



Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarına İlişkin Metaforik Bir Çözümleme

Gülay Aslan ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe ilişkin ürettiği metaforlar üzerinden, toplumsal cinsiyet algılarını ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir çalışma olup, içerik analizi yapılmıştır. Veriler, Gaziosmanpaşa Üniversitesi son sınıf öğrencileri ile aynı üniversitede öğretmenlik sertifika programına devam eden toplam 510 öğretmen adayı üzerinden yapılandırılmış bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma, öğretmen adaylarının ataerkil yapıyı destekleyen, toplumsal cinsiyet ön yargılarına sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı kadınları, “kadınların zayıf, hassas ve ilgiye muhtaç” olduğunu vurgulayan metaforlarla tanımlamışlardır. Burada en fazla kullanılan metafor “çiçek”tir. Öğretmenlerin dörtte birinden fazlası (%31,2) ise erkekleri, “erkelerin kaba, sert ve duygusuz” olduğunu vurgulayan metaforlarla tanımlamışlardır. Burada en fazla kullanılan metafor “odun”dur. Ayrıca her iki cinsin kendilerine ilişkin algıları büyük oranda olumluyken, karşı cinse ilişkin algılarının büyük oranda olumsuz olduğu görülmüştür. Eğitim fakültelerinden başlayarak, toplumun tüm kesimlerinde toplumsal cinsiyet duyarlılığı oluşturulmalı ve eşitliğe yönelik politikalar geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Toplumsal cinsiyet
Metafor
Öğretmen adayı
Türkiye

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.09.2013
Kabul Tarihi: 15.07.2015
Elektronik Yayın Tarihi: 15.10.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.2930

Giriş

Toplumsal cinsiyet, kavram olarak ilk defa 1950’lerin ortalarında psikoloji alanında; toplumsal cinsiyet kimliği anlamında kullanılmış ve bir kişinin kadın ya da erkek olduğuna dair öz algısı olarak tanımlanmıştır (Marshall, 2000 akt. Sayer, 2011). Toplumsal cinsiyet rolleri ise geleneksel olarak kadın ve erkekle ilişkili olduğu kabul edilen rolleri ifade etmektedir (Dökmen, 2000). Bu roller güç ve iktidar ilişkileri çerçevesinde, tarihsel ve toplumsal olarak biçimlenmektedir (Tan, 2008; Sancar, 2011, s. 176; Sayılan, 2012). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet kavramına yüklenen anlam, kadının ya da erkeğin toplumsal süreçler içinde basit olarak ifade edebileceğimiz bir “sosyalleşme” süreci değildir. Bu sosyalleşme süreci, kadın ya da erkeğe ilişkin cinselliğe ait kodları içinde barındırır. Bu kodlar yalnızca “cinsel” değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel, sınıfsal, dinsel, ahlaki vb. anlamlara sahiptir. Bu nedenle, kadın ve erkek açısından sadece bir kimlik ya da cinsiyet rol tanımlaması değil; bu iki cins arasındaki eşitsiz güç ilişkilerinin de göstergesidir. Kergoat’a (2000) göre, erkeklerin ve kadınların durumları biyolojik kaderin bir ürünü değildir; bu durum öncelikle toplumsal bir inşa sonucunda

¹ Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, gulay.aslan@gop.edu.tr

belirlenmiştir. Bu bağlamda söz konusu olan temel, emektir ve emeğin cinsiyetler arası toplumsal bölünümü –cinsiyete dayalı iş bölümü- üzerinden tezahür eder. Cinsiyete dayalı iş bölümü, cinsiyetin toplumsal ilişkilerinden kaynaklanan bir işbölümü şeklindedir. Erkeklerin öncelikli olarak üretim alanlarına ve kadınların da yeniden üretim alanına (ev içi emek vb.) yoğunlaşmasının yanı sıra, eş zamanlı olarak, (politik, dini, askeri vb.) yüksek toplumsal artı değer taşıyan işlerin erkekler tarafından ele geçirilmesi özelliklerini taşır. Bu işbölümü şekli iki düzenleyici ilkeye sahiptir: ayırma ilkesi (bir yanda erkek işleri, diğer yanda kadın işleri vardır) ve hiyerarşik ilke (bir erkek işi, bir kadın işinden daha 'değerli'dir). Bu ilkeler zaman ve mekan içinde tüm toplumlar için geçerlidir.

İçinde bulunduğumuz dönemde, toplumsal cinsiyet kavramını, kapitalist sistem ve ataerkil yapıya referans vermeden de anlamak zordur. Bu iki yapı, toplumsal cinsiyet perspektifinden bakıldığında; birbirinden kopuk iki farklı yapı, iki farklı işleyiş değildir. Bu yapı/işleyiş; zaman zaman iç içe geçen, zaman zaman kesişen, ama asla bir birinden kopuk olmayan ve bir birini besleyen yapılardır. Mitchell'in (1975) vurguladığı gibi, ekonomik yaşam kapitalizm tarafından düzenlenirken, bilinçaltı ataerkillik üzerinden şekillenir (Akt. Topçuoğlu, 2009). Nitekim, kadınlık ve erkeklik kalıplarının kültürler içinde oluşturulmasının tarihi, kapitalizm öncesine uzanmakta ve bu kalıplar sadece üretime değil hayatın pek çok farklı alanına da etki etmektedir (Topçuoğlu, 2009). Bu etkinin en somut biçimini, toplumda kadına ve erkeğe uygun meslekler ayırımında görmemiz mümkündür.

Bu eşitsiz ilişkilerinin oluşumunda ailenin, toplumun ve eğitim sisteminin önemli bir yeri vardır. Bu ilişkiyi biçimlendiren, bu üçlü saç ayağı, adeta tek bir yapı gibi işler. Yani toplumun, kadın ya da erkeğe ilişkin beklentileri aile kurumu tarafından, çocuk doğduğu andan itibaren bilinçli ya da bilinçsiz olarak çocukta deneyimlenir ve çocuğu, kadın ve erkeğe uygun gördüğü davranış kalıpları uyarınca şekillendirir. Toplumsal cinsiyetin temel belirleyicisi olan kadınlık ya da erkeklik kalıpları, aileden sonra, belki de en yoğun biçimde eğitim sistemi tarafından aktarılmaktadır. Bu süreçte, bireyin sosyalleşme sürecinde önemli bir yeri olan eğitim sisteminin rolü belirleyicidir. Çünkü toplumun kadın ya da erkekten yapmasını beklediği roller, eğitim sistemi aracılığıyla aktarılır ve bu yolla meşruiyet kazanır. Böylece, toplumsal cinsiyetin sosyalizasyon süreci okullarda yeniden üretilir. Bu kazanımların ise iki temel karşılığı vardır. Birincisi, ataerkil yapıya dayalı biçimlenen aile içi roller, ikincisi ise emek piyasasında karşılığını bulan, cinsiyete dayalı iş bölümüdür.

