu belirtmiştir. Erkek öğretmen adaylarının mesleği bırakma eğilimlerinin yüksek olma nedenleri incelendiğinde, cinsiyet rolleriyle çelişen görevlerde

başarısız olma durumunun ön plana çıktığı görülmüştür. Kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince aldıkları görevleri cinsiyet rollerine göre *kadın işi* (kadın kılığına girme, çocuk ve kadın sesi taklit etme, yüz boyama, dikiş dikme, kesme, yapıştırma, süsleme, boyama, hikâye yazma, etkileşimli kitap okuma, çocuk şarkılarını seslendirme, grup sunumlarını sınıf önünde yapma, derse hazırlıklı gelme, not tutma) ve *erkek işi* (malzeme temin etme, malzemeleri taşıma, teknolojik işlemler) olarak ayırttığı görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının *kadın işi* olarak sınıflandırılan görevleri yapmaktan kaçındıkları ve görüşme yapılan özne gruplarındaki bazı kadın katılımcıların bu durumu hoşgörü ile karşıladığı görülmüştür. Bu hoşgörülü yaklaşımın temelinde cinsiyet rollerini her iki cinsiyetin de yerine getirmesine ilişkin beklentinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı grupların genel olarak erkek öğretmen adaylarının cinsiyet rollerini eğitim ortamında sürdürmelerini bekledikleri görülmüştür. Bu beklentinin iki biçimde açığa çıktığı tespit edilmiştir: Bir kısım katılımcı erkek öğretmen adaylarının iyi bir öğretmen olamamalarını erkek rol özellikleriyle ilişkilendirerek müsemma gösterilmesi gerektiğini savunurken bazı katılımcılar sınıf ortamında sabırsız, mesafeli ve sinirli mizaç özelliklerine sahip olduğu düşünülen erkeklerin kesinlikle okul öncesi eğitimde olmaması gerektiğini belirtmiştir. Bazı uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları ve kadın öğretmen adayları öğrenci yaşına göre öğretmen istihdam edilmesi gerektiğini ve küçük yaş gruplarının öz bakım ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz oldukları için bu yaş gruplarının sorumluluğunun kadın öğretmenlerde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kadın öğretmenlerin ergenlik ve gençlik dönemindeki erkek öğrenciler üzerinde otorite kurmasının güç olduğunu bu nedenle büyük yaş gruplarının eğitimi için erkek öğretmenlerin istihdam edilmesini uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sonucun okul öncesi öğretmenliğinin bir kadın mesleği olarak algılanışının yalnızca toplumda değil, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğretim elemanları tarafından da benimsendiğini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Erkek öğretmen adaylarının lisans sürecinde yaşadıkları önemli kaygılardan birinin velilerden cinsiyetlerine ilişkin alacakları tepkiler üzerine olduğu görülmüştür. Bazı erkek öğretmen adayları sınıfta yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak, velilerin kendilerine karşı ön yargı taşıdıkları ve bu durumun toplumda yaygın olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Adaylar eğitim düzeyi düştükçe bu tepkilerin artacağını düşündüklerini eklemiştir. İstihdam edilme koşullarını göz önüne aldıklarında atamalarının ilçe ya da köylere yapılacağını söyleyen adaylar meslekteki ilk yıllarının bu

nedenle zorlayıcı olabileceğini düşündüklerini dile getirmiştir. Kadın öğretmen adaylarının toplumsal olarak uygun görüldükleri bir meslekte bulunmalarının kaygılarının az olmasında etkili olması olasıdır. Bir aday dışındaki erkek öğretmen adaylarının ise kadın öğretmen adaylarının bu meslek için daha uygun olduklarını düşündükleri belirtmeleri ise erkek öğretmen adaylarının kendilerini alanda konumlandırma biçimleri hakkında fikir vermesi açısından önemlidir. Bulgular ışığında, genel anlamda erkek okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik pratikleri geliştirme sürecinde kadın öğretmenlere göre daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun erkek öğretmen adaylarının düşük akademik başarı ve uyum güçlüğü sorunlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında görüşleri alınan erkek öğretmen adaylarının mesleğe devam etmek istememe nedenleri arasındaki meslekte yükselme vurgusu dikkat çekmiştir. Çalışmaya katılan adayların yakın gelecek kariyer planlamalarının okul müdürlüğü, şube müdürlüğü, ilçe milli eğitim müdürlüğü, lisansüstü eğitim alma ve farklı bir meslek yapma üzerine olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine devam etmek istemeyen adaylar gerekçe olarak, ilerleyen yaşlarda küçük yaş gruplarıyla çalışmanın zor olacağını öngördüklerini, kendini alana ait hissetmediklerini ve meslekte yükselmenin kendileri için (erkekler için) daha uygun olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden statüsü daha yüksek kabul edilen birimlerde yer almak istemelerinde bu toplumsal algının etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak erkek öğretmenlerin yöneticilik, idarecilik ve denetmenlik kademelerine bir kadın okul öncesi öğretmenine kıyasla çok daha hızlı ve zorlanmadan geldiği görülmektedir. Görüşme yapılan uygulama öğretmeni ve kadın öğretmen adaylarının bazılarının da bu eğilimde olduğu ve yönetici pozisyonu için erkek öğretmenlerin daha uygun olacağını belirttikleri görülmüştür. Bu durumun yanı sıra düşük akademik başarıya sahip olmalarına rağmen erkek öğretmen adaylarının da bu pozisyonlara kesin olarak yükselmeyi ön görerek kariyer planlamalarını bu yönde yapmaları bu toplumsal kabulün göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Katılımcıların erkek öğretmen adaylarıyla alakalı vurguladıkları bir diğer önemli nokta erkek öğretmenlerin eğitim ortamına katkısı üzerinedir. Uygulama öğretmenleri erkek öğretmen sayısının artmasının eğitim ortamının demokratikleşmesini sağlayarak daha verimli bir iş ortamı oluşacağını belirtmiştir. Ayrıca velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanların neredeyse tamamının kadın olmasından kaynaklı bu kurumları *bir tür bakım evi* gibi algıladıkları belirtilmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan uygulama

öğretmenleri bu noktaya dikkat çekerek temel eğitim kademesinde olduğu gibi kadın ve erkek öğretmen sayısının dengeli olması durumunda velilerin okul öncesi eğitim kurumlarına daha fazla saygı duyacakları düşündüklerini belirtmiştir. Ayrıca sadece kadınlardan oluşan bir çalışma ortamını *gergin* olarak niteleyen bazı uygulama öğretmenlerinin erkek öğretmenlerin çalışma ortamının niteliğini de olumlu yönde etkileyeceğine inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda alandaki erkek öğretmen sayısının artmasının eğitim kurumunun toplumsal algılanış biçimine ve kurumun demokratikleşmesine katkı sağlaması olasıdır.

Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının alanda olması gerektiğini vurgulayan katılımcılardan bazıları erkek öğretmen adaylarının davranış problemi olan erkek okul öncesi çocukların bu davranışlarında azalma sağlayabildiği ve baba figüründen yoksun büyüyen bir erkek okul öncesi çocuğunun sosyal davranışlarında ilerleme kaydedildiği dile getirmiştir. Görüşme yapılan erkek öğretmen adaylarından E5, babası Hollanda'da olduğu için babasıyla çok az vakit geçiren bir çocukla diyalogundan sonra sosyal davranışlarındaki ilerlemeden bahsetmiştir. Çocuktaki bu gelişimin mesleğe bakışını da değiştirdiğini belirten E5, kadın mesleği olarak anılan bir meslekte bir erkeğin de kritik bir rol üstlenebileceğinin bilinmesinin önemine değinmiştir. Bu açıdan henüz öğretmen adayı statüsünde olan erkek öğretmen adaylarının çocukların gelişiminde önemli roller üstlenebileceği ve bu tür deneyimlerin erkek öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarına katkı sağladığı görülmektedir.

Bazı katılımcılar erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerin eş zamanlı eğitim vermesinin okul öncesi eğitimin kalitesine katkı sağlayacağını düşündüklerini belirtmiştir. Cinsel kimliğin sağlıklı kazanılmasının yanı sıra eğitim ortamında farklı cinsiyetlerin bulunması farklı öğrenme çıktıları oluşturmaktadır. Erkek öğretmen adaylarının hareketli, eğlenceli, açık havada ve büyük gruplarla oynanan oyunların planlanmasında ve uygulamasında başarılı oldukları belirtilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının ise bilişsel ve duyuşsal yönü ağır basan etkinliklerinin planlanmasında ve uygulamasında öne çıktıkları belirtilmiştir. Bu sonuç bireysel özelliklerin ve deneyimlerin eğitim aktivitelerinin planlanmasında etkili olduğunu göstermesinin yanı sıra farklılıklardan doğan zenginliklerin eğitim ortamına katkısını göstermesi bağlamında önemli bir sonuç olarak kabul edilmiştir.

4.2. Öneriler

Bu çalışmada erkek okul öncesi öğretmen adaylarının bir erkek olarak okul öncesi eğitimi alanında var olmalarında ve okul öncesi eğitimi alanında erkek olma durumunun farklı katılımcı gruplardan alınan veriler ışığında bütüncül biçimde ortaya konulmasını amaçlandığı bu çalışmada erkek öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecini yakından gözlemleyen kadın öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının duruma ilişkin deneyimleri sorgulanmıştır. Çalışmanın sınırlıkları ve çalışmada öne çıkan durumlar gözetilerek aşağıda araştırmacılara ve politika yapıcılara/eğitimcilere öneriler maddeler halinde sıralanmıştır.

4.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Katılımcıların cinsiyetçiliğe ilişkin geçmiş yaşam örüntüleri de göz önüne alınarak farklı disiplinleri içeren detaylı bir araştırma yürütülebilir.
2. Erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıktan sonraki deneyimleri boylamsal çalışmalarla incelenebilir.
3. Erkek okul öncesi öğretmen adayların öğretmenlik mesleğinde erkeklik kurgularını geliştirme biçimleri üzerine çalışmalar yapılabilir.
4. 1 ve 2 numaralı üniversitelerdeki kadın öğretmen adaylarının cinsiyetçiliği yorumlayış biçimlerinin farkı üzerine daha detaylı çalışmalar yapılabilir.
5. Erken çocukluk eğitimi alanındaki cinsiyetçi yapılanmanın temellerini daha iyi analiz edebilmek için sosyal bilimler alanındaki ilgili disiplin dallarıyla çalışmalar yürütülebilir.