Sosyalizasyon sürecinde aktarılan roller; bireysel değil kategorik bir davranış biçimi olarak, kadına ve erkeğe özgü davranışlar olarak algılanmaya başlandığı andan itibaren, kalıpyargılara/önyargılara dönüşür. Martin ve Halverson'a göre (1981, s. 1125) kalıpyargılar olumlu anlamda da kullanılmasına rağmen çoğunlukla olumsuzdur. Belli bir grubun üyelerine karşı ayrımcılığı haklı çıkartır. Biyolojik cinsiyete dayalı olarak kadın ve erkeğe ilişkin oluşmuş kalıpyargılar/önyargılar çoğunlukla kadını ikincilleştiren özellikler içermektedir. Aileden sonra, eğitim sisteminde ya da toplumsal yaşamın diğer alanlarında, bu yargılar ne kadar pekiştirilirse, kadın ve erkek arasındaki eşitsizlikler o kadar derinleşir.

Eğitim sistemindeki sosyalizasyon sürecinin halen toplumsal cinsiyet önyargıları içerdiğini, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere farklı davrandığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Caldarella, Shatzer, Richardson, Shen, Zhang ve Zhang, 2009; Chapman, 2002; Chronaki, 2012; Duffy, Warren and Walsh, 2001; Kokkinos, Panayiotou ve Davazoglou, 2004; Sayılan, 2012; Shepardson ve Pizzini, 1992; Tan, Ecevit ve Üşür, 2000). Örneğin ABD'de ortaöğretim düzeyinde yapılan bir araştırmada; öğretmenlerin fen bilgisi ve matematik derslerinde, kızlardan daha fazla erkeklere soru sordukları, açıklama yaptıkları ya da teşvik ettikleri bulunmuştur (AAUW, 1995). Schwartz ve Sinicope'de (2013) benzer bir araştırmayı ilköğretim öğretmen adayları ile yapmışlardır. İlgili araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet önyargılarına sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmen adayları, erkek öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarını %58,1 oranında olumlu algıladıkları, kız öğrencilerin tutumlarını %44,9 oranında olumlu algıladıkları bulunmuştur. Birleşik Krallık'ta yapılan bir çalışmada ise bilgisayar öğretmenlerinin, kız ve erkek öğrencilerin eşit performanslarına rağmen, öğretmenlerin kız öğrencilerin, erkeklerden daha az yetenekli olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur (Culley, 1988). Öte yandan Helwig, Anderson ve Tindal (2001) 512 öğrenci ile ortaöğretim

düzeyinde yaptıkları bir araştırmada; öğretmenlerin, Matematik beceri düzeyini değerlendirirken öğrencilerin cinsiyetini dikkate alıp almadıklarını araştırmışlardır. Değerlendirme sürecinde, cinsiyetin etkisinin olmadığı bulunmuştur. Araştırmacılar, bu bulguyu, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet önyargılarına sahip olmayan öğretmenler olabileceği ve bu araştırmanın sonucunun cinsiyet önyargısının okullarda ortadan kalktığı anlamına gelmeyeceği şeklinde yorumlamışlardır.

Öte yandan öğrenciler okula, içleri bilgi ve becerilerle doldurulacak boş kaplar olarak gelmedikleri gibi, öğretmenlerde sınıfa sadece müfredatın istediği şeyleri vermeye kurgulanmış kişiler olarak gelmezler, kendi kişisel özellikleri ve birikimlerini de yansıttıkları, bir faaliyette bulunmak üzere gelirler (Hargreaves, 1994; akt. Özbaş ve Aktekin, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki algılarını ve dolayısıyla sınıf içi tutum ve davranışlarını etkileyebilecek kişisel algılarının ya da önyargılarının ortaya konması eğitim öğretim sürecini anlamak ve akademik başarıyı yükseltmek açısından da önemli olabilir.

Okullarda toplumsal cinsiyet önyargılarını besleyen üç temel mekanizmadan söz edilebilir: Birincisi müfredat (açık ya da gizli), ikincisi ders araç gereçleri (ders kitapları, yardımcı kitaplar, dersi destekleyen diğer materyaller) ve üçüncüsü ise öğretmen tutumlarıdır. White, müfredat kavramının karmaşık bir şekilde sosyal sınıf, kültür, cinsiyet ve güç konularıyla bağlantılı olduğunu vurgular (Akt. McLaren, 2011, s. 315). McLaren göre'de (2011, s. 313-314) eğitim programları, gizli müfredat yoluyla gücün, kadınlarda değil de erkeklerde olduğunu söyler. Oysa Borich (2014) sınıf yönetimi ve öğrenciye gönderdiği mesajlar açısından, sınıf içinde öğretmenin gücünün, öğrenciler arasında eşit dağılımının önemli olduğunu ifade eder.

Toplumsal cinsiyet algısının görünür kılındığı ders kitapları ise, Türkiye'de de çok çalışılan konuların başında gelmektedir. Bu çalışmaların önemli bir kısmı toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ders kitapları üzerinden yeniden üretildiğini ortaya koyan bulgular üretmiştir (Arslan, 2000; Asan, 2010; Esen ve Bağlı, 2003; Esen, 2007; Gürkan ve Hazır, 1997; Gümüšoğlu, 2000; Helvacıoğlu, 1996; İnal, 1996; Sayılan 2012; Tanrıöver, 2003). Örneğin İnal (1996), ders kitaplarında varolan cinsiyet ayrımcılığı uygulamalarında; erkek egemen bakış açısının ve eril söylemin ders kitaplarına yansıdığını, kadının erkeğe göre ötekileştirildiğini, erkeklerin kadınlara göre ders kitaplarında daha fazla yer aldığını ve ders kitaplarında yer alan kadınların ise, daha çok geleneksel rolleri ile yer bulunduğunu ifade etmektedir.

Okul ortamında cinsiyet önyargılarını besleyen diğer bir mekanizma ise öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri ile toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden ürettiğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Culley 1988; Chapman, 2002; Erbaş, 1995; Kabira ve Masinjila, 1997; McLaren, 2011; Mid Atlantic Equity Center, 1993; Poladian, ?; Sayılan, 2012). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin geri planını, onların sahip olduğu değer yargıları oluşturmaktadır. Bu değer yargılarının, cinsiyet önyargıları içeriyor olması, eşitsizliği derinleştirici bir etkiye sahiptir. Bu noktada akla gelen soru; öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerdeki cinsiyet önyargılarından haberdar olup olmadıklarıdır. Başka bir ifade ile burada düşünülmesi gereken, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalık düzeyleridir. Araştırmalar, öğretmenlerin genellikle okullardaki eril yapıyı sorgulamadıklarını; bu nedenle cinsiyetçi yaklaşımlara, ders kitaplarının tutucu, hatta cinsiyet hatalı içeriklerine dikkat etmediklerini ve önyargılarla hareket ettiklerinden habersiz olduklarını ortaya koymaktadır (Acar, Ayata ve Varoğlu, 1999; Slater, 2003; Poladian, ?; Tatar ve Emmanuel, 2001).