4.2.2. Politikacılara/ Eğitim Kurumlarına Öneriler

1. Okul öncesi sınıflarda da kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin eş zamanlı eğitim vermesine yönelik pilot uygulamalar yapılarak yaygınlaşması sağlanabilir.
2. Bu çalışmada öğretmen adaylarının alan derslerini almaya başladıktan ve çocuklarla etkileşim sağladıktan sonra mesleklerine ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenliğini tercihte ve mesleğe devam etmede çocuklarla önceden olan deneyimin önemi bilinmektedir. Sadece kız meslek liselerinde değil, diğer liselerde eğitim alan öğrencilere bu mesleğin tanıtılması tercih oranlarını arttırabilir.

3. Yükseköğretim kurumlarının uyum haftalarında okul öncesi eğitim alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının ailelerine kalıpyargılar ve etkileri üzerine eğitim verilerek erkek öğretmen adayların yaşadıkları çatışma durumlarına ilişkin farkındalık yaratılabilir.
4. “Kadın mesleği” algısının yıkılması için bu alanda başarılı olan alandaki erkek öğretmenler lisans eğitimine devam eden okul öncesi öğretmen adayları ile buluşturularak erkek öğretmen adaylarına olumlu modeller sunulabilir.
5. Erkek öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine katkıları okul öncesi kurumlar ve yüksek öğretim kurumlarının işbirliği ile velilere anlatılarak ön yargıların azaltılması sağlanabilir. Özellikle küçük beldelerde bu uygulamaların etkili olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- 2547 Yükseköğretim Kanunu. (1981). T.C. Resmi Gazete,17506, 6 Kasım 1981, Ankara.
- Adams, D., & Cemaloğlu, N. (1998). Eğitimde kalitenin tanımlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 233-248.
- Akgün, E., Yarar, M., Dinçer, Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akman B., Taskin N., Ozden Z., Okyay O., Cortu F. (2014). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish preschool. *Education as Change*, 18 (1),21-32.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.
- Anlıak, Ş., Şahin Beyazkürk, D. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational Studies*, 34 (4), 309-317.
- Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. (The importance of father and male teacher in child’s life in the period of preschool) . *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 25-33.
- Aslan, D., Köksal Akyol A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye’ de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20 (4), 397-420.
- Aydilek Çiftçi, M. (2011). Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi, Adana*, 13(2), 298-306.
- Ballema, G. E., Dievendorf, M. J., & Huberts, H. K. (1999). *Recommendations for Improving the Recruitment of Male Early Childhood Education Professionals*. Grand Valley State University.
- Başal, H. A.(2007). *Okul Öncesi Eğitim*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Berktaş, F. (2004). *Kadınların insan haklarının gelişimi ve Türkiye*. Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları, 7.

- Berman A, Snyder SS, Kozier B, Erbs G. (2008). *Fundamentals of nursing concepts, process and practice, 8 th ed. New Jersey*, 5-13.
- Bernard, H. R., Ryan, G. (1998). Text analysis. *Handbook of methods in cultural anthropology*, 613.
- Barnard, C., Hovingh, L., Nezwek, M., Pryor-Bayard, D., Schmoldt, J., Stevens, J., & Weaver, L. (2000). Recommendations for improving the recruitment of male early childhood education professionals: the female viewpoint.
- Beyazkürk, D. (2006). Perception of Male Students in Preschool Education Program. *Eurasian Journal of Educational Resarch*, 22, 26-37.
- Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bosco, J. (2007). Life-long learning: what? Why? How? *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*, 5 (eng) , 36-42. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/life-long-learning-what-why-how>
- Brandes, H., Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2012). Does the gender make a difference? Tandem study on pedagogical activity of female and male ECE workers. *Comunicação apresentada no 22th EECERA Conference, Porto, Portugal*.
- Brown, A. L. (2012). On human kinds and role models: A critical discussion about the African American male teacher. *Educational Studies*, 48 (3), 296-315.
- Bullough, R. V. (2015). Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: An instrumental case study of teaching in a Head Start classroom. *Teaching & Teacher Education*, 47, 13-21. doi:10.1016/j.tate.2014.12.001
- Buss, D. M. (1995). Psychological sex differences: Origins through sexual selection.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106 (4), 676.
- Cameron, C. (2006). Male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 68-79.
- Cameron, C., Moss, P., & Owen, C. (1999). *Men in the nursery: Gender and caring work*. Sage.
- Cengiz K., Tol U. U., Küçükural Ö. (2004) Hegemonik Erkekliğin Peşinden. *Toplum ve Bilim*, 101, 50-71.
- Chapman, D. W. (1981). A model of student college choice. *The Journal of Higher Education*, 52(5), 490-505.
- Cohen, D. (1992). Why there are so few male teachers in early grades? *Education Digest*, 57 (2), 11– 13.
- Collins, C. S., & Stockton, C. M. (2018). The Central Role of Theory in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1).

- Cooney, M., Bittner, M.T. (2001). Males in early childhood education: Their emergent issues. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 77–82.
- Crisp, T., & King, J. R. (2016). “I Just Love Kids... Is That a Problem?”: Desire, Suspicion, and Other Good Reasons Men Don’t Choose Early Childhood Education. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 15 (1), 6.
- Cunningham, M. (2001).The Influence of Parental Attitudes and Behaviors on Children’s Attitudes Toward Gender and Household Labor in Early Adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63, February.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33–53.
- Çelikten, M., Şanal,M., Yeni,Y. (2005).Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Demirbilek, S., (2007).Cinsiyet Ayrımcılığının Sosyolojik Açıdan İncelenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*,44 (11), 12-27.
- Demoulin, D. F. (1999). A Personalized Development of Self-Concept for Beginning Readers. *Education*, 120 (1), 14.
- Derman, T. M., Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 560–569.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *BİLİG, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 133-149.
- Doucet, A. (2004). “It’s almost like I have a job but I don’t get paid”: Fathers at home reconfiguring work, care, and masculinity. *Fathering*, 2, 277–303.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. Sistem yayıncılık.
- Drudy, S. (2008). “Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminization.” *Gender and Education*, 20 (4), 309–323.
- Dulin, A. M. (2007). A lesson on social role theory: An example of human behavior in the social environment theory. *Advances in Social Work*, 8(1), 104-112.
- Erden, S., Ozgun, O., & Ciftci, M. A. (2011). “I am a man, but i am a pre-school education teacher”: Self-and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3199-3204.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi* (No. 325). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E. Boz, M., Güler, T. (2002). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108–116.

- European Commission Childcare Network (1993). Men as carers: Report of an international seminar. Ravenna, Italy, 21-22 May 1993
- Evin, M. (2012, 23 Kasım). Cinsiyetsiz anaokulu! Milliyet gazetesi. Erişim adresi: <http://www.milliyet.com.tr/yazarlar/mehves-evin/cinsiyetsiz-anaokulu--1631869/>
- Farquhar, S. (1997). Are male teachers really necessary? *Auckland: New Zealand Association for Research Education.*
- Farquhar, S. E. (2012). Time for men to be invited into early childhood teaching, the findings of a national survey of early childhood education services and teacher educators. *ChildForum Early Childhood Network, Report published by the ChildForum Early Childhood Network.* Retrieved from [http:// www.childforum.com](http://www.childforum.com)
- Fu, C.-S. (2012). How did “he” learn? The male pre-service preschool teachers’ experiences: Feminist pedagogy point of view. *Journal of Education and Practice*, 3(4), 30–38.
- Fu, S. (2000). Initial exploration of the phenomenon of the feminization of teachers. *Chinese Education and Society*, 33(4), 40–46.
- Freud, S. (1969). “Anatomy is Destiny.” B. Roszak, T. Roszak (Eds.) *Masculine/ Feminine . Readings in Sexual Mythology and the Liberation of Women* , New York: Harper Colophon Books.
- Galley, M. (2000). Male Preschool Teachers Face Skepticism but Earn Acceptance. *Education Week*, 19 (20), 1–2
- Goldstein, T. (1997). Unlearning homophobia through a pedagogy of anonymity. *Teaching Education*, 9, 115–124.
- Güldü, Ö., & Kart, M. E. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64 (03), 097-116.
- Günay, G., Bener, B. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *TSA*, 15 (3), 157-171.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılması: ‘Kinder’ reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İstanbul İletişim Fakültesi Dergisi*, 38, 75-89.
- Güngör, A. (2005). *Toplumsal ve Duygusal Gelişim, Gelişim ve Öğrenme* (Edt. Ulusoy, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2005). Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. *Okul öncesi eğitimde güncel konular.*
- Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 85-107.