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerini fark etmemeleri, sorgulamamaları ve özen göstermemeleri onların da geleneksel cinsiyet rollerini içselleştirmiş olmalarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı takındıkları tutumlar, eğitim sürecinde varolan toplumsal cinsiyet ilişkilerinin analizinde özel bir önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler, gerek öğrenciler için rol model olmaları ve gerekse aileden sonra çocukla en fazla iletişimde olan kişiler

olmaları nedeniyle öğrenciler üzerinde çok büyük etki gücüne sahiptirler. Öğretmenlerin herhangi bir konudaki tutumlarının, öğrencilerin tutumlarını etkilediğini gösteren araştırmalar mevcuttur. Örneğin Barker ve Aspray (2006), yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin teknolojiye karşı inanç ve tutumları ile kız ve erkek öğrencilerin inanç ve tutumları arasında uyum olduğunu tespit etmişlerdir. Bu etki olumlu olabileceği gibi, olumsuz da olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin, kız ve erkek öğrencilere karşı toplumsal önyargılarını/tutumlarını belirleyen, toplumsal cinsiyet algılarının tespiti önemlidir. Bu ise bize, öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları andan itibaren hangi yargılarla hareket edeceklerini ve dolayısıyla varsa, toplumsal cinsiyet önyargılarına ilişkin ipuçlarını verecektir.

Kişilerin inançları, tutumları, beklentileri ve algılarının araştırılmasında metaforlar sıklıkla kullanılmaktadır. Bunun nedenini Morgan (1980)'ın açıklamasında görebiliriz. Çünkü Morgan'a göre metaforlar, bir söz sanatı olmanın ötesinde, dünyayı görme ve anlama biçimidir. Uluslar arası literatür incelendiğinde eğitim alanında metaforlara dayalı çalışmaların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Berliner, 1990; Dikmeyer, 1989; Hoyle ve Wallace, 2007; Munby, 1986; Perry ve Cooper, 2001; Tobin, 1990; Tobin ve Ulerick, 1995). Bu araştırmaların, uluslar arası literatürde 1990'lı yıllarda, Türkiye'de ise 2000'li yılların ikinci yarısından itibaren yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, bunların önemli kısmının; öğrenci, öğretmen, yönetici ya da müfettişlerin birbirlerine, öğrencilerin okula, herhangi bir derse ya da kavrama ilişkin tutumlarının tespitinde ağırlıklı olarak kullanıldıkları görülmektedir. Bu araştırmalardan bazılarını; öğretmen algısı (Aydın ve Pehlivan, 2010; Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü, 2009; Şaban, 2004), öğretmenlik mesleğine ilişkin algı (Koç, 2014; Özbaş ve Aktekin; 2013), okul algısı (Balcı, 2011; Özdemir ve Akkaya; 2013; Örucü, 2014; Saban, 2008), yönetici ya da müfettiş algısı (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Döş, 2010), herhangi bir derse ya da kavrama ilişkin algı (Adıgüzel, 2009; Altun ve Apaydın, 2013; Sarıtaş ve Çelik, 2013; Şenel ve Aslan, 2014; Yalçınkaya, 2013), öğretmenlerin öğrenci ya da yönetici algısı (Aktekin, 2013; Özabacı ve Başak, 2013) şeklinde özetlemek mümkündür.

1. Yukarıda görüldüğü gibi, eğitim alanında metafor araştırmaları üzerine geniş bir literatür olmasına karşın, toplumsal cinsiyet algısını belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Morgan (1980)'ın ifadesiyle metaforlar hayatı anlama ve anlamlandırma biçimi ise ve bu biçim; topluma ve kültüre özgü yönler içeriyor ise, o zaman metaforlar toplumsal cinsiyet kavramını anlamamız açısından son derece kullanışlı olabilir. Metaforlar üzerinden toplumsal cinsiyet algısını ortaya koymaya çalışan bu araştırma, Türkiye'de bu konuda ilktir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe ilişkin ürettiği metaforlar üzerinden, toplumsal cinsiyet algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının kadın kavramına ilişkin kullandığı metaforlar nelerdir? Bu metaforlardan oluşan kavramsal kategoriler nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının kadın kavramına ilişkin kullandığı metaforlar cinsiyete göre nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının erkek kavramına ilişkin kullandığı metaforlar nelerdir? Bu metaforlardan oluşan kavramsal kategoriler nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının erkek kavramına ilişkin kullandığı metaforlar cinsiyete göre nasıldır?
5. Öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe ilişkin kullandığı metaforlara yüklediği anlam (olumlu-olumsuz- nötr) nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada metaforların tercih edilmesinin çeşitli nedenlerinden söz edilebilir. Collins ve Green'se (1990) göre metaforlar, özünde bireylerin his, idrak, kavrayış ve düşüncelerinin anlaşılmasında kullanılabilir. Bunlar bireylerin gerçek hayattaki davranışlarını etkilediği için son derece önemlidir. Dolayısıyla metaforlar bireylerin değerleri ile davranışları arasındaki ilişkiyi anlamamızda önemli araçlardır. Ayrıca metaforlar yaşanan kültürden etkilenir (Adler, 2008). Bu ise yaşanan kültüre göre biçimlenen toplumsal cinsiyet kavramını anlamamız açısından kullanışlı olduğu anlamına gelebilir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ile bu üniversitede 2011-2012 öğretim yılında öğretmenlik sertifika programına katılan toplam 956 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma için bir örneklem alınmamış veriler doğrudan çalışma grubu üzerinden toplanmıştır. Anket formu 6-17 Mayıs 2011 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmış ve toplam 956 öğretmen adayından 510'una ulaşılmıştır. Veri toplama aşamasında öğretmen adaylarına 40 dakika süre verilmiştir. Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencileri ile öğretmenlik sertifika programlarına devam eden öğrenciler özellikle tercih edilmiştir. Çünkü ilgili öğrenci grubu öğretmenliğe en yakın adaydır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri anket formuyla toplanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır: birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise açık uçlu iki soru vardır. Öğretmen adaylarının kadın ve erkek algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak için onlara; "Kadın ve erkeği; canlı veya cansız bir varlığa, bir nesneye benzetecek olursanız neye benzetirdiniz, niçin?" sorusu yöneltilmiş, hem kadın, hem de erkek için ayrı ayrı birer metafor üretmeleri ve bu metaforları kullanma nedenlerini açıklamaları istenmiştir. (Kadın gibidir. Çünkü..... Erkek gibidir. Çünkü.....). Şimşek ve Yıldırım'a (2008) göre, mecazın kendisi tek basına betimsel ya da görsel gücünü yeteri kadar ortaya çıkartmayacaktır. Bunu takiben mutlaka "niçin" veya "neden" sorusu da sorulmalıdır. Mecazların asıl gücü, bu sıfatlarla ilgili sorudur. Her birey, aynı mecaza farklı anlamlar yükleyebilir. Yüklenen bu farklı anlamları veya bir mecazı kullanırken hangi amaçla kullanıldığı ancak "niçin" sorusunun yanıtıyla elde edilebilir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Böylece içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 162) İçerik çözümlemesinin üç ana biçiminden söz edilebilir: özetleme, açıklama ve yapılandırma (Mayring, 2000, s. 100).