- Haase, M. (2008). 'I don't do the mothering role that lots of female teachers do': male teachers, gender, power and social organisation. *In: British Journal of Sociology of Education*, 29 (6), 597-608.
- Haktanır, G. (2015). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Anı Yayıncılık, 1-308, Ankara.
- Haktanır, G. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Türkiye Çevre Vakfı Yayını. Ankara.
- Harris, K., & Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: Exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. *Early Child Development and Care*, 179(2), 167-181.
- Hesse-Biber, S., & Leavy, P. (2005). Oral History, A Collaborative Method of (Auto) Biography Interview. *The Practice of Qualitative Research*. London: Sage Pbc.
- İman, E. D. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(4), 482-504.
- İnan, H.Z., Bayındır, N., Doğan, Ö. (2010). Okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlükler. *Ekev Akademi Dergisi*, 43, (14).
- İnanç, N., Üstünsöz A. (1998). Kadın, güç ve hemşirelik. *Hemşirelik Forumu*, 1 (2), 5-70.
- Jensen, J. (1996). Men as Workers in Childcare Services: A Discussion Paper, European Commission Network on Childcare and other measures to reconcile Employment and Family Responsibilities for Women and Men.
- Johnson, S. P. (2008). The status of male teachers in public education today. *Education policy brief*, 6(4), 1-11.
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okulöncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Kandır, A., Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. T.C. *Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları*, (10), 4, 14-35.
- Karakılıç, M., Alay, S., & Koçak, S. (2008). Kadın ve yönetici: aday yöneticiler, yönetsel becerilerde cinsiyete özgü kalıplara sahip midirler. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 14(9), 220-237.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Kartal, H. (2007). The effect of mother-child education program which is one of the early childhood education programs on cognitive development of six age children. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Katz, L. (1995). How can parents identify a high quality preschool program. *Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*.
- Keskin, F., & Uluşan, A. (2016). Kadının toplumsal inşasına yönelik kuramsal yaklaşımlara dair bir değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (26), 47-68.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M., & Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Preschool department students' attitudes about profession of teaching). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23),173–189.
- Kimura, D. (1992). Sex differences in the brain. *Scientific American*, 267, 118-125.
- King, J. R. (2004). The (im) possibility of gay teachers for young children. *Theory into Practice*, 43(2), 122-127.
- Kochanska, G., Aksan, N., Knaack, A., & Rhines, H. (2004). Maternal parenting and children's conscience: Early security as a moderator. *Child Development*, 75, 1229–1242
- Lamb, M.E. (2000). Kùltürler arası bakış açısı ile babanın çocuk gelişimindeki rolü ve önemi. Sempozyum Raporu, Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No:12, İstanbul, 19-32.
- Lascarides, V. C., Hinitz, B. F. (2000). *History of early childhood education*. Falmer Press, New York.
- M.E.B. (2014). "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği", Sayı : 29072, Ankara
- Mankiw, N. G., & Weil, D. N. (1989). The baby boom, the baby bust, and the housing market. *Regional science and urban economics*, 19(2), 235-258.
- Marshall, C. (1999). Researching the margins: Feminist critical policy analysis. *Educational Policy*, 13(1), 59-76.
- Marshall, C., Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research (Second Edition)*. London: SAGE Publications.
- Martino, W., & Rezai-Rashti, G. M. (2010). Male teacher shortage: Black teachers' perspectives. *Gender and Education*, 22(3), 247-262.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_Mesle_Yi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- MEB. (2006-2007). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf.
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınları

- MEB. (2017-2018). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_org_un_egitim_2017_2018.pdf
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Çev. S. Akbababa Al-tun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşenleri” öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Tebliğler dergisi*, 2590, 1491-1540.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2016/17*, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (36–72 Aylık Çocuklar İçin). (2013). Ankara.
- Mills, M. (2000). Issues in implementing boys' programme in schools: *Male teachers and empowerment*. *Gender and Education*, 12 (2), 221-238.
- Mills, M., Martino, W., & Lingard, B. (2004). Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 355-369.
- Mistry, M., Sood, K. (2016). Busting the myth of gender bias: views from men and women primary-school trainees and teachers. *Education 3-13*, 44(3), 283-296.
- Mottaz, C. J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 26(3), 365-385.
- Mudrey, R., & Medina-Adams, A. (2006). Attitudes, perceptions, and knowledge of preservice teachers regarding the educational isolation of sexual minority youth. *Journal of Homosexuality*, 51, 63-90.
- Murray, S.B. (1996), ‘We all love Charles’ – Men in childcare and the social construction of gender. *Gender and Society*, 10(4), 368–85.
- Myers, R. (1992). *Hayatta Kalan On İki*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Neugebauer R. (1994). Recruiting and retaining men in your center. *Child Care Information Exchange*, May, 8-11.
- Nyoni, T., Nyoni, M. (2012). Gender destereotyping in early childhood development or shrewd opportunism? A case of male students at Masvingo Teachers' College, Zimbabwe. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*. 4(9), 181-187.

- Oberhuemer P., Schreyer I., Neuman, M. (2010). Professionals in Early Childhood Education and Care Systems. *European Profiles and Perspectives (Farmington Hills, Barbara Budrich Publishers)*.
- OECD. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eğitime Yön Veren Eğilimler*, 7, 1-12
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğit. Fak. Eğit. Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2014). Gender distribution of teachers. *In Education at a glance 2014: OECD indicators*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf>
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), 5-14.
- Owen, C. (2003). Men's work? Changing the gender mix of the childcare and early years workforce. *Daycare trust. Facing the future: Policy paper*. 6. <http://www.daycaretrust.org.uk>
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Güneydoğu Anadolu bölgesi'nin toplumsal cinsiyet düzeni. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 302-312.
- Öngen, B., Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48 (2), 1-18.
- Özarslan, A. D. (2015). Hegemonik Erkeklik Bağlamında Erkek Hemşireler. *Alternative Politics/Alternatif Politika*, 7 (1).
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1 (1), 21-39.
- Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (2), 253-275.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. & Memiş, D. A. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132.
- Parlaktuna, İ. (2010), "Türkiye'de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılığın Analizi", *Ege Akademik Bakış*, 10 (4), 1217-1230.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pols, J. (2006) Washing the citizen: washing, cleanliness and citizenship in mental health care, *Culture Medicine and Psychiatry*, 30, 77–104.
- Pulsford, M. (2014). Constructing men who teach: research into care and gender as productive of the male primary teacher. *Gender and Education*, 26 (3), 215-231.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 311-326.
- Rentzou, K. (2011). Greek parents' perceptions of male early childhood educators. *Early Years*, 31(2), 135-147.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: Children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 367-376.
- Robinson, B. E. (1981). Changing views on male early childhood teachers. *Young children*, 36(5), 27-32.
- Robinson, B.E. & Hobson, C.M. (1978). Men in day care: You've come a long way, buddy! *Child Care Quarterly*, 7, 156-163.
- Robinson, B.E. (1979). A two-year followup study of male and female caregivers. *Child Care Quarterly*, 8, 279-294.
- Rodriguez, E. (1997). What does gender have to do with it? Male teachers in early childhood education. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415979.pdf>
- Rolfe, H. (2006) 'Where Are the Men?', *National Institute Economic Review*, 195(1), 103–17.
- Ruxton, S. (1992), 'What's he doing at the family centre': The dilemmas of men who care for children. A Research Report, NCH.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sak, R. (2005). Erkek okul öncesi öğretmenlerinin göreve başladıklarında karşılaştıkları durumlar ve bu öğretmenlerin velilerinin erkek okul öncesi öğretmenleri hakkındaki düşünceleri [The Situation Facing New Male Preschool Teachers and the Thoughts of the Parents about male Preschool Teachers]. Yüksek Lisans Tezi, Gazi University, Ankara, Turkey
- Sak, R. (2015). Comparison of self-efficacy between male and female pre-service early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1629-1640.
- Sak, R. Şahin Sak, I.T., Yerlikaya, I. (2015). Behavioral management strategies: Beliefs and practices of male and female Early Childhood teachers. *European Early Education research Journal*, 23 (3), 328-339.

- Sak, R., Tezel Şahin, F. (2010). Survey and analysis of the thoughts of male preschool teachers regarding situations they encounter at the start of their careers. Paper presented at the 26. *OMEP International Conference, Gothenburg, Sweden*.
- Sak, R., Kızılkaya, G., Yılmaz, Y., Dereli, M. (2015). Çocukların Bakış Açısıyla Erkek ve Kadın Okul Öncesi Öğretmenleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-141.
- Sak, R., Sahin, I. T., & Sahin, B. K. (2012). Views of female preschool pre-service teachers about male teaching colleagues. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 586-593.
- Sandberg, A., Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender differences in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32, 297-305.
- Sankır, H. (2010). Eril tahakküm ve üstün erillik olgusunun plâstik sanatlar alanında toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumuna etkileri üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 28.
- Santiago, A. (1999). *Male Early Childhood Montessori Teachers: Why They Chose To Teach*, 141, 1-26.
- Saracho, O. N., Spodek, B. (2007). Early Childhood Teachers' Preparation and the Quality of Program Outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.
- Sargent, P. (2000). Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers. *Men and Masculinities*, 2(4), 410-433.
- Sarı, M., Başarır, F. (2016). Analyzing teachers' perceptions of "female teacher" and "male teacher" within traditional gender roles. *International Journal of Education and Research*, 4(3), 205-224.
- Schultz, R. (1990). *Secrets of Adolescence: incest and developmental fixations. (ed: r. kluff). incest related syndromes of adult psychopathology*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shaham, D. (1991). Male teachers in early childhood education: Self & social perceptions. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366417.pdf>
- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2): 195-209.
- Skelton, C., Francis, B., & Smulyan, L. (Eds.). (2006). *The SAGE handbook of gender and education*. Sage.

- Soran, H., Demirci, C., & Atav, E. (1997). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İstanbul.*
- Stein, M. (2017). Allgemeine Pädagogik: Mit 14 Abb. und 25 Tabellen, mit 56 Übungsaufgaben (Vol. 3215). UTB.
- Steinberg, S. (1996). Early childhood as a gendered construction. *Journal of Curriculum Theorizing, 12*, 33–36.
- Stroud, J. C., Smith, L. L., Ealy, L. T., & Hurst, R. (2000). Choosing to teach: Perceptions of male preservice teachers in early childhood and elementary education. *Early Child Development and Care, 163* (1), 49-60.
- Sumsion, J. (1999). Critical reflections on the experiences of a male early childhood worker. *Gender and Education, 11* (4), 455-468.
- Sumsion, J. (2000). Negotiating otherness: A male early childhood educator's gender positioning. *International Journal of Early Years Education, 8*(2), 129–40.
- Sumsion, J. (2005). Male Teachers In Early Childhood Education: Issues And Case Study. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(1), 109-123.
- Şafak, Ş. Çopur, Z., Özkan, M. (2006). Çocukların evle ilgili faaliyetlere harcadıkları zamanın incelenmesi. Erişim adresi: www.sdergi.hacettepe.edu.tr/sszcmiao.pdf.
- Şahin, M., & Gültekin, M. (2014). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Dayalı Politika Uygulayan Ülkelerde Kadın ve Aile: İzlanda, Finlandiya, Norveç, İsveç, Türkiye.
- Şakır, V. (2008, 29 Kasım). Türkiye'nin ilk erkek anaokulu öğretmeni. Hürriyet. Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/turkiye-nin-ilk-erkek-anaokulu-ogretmeni-10467510>
- Terzi, A. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi, 155*, 162-169.
- Terzioğlu, F., Taşkın, L.,(2008). Kadının toplumsal cinsiyet rolünün liderlik davranışlarına ve hemşirelik mesleğine yansımaları, *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12* (2).
- Thornton, M. (1999) Reducing wastage among men student teachers in primary courses: a male club approach, *Journal of Education for Teaching, 25*, 41–53
- Thornton, M., Bricheno, P., & Reid, I. (2002). Students' reasons for wanting to teach in primary school. *Research in Education, 67*, 33-43.
- Thornton, M., Bricheno, P. (2000) Primary school teachers' careers in England and Wales: the relationship between gender, role, position and promotion aspirations, *Pedagogy, Culture and Society, 2* (8), 187-206
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. London: Routledge.