Katılımcıların ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

1. Öğretmen adaylarından geri dönüş sağlanan her bir anket formuna birer numara verilmiştir.
2. Öğretmen adaylarının her iki cinsiyet için de boş bıraktığı anketler ile yalnızca biri için boş bıraktığı anketler elenmiştir (kadın: 10, erkek: 56). Öte yandan metafor var, ama açıklama

yok ise ya da açıklama var, metafor yok ise (kadın:3, erkek: 4) bu formlar da elenmiştir. Ancak adayın diğer cins için açıklamalarıyla birlikte ürettiği metaforlar değerlendirmelere alınmıştır.

3. Öğretmen adaylarının kadın ve erkekler için ürettiği metaforlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve alfabetik bir sıraya göre hem kadınlar, hem de erkekler için sıralanmıştır.
4. Sıralamadan sonra katılımcıların ürettiği metaforlar yeniden gözden geçirilerek her metaforun imgesinin kullanım amacına bakılmıştır. Metafor ile kullanım amacı arasında bağlantı kurulmayan metaforlar elenmiştir. (Buna göre kadın için 13, erkek için 9 metafor elenmiştir.). Ayrıca metafor olmayan 11 ifade elenmiştir. Bu eleme sırasında uzman görüşünden yararlanılmıştır.
5. Sonraki aşamada öğretmen adaylarının kadın ve erkek için ürettiği metaforlar; kullanım amacından hareketle, her bir cins için kavramsal kategoriler altında gruplanarak sunulmuştur. Zaman zaman aynı metafor, farklı anlam yüküyle, başka bir kategori altında yer alabilmiştir. Bunun nedeni, kategoriler oluşturulurken metaforlara göre bir gruplandırma değil, bu metaforun hangi anlamda kullanıldığının belirleyici olmasıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar kategoriler altında sunulurken, onların kendi ifadelerinden alıntılarla desteklenmiştir.
6. Son aşamada ise her bir kategoriye ve metaforu ifade eden kadın ve erkek sayısı, yani frekanslar bulunmuş, bazı tablolar için de yüzdeler hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanması geçerliğin önemli ölçütlerindedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada metaforların belirlenme ve analiz edilme süreci ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş ve araştırmanın bulgular kısmında katılımcıların ifadelerinden alıntılarla örnekler verilmiştir. Böylece araştırmada izlenen yol açık hale getirilerek, diğer araştırmacıların bu süreci benzer biçimde izlenmesine olanak sağlanmıştır. Bu araştırmanın geçerliliğini artırıcı önlemler olarak görülebilir. Araştırmanın güvenilirliği için ise belirlenen metaforların kavramsal kategorileri temsil edip etmemesi açısından iki uzmanın görüşüne başvurulmuş, uzmanların ve araştırmacıların değerlendirmeleri görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği aşağıdaki uyum yüzdesi kullanılmıştır.

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Öğretmen adaylarının kadın için ürettiği 496 metafordan 13 tanesinde metafor ile yüklenen anlam arasında bağlantı kurulamamış, alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamalarda "kadın" kavramına ait sonuçların güvenilirliği yukardaki formül üzerinden .97 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının "erkek" kavramına ilişkin ürettiği 439 metafordan 9'unda görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Buna göre erkek kavramına ait sonuçların güvenilirliği .98 olarak bulunmuştur. Ayrıca bazı nitel veriler frekanslar ya da yüzdelerle sayısallaştırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel verilerin sayısallaştırılmasında birkaç temel amaç vardır. Bunlar; güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak ve analiz sonucunda ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırmaya olanak tanımaktır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak öğretmen adaylarından toplanan verilerin çözümlenmeleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo demografik özellikleri incelendiğinde; %60,4'ünün kadın, %39,6'sının erkek ve %92,5'inin bekâr olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 23 yıl, ortalama hane halkı gelirleri 1.508 TL ve ortalama kardeş sayısı kendileri hariç 4'tür. Görüldüğü gibi öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi oldukça düşüktür.

Üretilen Metaforlara İlişkin Bulgular

1. Kadına İlişkin Üretilen Metaforlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde değerlendirmeye alınan 484 öğretmen adayı "kadın"a ilişkin toplam 178 adet metafor üretmiştir. Bu metaforlar 6 kavramsal kategoride toplanarak verilmiştir. Hiçbir kategoriye dahil edilmeyen metaforlar ise diğer olarak sunulmuş ve toplam olarak verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının "Kadın" Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlardan Oluşturulan Kavramsal Kategoriler

Kategoriler	Metafor Sayısı	Kadın		Erkek		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Kadının zayıf, hassas, duygusal ve ilgiye muhtaç olduğunu vurgulayan metaforlar	30	149	50,5	87	46,0	236	48,8
Kadını anne, eş ya da doğurganlık özelliği ile tanımlayan metaforlar	63	89	30,2	54	28,6	143	29,5
Kadını dış görünüşü ya da fiziksel özellikleriyle tanımlayan metaforlar	25	14	4,7	17	9,0	31	6,4
Kadını çok konuşan, kurnaz, şeytan, inatçı, sinsi gibi sıfatlarla tanımlayan metaforlar	19	5	1,7	19	10,1	24	5,0
Kadının çalışkan, dirençli ve güçlü olduğunu vurgulayan metaforlar	16	18	6,1	1	0,5	19	3,9
Kadının çok yönlü olduğunu vurgulayan metaforlar	3	6	2,0	1	0,5	7	1,4
Diğer	22	14	4,7	10	5,3	24	5,0
Toplam	178	295	100	189	100	484	100

Bundan sonraki kısımda her bir kategoride yer alan metaforlar tablolar ² halinde sunulmuş ve kategorilerin özellikleri öğretmen adaylarının verdiği yanıtlardan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

² Sayfa sınırlılığı nedeniyle frekansı belli bir sayının altında olan metaforlar verilmemiştir.

1.1. Kadının zayıf, hassas, duygusal ve ilgiye muhtaç olduğunu vurgulayan metaforlar

Araştırmaya katılan, kadın öğretmen adaylarının %50,5'i, erkeklerin %46,0'sı ürettiği 30 adet metaforla kadını "zayıf, hassas, duygusal ve ilgiye muhtaç" bir varlık/birey olarak tanımlamıştır (Tablo 1).

Tablo 2. Kadının Zayıf, Hassas, Duygusal ve İlgiye Muhtaç Olduğunu Vurgulayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Cam / Cam eşya/ Cam vazo	6	6	12
Çiçek (Çiçek, gelincik, günebakan, kardelen, papatya)	93	45	138
Çocuk/ bebek	5	3	8
Gül/gonca	12	13	25
Kedi /yavru hayvan	5	2	7
Kelebek	7	4	11
Kuş (kuş, güvercin, kuğu)	5	3	8
Diğer *	16	11	27
Toplam	149	87	236

* Frekansı beşin altında olanlar

Tablo 2 incelendiğinde sırasıyla çiçek, gül, çocuk, kelebek, cam gibi metaforların çok kullanıldığı görülmektedir. Bu kategorideki metaforlarda kadının kırılganlığı, hassaslığı, zayıflığı üzerinde durulmuştur. Kadınların yarısından fazlası, erkeklerin ise yarıya yakını kadınları bu metaforlarla tanımladıkları görülmektedir. Örneğin "Kadın çiçek gibidir. İnce zarif, kırılgan bir varlıktır." Kadını cama benzeten bir öğretmen adayı, "Kırılgan ve narindirler. Dolayısıyla dikkate ve gözetilmeye ihtiyaç duyarlar. Tıpkı cam bir eşya gibi". Kelebeğe benzeten bir öğretmen adayı ise "Kelebeklerin ömrü kısa olur. Hassas bir yapıya sahiptirler. Fakat renkli kişiliklerdir. Her kadında bir kelebek misali özgür olmak ister. Kendi ayakları üstünde durmak ve kararlarını almak. Fakat ufak bir darbeye yıkıma uğrarlar." demiştir.

1.2 Kadını anne, eş ya da doğurganlık özelliği ile tanımlayan metaforlar

İkinci kategoride ise kadını "anne, eş ya da doğurganlık özelliği" ile tanımlayan, cinsiyete dayalı iş bölümünün uzantısı olarak değerlendirilebileceğimiz metaforlar yer almaktadır. Bu alt kategori ile ilgili toplamda 63 metafor üretilmiştir. Bu metaforları üreten öğretmen adaylarının %30,2'sinin kadın, %28,6'sının erkek olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 3. Kadını Anne, Eş ya da Doğurganlık Özelliği ile Tanımlayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Ağaç	10	6	16
Güneş	4	8	12
Kuş	8	4	12
Melek	5	3	8
Su	9	4	13
Toprak	11	5	16
Diğer *	42	24	66
Toplam	89	54	143

* Frekansı beşin altında olanlar

Bu kategoride kadın, toplumca yaygın olarak kabul edilen geleneksel rolleri ile tanımlanmıştır. Kadının doğurganlığını "toprak"la özdeşleştiren erkek öğretmen adaylarından biri şunları ifade etmiştir: "İkisi de canlının tohumunun atıldığı yerdir, ki sizden bir şey beklemeden size veren, karnınızı doyuran, sizi düşünendir." Kadını "güneş"e benzeten bir öğretmen adayı ise, "Nasıl

ki bütün gezegenleri bir intizam ve nizam içinde tutan güneştir. Güneş olmazsa bütün sistem dağılır. Toplum ve millet de kadının etrafındaki gezegenler gibidir. O dağılır veya bozulursa toplum kalmaz, aile kurumu yok olur.”

1.3. Kadını dış görünüşü ya da fiziksel özellikleriyle tanımlayan metaforlar

Kadını dış görünüşü ya da fiziksel özellikleriyle tanımlayan 25 metafor üretilmiştir. Bunların % 4,7’si (14 kişi) kadın, %9,0 (17 kişi) erkektir (Tablo 1).

Tablo 4. Kadını Dış Görünüşü ya da Fiziksel Özellikleriyle Tanımlayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Çiçek	1	2	3
Gül	1	1	2
Güneş	2	0	2
Muz	1	1	2
Su	0	2	2
Diğer *	9	11	20
Toplam	14	17	31

* Frekansı bir olanlar

Bu kategoride kadın daha çok fiziksel özellikleri üzerinden anlamlandırılmıştır. Örneğin kadını çiçeğe benzeten bir öğretmen adayı “Güzeldir, estetikdir. Güzel olmayı sever.”, kadını bilgisayara benzeten bir başka öğretmen adayı “Kadın bilgisayar gibidir; çünkü bilgisayarlarda olduğu gibi aksesuar için harcanan para bilgisayardan çoktur. Aynen kadının dış görünüşü için yaptığı gibi.”, Bir başkası vazoya benzetir kadını: “Kadın vazo gibidir. Çünkü vazo, içine konulan çiçeklerle bulunduğu ortamı güzelleştirir. Kadının toplumsal rolü de tıpkı vazoya benzetilebilir. İçinde bulunduğu ortamı güzelleştir, huzur ve estetiği içinde barındırır.”

1.4. Kadını çok konuşan, kurnaz, şeytan, inatçı, sinsî gibi sıfatlarla tanımlayan metaforlar

“Kadını çok konuşan, kurnaz, şeytan, inatçı, sinsî” gibi sıfatlarla tanımlayan, bir tür “sosyal önyargı” diyebileceğimiz 19 metafor üretilmiştir. Bunların %1,7’si (5 kişi) kadınlar, %10,1’i ise (19 kişi) erkekler tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 5. Kadını Çok Konuşan, Kurnaz, Şeytan, İnatçı, Sinsî Gibi Sıfatlarla Tanımlayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Keçi	-	2	2
Papağan	-	3	3
Şeytan	1	2	3
Diğer *	4	12	16
Toplam	5	19	24

* Frekansı bir olanlar

Bu alt kategoride “sosyal önyargı” diyebileceğimiz metaforlar yer almıştır. Örneğin öğrencilerden biri, “Kadın papağan gibidir. Çünkü çok konuşarak dayanılmaz bir hal alırlar. Çoğunlukla dedikodu yaparlar.” bir diğeri, “Kadınlar keçi gibidir. Çünkü genel itibarıyla çok inatçı olurlar. Kocasının dediğini kendisine hakaret ya da kendini küçük görmek olarak algırlar. Öyle algıladığı için de erkeğin zıddına hareket ederler.” demiştir.

1.5. Kadının çalışkan, dirençli ve güçlü olduğunu vurgulayan metaforlar

Elbette kadının olumlu özelliklerine vurgu yapan metaforlar da bulunmaktadır. “Kadının çalışkan, dirençli ve güçlü” olduğunu vurgulayan 16 metafor bulunmaktadır. Bunların %6,1’i (18 kişi) kadınlar, %0,5’i (1 kişi) erkekler tarafından üretilmiştir.

Örneğin kadını arıya benzeten bir öğretmen adayı “Kadın arı gibidir. Arı gibi hep çalışmak hep bir şey üretmek zorundadır. Çalıştığı ve gayret ettiği zaman çok güzel şeyler ortaya çıkabilir.” demiştir. Bu alt kategoride metafor üreten tek erkek ise kadını makineye benzetmiştir. “Kadın makine gibidir. Çünkü kapitalist sistem kadına makine işlevi biçmiştir. Evde hayatı yeniden üretir. Çalışma yaşamında erkeklerle yarışmak durumundadır. Velhasıl makine gibi durmaksızın çalışmak zorundadır. Sonuç ise emeğine yabancılaşmadır.”

Tablo 6. Kadının Çalışkan, Dirençli ve Güçlü Olduğunu Vurgulayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Arı	2	-	2
Karınca	2	-	2
Kitap	2	-	2
Diğer *	12	1	13
Toplam	18	1	19

* Frekansı bir olanlar

1.6. Kadının çok yönlü olduğunu vurgulayan metaforlar

Bu alt kategori ile ilgili toplamda 3 metafor üretilmiştir. Bu metaforları üreten öğretmen adaylarının %2,0’sinin kadın, %0,5’inin erkek olduğu görülmektedir (Tablo 1). Bu metaforlar kitap, klasik müzik ve mevsimlerdir. Kadını kitaba benzeten öğretmen adaylarından biri, “Kadınlar kitaplar gibidir. Kısa zamanda anlaşılabilirler. İçinde anlaşılmayı, keşfedilmeyi bekleyen teoriler vardır hep. Uzun açıklamalar isterler. Kitaplar gibi çeşit çeşit ve çok yönlüdürler.” demiştir.

Tablo 7. Kadının Çok Yönlü Olduğunu Vurgulayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Kitap	5	-	5
Klasik Müzik	1	-	1
Mevsimler	-	1	1
Toplam	6	1	7

1.7. Kadına İlişkin Üretilen Metaforların Yüklenen Anlam Çerçevesinde Değerlendirmesi

Bu başlık altında kadına ilişkin olarak üretilen metaforlar yüklenen anlam (olumlu, olumsuz ya da nötr) açısından topluca değerlendirilmiştir. Burada öğretmen adaylarının kendilerine ya da karşı cinse ilişkin ürettiği metaforlar ile bu metafor ilişkin yaptığı açıklamalara nasıl anlam yüklediğinin yanıtı aranmıştır.

Buna göre Tablo 8 incelendiğinde, kadına ilişkin olarak üretilen toplam 484 metaforun 252'si olumlu, 152'si olumsuz ve 80'inin ise olumlu ya da olumsuz olduğuna karar verilememiş yani nötr kabul edilmiştir. Bu veriye cinsiyetler bazında bakıldığında ise, kadınların kendilerine ilişkin algılarının genellikle olumlu olduğunu (%61) söyleyebiliriz. Öte yandan erkeklerin kadınlara ilişkin algılarının ise kadınlara göre, daha olumsuz olduğu görülmektedir. Erkeklerin kadına ilişkin olarak ürettiği metaforların %46'sı, yani yaklaşık yarıya yakını, olumsuz bir anlam içermektedir. Araştırmada, kadınların kendilerine ilişkin olumsuz bir içerikle kullandığı metaforların oranının %22 düzeyinde olması da dikkate değer bir bulgudur.

Tablo 8. Kadına İlişkin Üretilen Metaforlara Yüklenen Anlam

Cinsiyet	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Toplam
Kadın	180	65	50	295
%	61,0	22,0	16,9	100,0
Erkek	72	87	30	189
%	38,1	46,0	15,9	100,0
Toplam	252	152	80	484,0

2. Erkeğe İlişkin Üretilen Metaforlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde değerlendirmeye alınan 430 öğretmen adayı erkeğe ilişkin toplam 196 adet metafor üretmiştir. Bu metaforlar 7 kavramsal kategoride toplanarak verilmiştir. Hiçbir kategoriye dahil edilmeyen metaforlar ise ayrı bir kategori olarak sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının "Erkek" Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlardan Oluşturulan Kavramsal Kategoriler

Kategoriler	Metafor Sayısı	Kadın		Erkek		Toplam	
		(f)	%	(f)	%	(f)	%
Erkeğin koruyuculuk yönünü vurgulayan metaforlar	31	40	15,2	48	28,7	88	20,5
Erkeğin kaba, sert ve duygusuz olduğunu vurgulayan metaforlar	34	109	41,4	25	15,0	134	31,2
Erkeğin güçlü, mücadeleci, hırslı, mantıklı ve akılcı olduğunu vurgulayan metaforlar	39	33	12,5	46	27,5	79	18,4
Erkeğin lider ya da yöneticilik özellikleri olduğunu vurgulayan metaforlar	16	15	5,7	11	6,6	26	6,0
Erkeğin duygusal yönünü vurgulayan metaforlar	10	10	3,8	6	3,6	16	3,7
Erkeğin sömürücü, bencil ve güvenilmez olduğunu vurgulayan metaforlar	26	26	9,9	13	7,8	39	9,1
Erkeğin kadın tarafından biçimlendiğini vurgulayan metaforlar	16	14	5,3	8	4,8	22	5,1
Diğer	24	16	6,1	10	6,0	26	6,0
Toplam	196	263	100,0	167	100,0	430	100,0

2.1. Erkeğin koruyuculuk yönünü vurgulayan metaforlar

Araştırmaya katılan, kadın öğretmen adaylarının %15,2'si (40 kişi), erkeklerin %28,7'si (48 kişi) ve toplamda %20,5'i (88 kişi), ürettiği 31 adet metafor ile erkeğin "koruyuculuk" yönünü vurgulamıştır.

Tablo 10. Erkeğin Koruyuculuk Yönünü Vurgulayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Ağaç	17	4	21
Aslan	2	9	11
Bahçıvan	1	4	5
Çınar Ağacı	5	2	7
Ev/evin direği / evin temeli	5	1	6
Kartal	1	4	5
Diğer *	9	24	33
Toplam	40	48	88

* Frekansı beşin altında olanlar

Kadınların koruyuculuk işlevi ile ilgili olarak ön plana çıkardıkları metafor ağaçtır. Erkeği ağaca benzeten öğretmen adaylarından biri, "Erkekler ağaç gibidir. Çünkü erkek gerektiğinde bir ağaç gibi dik durabilir ve hayatındaki insanları, ağacın canlılara kucak açıp koruduğu gibi korur." demiştir. Bu kategoride özellikle erkelerin ön plana çıkardıkları metaforlar ise aslan, bahçıvan ve kartaldır. Erkek öğrencilerden biri "Erkek aslan gibidir. Korkusuzdur. Ailesini ve sevdiklerini korumak için her türlü güçlüğü ve hatta ölümü göze alır." demiştir. Erkeği bahçıvana benzeten bir erkek öğretmen adayı ise "Kadın gül olduğuna göre, erkek de bahçıvandır. Gülün sahibi; onu yaşatan, hayata bağlayan ya da kurutan olduğu için." demiştir.

2.2. Erkeğin kaba, sert ve duygusuz olduğunu vurgulayan metaforlar

İkinci kategoride ise erkeği "kaba, saldırgan ve duygusuz" olarak nitelendiren metaforlar yer almıştır. Bu alt kategoride toplam 34 metafor üretilmiştir. Bu metaforları üreten öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde; %41,4'ünün (109 kişi) kadın, %15'inin (25 kişi) erkek olduğu görülmektedir. Erkeklerle ilgili en fazla metafor üretilen kategori budur.

Tablo 11. Erkeğin Kaba, Sert ve Duygusuz Olduğunu Vurgulayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Odun /kütük/ kalas	66	17	83
Taş /kaya	8	2	10
Diğer *	35	6	41
Toplam	109	25	134

* Frekansı beşin altında olanlar

Öğretmen adayları, özellikle bu kategorideki metaforlarda kaba ve duygusuz sıfatlarını çok sık kullanmışlardır. Bu kategoride metafor üreten kadınların %61'i erkekler için; odun, kütük, kalas metaforlarını kullanmışlardır. İlginç olan ise bu kategoride metafor üreten 25 erkekten 17'si de erkeklerle ilgili olarak aynı metaforları üretmiştir. Örneğin, erkeği, oduna benzeten öğretmen adaylarından biri şunları ifade etmiştir: "Erkekler odun gibi duygusuz ve ruhsuzdur. Nasıl bir marangoz oduna şekil verip onu çok değerli kılarsa, kadın da tıpkı bir marangoz ustalığıyla sevgi, sabır ve titizlikle erkeğe şekil verir, onu yönlendirir. Erkekler kadınlar olmadan şekil alamaz."

2.3. Erkeğin güçlü, mücadeleci, hırslı, mantıklı ve akılcı olduğunu vurgulayan metaforlar

Erkeğin “güçlü, mücadeleci, hırslı, mantıklı ve akılcı” olduğunu vurgulayan 39 metafor üretilmiştir. Bunların %12,5’ini (33 kişi) kadın, %27,5’ini (46 kişi) erkekler üretmişlerdir.

Tablo 12. Erkeğin Güçlü, Mücadeleci, Hırslı, Mantıklı ve Akılcı Olduğunu Vurgulayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Aslan	10	16	26
Çınar ağacı	2	3	5
Demir	4	1	5
Diğer *	17	26	39
Toplam	33	46	79

* Frekansı beşin altında olanlar

Bu kategoride üretilen metaforlarda, erkeğin güçlü ve mücadeleci yönü hem kadın hem de erkek öğretmen adayları tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Gücün temsilcisi olarak da “aslan” metaforu ön plana çıkmıştır. Erkeği aslana benzeten öğretmen adaylarından biri “Tıpkı aslan gibi güçlüdürler. Toplum bu gücü onlara daha doğuştan vermiştir.” derken bir diğeri “Tutuğunu koparan, hırslı bir yapıya sahip olmaları, başkalarının emri altına girmeyi sevmemeleri, erkekleri aslana benzetmemize sebeptir.” demiştir.

2.4. Erkeğin lider ya da yöneticilik özellikleri olduğunu vurgulayan metaforlar

Bir diğer kategori ise erkeğin “lider ya da yöneticilik” özellikleri ile tanımlayan metaforlardır. Bu kategoride 16 metaforu 26 kişi üretmiştir. Bunların %5,7’si (15 kişi) kadın, %6,6’sı (11 kişi) erkektir.

Tablo 13. Erkeğin Lider ya da Yöneticilik Özellikleri Olduğunu Vurgulayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Aslan	5	4	9
Lamba	-	2	2
Güneş	2	-	2
Diğer *	8	5	13
Toplam	15	11	26

* Frekansı bir olanlar

Erkeğin liderlik özelliklerini tanımlamak için de yine “aslan” metaforu kullanılmıştır. Erkeği “aslan”a benzeten iki öğretmen adayı şunları ifade etmiştir: “Her işte, her şekilde önde olmak, lider olmak ister.”, “Her yerde hep lider olmak, tavırlarını hareketlerini zorla da olsa kabul ettirmek ister. Hayatında bir den fazla dışıyla beraber olmak ve onlara hükmetmek ister.” demiştir.

2.5. Erkeğin duygusal yönünü vurgulayan metaforlar

Erkeğin “duygusal” yönünü vurgulayan 10 metaforu, 16 kişi üretmiştir. Buna göre bunların dağılımı kadınların % 3,8’i, erkeklerin %3,6’sı erkeği duygusal yönü ile tanımlamıştır. Bu kategoride ön plana çıkan metafor bebek/çocuk metaforudur.

Tablo 14. Erkeğin Duygusal Yönünü Vurgulayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Bebek/çocuk	5	2	7
Diğer	5	4	9
Toplam	10	6	16

Öğretmen adaylarından biri erkekler “bebek” gibidir. “Hiçbir ihtiyaçlarını tek başlarına yapamazlar. Kadınlar sanki onların annesi gibi arkalarını toplarlar. Sert ve yıkılmaz görüntülerinin altında çok duygusaldırlar aslında.” demiştir.

2.6. Erkeğin sömürücü, bencil ve güvenilmez olduğunu vurgulayan metaforlar

Erkeğin “sömürücü, bencil ve güvenilmez” yönünü vurgulayan 26 metaforun, %9,9’unu kadınlar, %7,8’ini erkekler üretmiştir. Bu kategoride ön plana çıkan “arı” ve “bukalemun” metaforudur.

Erkeği “arı”ya benzeten öğretmen adaylarından biri şunları ifade etmiştir: “Erkek arıya benzer, her cinsten bal almak ister”, Erkeği “bukalemun” a benzeten bir öğretmen adayı ise “Erkekler bukalemun gibidir. Kadınları idare etmek için duruma göre tavır takınırlar” demiştir.

Tablo 15. Erkeğin Sömürücü, Bencil ve Güvenilmez Olduğunu Vurgulayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Arı	1	3	4
Böcek	1	2	3
Bukalemun	3	1	4
Diğer *	21	7	28
Toplam	26	13	39

* Frekansı için altında olanlar

2.7. Erkeğin kadın tarafından biçimlendiğini vurgulayan metaforlar

Son olarak da erkeğin kadın tarafından biçimlendiğini ifade eden 16 metaforun %5,3’ünü kadınlar, %4,8’ini erkekler üretmişlerdir.

Tablo 16. Erkeğin Kadın Tarafından Biçimlendiğini Vurgulayan Metaforlar

Üretilen Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Araba	2	2	4
Hamur	2	0	2
Sıfır sayısı	3	0	3
Diğer *	7	6	13
Toplam	14	8	22

* Frekansı bir olanlar

Erkeği “araba”ya benzeten bir öğretmen adayı “Erkekler araba gibidir. Benzinini koyduğun, bakımını yaptığın sürece arıza vermez. Üstelik bir kadın olarak nereye istersen o yöne gider.” bir diğeri, erkeği “hamur” a benzetmiş, “Erkek hamura benzer. Ona kadın biçim verir ve çoğu zaman aslında kadınların sözü geçerli olur. Ataerkil bir yapıya da sahip olsak, kadınlar erkekleri yönlendirmede daha başarılıdır.” demiştir.

2.8. Erkeğe İlişkin Üretilen Metaforların Yüklenen Anlam Çerçevesinde Değerlendirmesi

Bu başlık altında erkeğe ilişkin olarak üretilen metaforlar yüklenen anlam (olumlu, olumsuz ya da nötr) açısından topluca değerlendirilmiştir. Burada öğretmen adaylarının kendilerine ya da karşı cinse ilişkin ürettiği metaforlar ile bu metaforlara ilişkin yaptığı açıklamalara nasıl anlam yüklediğinin yanıtı aranmıştır.

Buna göre Tablo 17 incelendiğinde, erkeğe ilişkin olarak üretilen toplam 430 metaforun 172'si olumlu, 228'i olumsuz ve 30'unun ise olumlu ya da olumsuz olduğuna karar verilememiş yani nötr kabul edilmiştir. Bu veriye cinsiyetler bazında bakıldığında ise, kadınların erkeklere ilişkin algılarının genellikle olumsuz olduğunu (%68,3) söyleyebiliriz. Öte yandan erkeklerin kendilerine ilişkin algılarının ise kadınlara göre daha olumlu (%60,1) olduğu görülmektedir. Erkeklerin kendilerine ilişkin olumsuz bir içerikle kullandığı metaforların oranının %29,2 düzeyinde olması da dikkate değer bir bulgudur.

Tablo 17. Erkeğe İlişkin Üretilen Metaforlara Yüklenen Anlam

Cinsiyet	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Toplam
Kadın	71	179	12	262
%	27,1	68,3	4,6	100
Erkek	101	49	18	168
%	60,1	29,2	10,7	100
Toplam	172	228	30	430

Tartışma ve Sonuç

2000'li yıllardan bu yana, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sorunu, ulusal ya da uluslararası eğitim politikalarının gündemine yoğun olarak girmiş olmakla birlikte, eğitimin önemli sorunlarından biri olmaya devam etmektedir. Bunun iki temel nedeninden söz edilebilir. Birincisi, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının ağırlıklı olarak eğitime erişim ve tamamlama üzerine odaklanması, diğer boyutlarının ihmal edilmesi ya da yeterli çabanın olmamasıdır. İkincisi ise Türkiye'de olduğu gibi, toplumsal cinsiyet üzerine çok sayıda çalışma yapılmasına karşın, bu çalışmaların sonuçlarının politikacılar ve uygulayıcılar tarafından yeterince dikkate alınmamasıdır. Stromquist'in (2006) vurguladığı gibi toplumsal cinsiyet eşitliği sorunu "hükümetlerin elinde bir vitrin süsüne dönüşmüş"tür.

Bu araştırmanın sonuçları toplumsal cinsiyet alanında yapılmış birçok araştırmanın bulgularını doğrular ve destekler niteliktedir. Araştırmanın ulaştığı sonuçlardan biri, kadın ve erkek öğretmen adaylarının kendilerini ya da karşı cinsi tanımlarken kullandıkları metaforlar ile bunlara yükledikleri anlamlar toplumsal cinsiyet eşitsizliğini desteklemektedir. Örneğin kadınların %50,5'i, erkeklerin %46,0'sı, kadını "zayıf, hassas, duygusal ve ilgiye muhtaç" olduğunu vurgulayan metaforlarla tanımlamışlardır. Bu algı aile, okul ve toplum üçgeninde yani bireyin sosyalleşme sürecinde kazandırılıyor olabilir. Navaro (2003), kadın ve erkeklerin sosyalleşme sürecinin farklı olduğunu ifade etmektedir. Navaro'ya göre erkekler sosyalleşirken varoluşunu; rekabet, güçlü olma ve güçlenme, kadınlar ise duyarlılık, empati, duygu dünyasına yakınlık gibi değerler üzerine temellendirir. Kadınlar zayıflıklarını sergilediklerinde erkeklerin aksine destek görürken, rekabetçi ve güçlü bir yapıya büründüklerinde ise çevreleri tarafından dışlanmaktadır. Okullarda ise durum farklı değildir. European Commission (2009; akt. Sayılan, 2012)'un bir çalışmasına göre, okullar baskın kadınlık ve erkeklik kültürünü güçlendirmektedir. Müfredat cinsiyetçilikten arındırılsa bile, gizli müfredat "iyi, sessiz ve başarılı kız", ve "sert, asi delikanlı" gibi geleneksel imajlar, okul söyleminde, bazı öğretmenlerin tutumlarında, okuldaki kültürel ortam ve etkinliklerde açığa çıkabilmektedir.

Bu araştırmanın diğer önemli bir sonucu ise, kadınların geleneksel rollerini içselleştirdikleridir. Özellikle geleneksel toplumların kadından beklediği "anne" ve "eş" rolü -kadını yeniden üretim ilişkileri içinde tanımlayan roller- kadınların kendileri tarafından da önemli oranda benimsenmiştir. Kadınların %30,2'si, erkeklerin %28,6'sı kadını "anne, eş ya da doğurganlık" özelliği

ile tanımlamıştır. Nitekim Aslan'ın (2011) 647 öğretmen adayı ile (2011) gerçekleştirdiği bir çalışmada, erkek öğretmen adaylarının %38,5'i ve kadınların %12,2'si, "Kadının en önemli görevi çocuğuna ve ailesine bakmaktır" önermesi ile erkeklerin %21,6'sı ve kadınların %2,6'sı "Kadının çalışması iyi anne olmayı engellemektedir" önermelerine tamamen katılmışlardır. Bu geleneksel algının, kadının işgücüne katılım oranını etkilediğinden söz edilebilir. Türkiye'