- Tsigras, M. (2010). Male Teachers And Children's Gender Construction in Preschool Education. *OMEP – World Congress, Gothenburg, Sweden*.
- Turan, N., Öztürk, A., Kaya, H., & Aştı, T. A. (2011). Toplumsal cinsiyet ve hemşirelik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 167-173.
- UMass Boston (2017). *Early Childhood Education and Care at UMass Boston*. Erişim adresi: https://www.umb.edu/academics/cehd/curriculum/grad/early_childhood_education
- Ünlü, A. (2012). Bazı değişkenlere göre okulöncesi çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarının incelenmesi. Doktora Tezi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.
- Van Laere, K., M. Vandenbroeck, G. Roets, and J. Peeters. (2014). Challenging the feminisation of the workforce: Rethinking the mind-body dualism in early childhood education and care. *Gender and Education*, 26 (3), 232–245.
- Vandenbroeck, M., J. Peeters. (2008). Gender and Professionalism: A critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care*, 178 (7–8), 703–715.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Vefikuluçay, D., Demirel, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları, *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 14 (2), 12–27.
- Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (2), 152-171.
- Wardle, F. 2004. The challenge of boys in our early childhood programs. *Early Childhood News*, 16(1),16–21.
- Wiest, L. R., M. L. Olive, K. M. Obenchain. (2003). Men's perceptions of their experiences as K-2 teachers. *Equity and Excellence in Education*. 36(1), 82-95
- Williams, C. L. (1992). The glass escalator: Hidden advantages for men in the “female” professions. *Social problems*, 39(3), 253-267.
- Witt, S. D. (1997). Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*, 32 (126), 253-260.
- Yağan Güder, S., & Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 31(2), 424-446.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A., Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 693-710.

- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim Ve Bilim*. 112 (23), 1300-1337.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A., & Şahin, V. (2010). An exploratory study on the factors which influence professional motivation in male early childhood teachers. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(20), 66-82.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods (5. Baskı)*. Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) /Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (1998), Ankara.
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23817636/fakulte_okul_isbirligi.pdf/561be90b-5e16-4d8a-9c2b-eaba3426b440
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) /Okul Öncesi Eğitim Ders İçerikleri. Erişim adresi :
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/okul_onesi.pdf/7df366cd-74f9-4e5c-b3af-96482405f8bd
- Zhang, W. (2017). Male teachers in early childhood education: Why more men? *A review of the literature culminating projects in child and family studies*, 18. http://repository.stcloudstate.edu/cfs_etds/1



EKLER

EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

DEĞERLİ ÖĞRETMEN/ ÖĞRETMEN ADAYI/ UYGULAMA ÖĞRETMENİ/
ÖĞRETİM ELEMANI;

Bu çalışmada yer aldığınız için teşekkür ederim (Kendimi tanıtıyorum). Ben okul öncesi eğitimde uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve kadın öğretmen adayının “erkek okul öncesi öğretmen adayının mesleki kimlik geliştirme süreci” ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bir yüksek lisans tezi hazırlamaktayım.

Bu çalışmada, görüşme sırasında size yönelteceğim soruların herhangi bir doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Benim ilgilendiğim temel nokta, sizin erkek okul öncesi öğretmenin/öğretmen adayının mesleki yaşantısına ilişkin görüşlerinizi/ deneyimlerinizi belirlemektir. Bu nedenle, görüşmemiz sırasındaki içtenliğiniz araştırmamın güvenilirliği açısından çok önemlidir.

Bu görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürüyor. Fakat sorulara verdiğiniz yanıtların uzunluğu tamamen size bağlı, istediğiniz şekilde yanıtlayabilirsiniz. Görüşme, ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Bununla birlikte burada vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve isimler hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Görüşme sorularını şu an çalıştığınız/ eğitim gördüğünüz kurumdaki deneyimlerinizi düşünerek yanıtlamanızı rica ediyorum.

Başlamadan önce bilmek istediğiniz başka bir şey var mı? Ne soracağımla ilgili, çalışmada elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili?

Teşekkürler. Adınızı soyadınızı söyler misiniz? Yaşınız nedir?

Lisansta öğrenciliğinizin kaçınıcı yılındasınız? (Bu bölüm ilk bölümünüz mü? Mezun olduğunuz alan/derece?)

Öğretmenlik mesleğinde kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz?

Okul öncesi eğitim alanında ne kadar süredir öğretim elemanı olarak görev yapıyorsunuz?

ERKEK ÖĞRETMEN ADAYINA SORULAR

1) Kendinizden bahseder misiniz?

2) Okul öncesi öğretmenliği mesleğini tercih etmenizde neler etkili oldu? Bölüme gelme hikâyenizden bahseder misiniz?

3) Okul öncesi eğitimi lisans programını kazandığınızı duyduğunuzda neler düşündünüz? Çevrenizdekilerin tepkileri nasıldı?

4) Fakülteadaki öğrenciliğinizin ilk gününü bana anlatır mısınız?

5) Okul öncesi öğretmenliği programında erkek bir öğrenci olarak yaşadıklarınızdan bahseder misiniz?

6) Bölümdeki öğrencilik sürecini düşündüğünüzde fakültenizdeki öğretim elemanlarıyla olan ilişkileriniz nasıl? Bu ilişkinize cinsiyetinizin herhangi bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Bu duruma yönelik bir yaşantınızı paylaşır mısınız?

7) Bölümdeki öğrencilik sürecini düşündüğünüzde sınıfınızdaki kadın öğretmen adaylarıyla olan ilişkileriniz nasıl? Bu ilişkinize cinsiyetinizin herhangi bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Bu duruma yönelik bir yaşantınızı paylaşır mısınız?

8) Bölümdeki öğrencilik sürecini düşündüğünüzde sınıfınızdaki erkek öğretmen adaylarıyla olan ilişkileriniz nasıl? Bu ilişkinize cinsiyetinizin herhangi bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Bu duruma yönelik bir yaşantınızı paylaşır mısınız?

9) Bölümdeki öğrencilik sürecini düşündüğünüzde uygulama öğretmeninizle ilişkileriniz nasıl? Bu ilişkinize cinsiyetinizin herhangi bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Bu duruma yönelik bir yaşantınızı paylaşır mısınız?

10) Sizden okul öncesi eğitimi lisans programında öğrenci olmayı tek kelimeyle açıklamanızı istesem yanıtınız ne olur?

11) Mezuniyetinizden sonra kendinizi nerede ve ne yapıyorken görüyorsunuz? Peki mezuniyetinizden 5 yıl sonra mesleki olarak kendinizi nerede ve ne yapıyorken görüyorsunuz?

UYGULAMA ÖĞRETMENİNE SORULAR

1) Erkek okul öncesi öğretmenin alanda olması hakkında neler düşünüyorsunuz?

2) Okuluza uygulama için gelen erkek okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin düşüncelerinizden bahsedebilir misiniz?

3) Erkek ve kadın öğretmen adaylarını; motivasyon, öğrenme, uygulama sorumluluklarını yerine getirme açısından benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırabilir misiniz?

KADIN ÖĞRETMEN ADAYINA SORULAR

1) Erkek okul öncesi öğretmeni olmak sizce nasıl bir deneyimdir?

2) Sınıfınızdaki erkek okul öncesi öğretmen adayları hakkında neler düşünüyorsunuz?

3) Sınıf içinde olup bitenler açısından düşündüğünüzde kadın ve erkek öğrencilerin nasıl davrandığından bahsedebilir misiniz?

ÖĞRETİM ELEMANINA SORULAR

1) Genel olarak okul öncesi eğitimi alanını düşündüğünüzde bu bölümde erkek öğrenci olmak konusunu değerlendirir misiniz? Öğrenciler neler yaşıyor? İlişkileri nasıl?

2) Öğretim elemanları ve erkek öğrenciler arasındaki ilişkilerden bahsedebilir misiniz?

3) Erkek öğrenciler ile kadın öğrencileri; ders motivasyonu, öğrenme, ödev ve sorumluluklarını tamamlarken kullandıkları stratejiler bağlamında benzer ve farklı yönleri açısından karşılaştırabilir misiniz?

4) Erkek okul öncesi öğretmenlerinin alanda neler yaşadığına tanıklık ettiniz, size öğrencilerinizden gelen dönütler oldu mu? Bu dönütlerden bahsedebilir misiniz?

EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 06/05/2019

Toplantı Sayısı : 06

Karar Sayısı : 195

195- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Sinem İpek**'in "Okul Öncesi Eğitimi Alanında Erkek Olmak" başlıklı tezi ile ilgili 11/04/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Sinem İpek**'in "Okul Öncesi Eğitimi Alanında Erkek Olmak" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
06/05/2019


Prof. Dr. Muhtarrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Eğitimde Erkek Öğretmen Olmaya İlişkin Bir Durum Çalışması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 29.05.2019
Gönderim Numarası	: 1137112799
Sayfa Sayısı	: xiv + 134
Sözcük Sayısı	: 44582
Karakter Sayısı	: 314067
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	: 14.06.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Sinem İPEK

Tarih : 29.05.2019

İmza

: 

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : SİNEM İPEK

E-Posta Adresi :sinemmipek@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	DİYARBAKIR	2013-2014
Araştırma Görevlisi	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	2015-devam ediyor

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Fırat Üniversitesi	2013

Yayımlar: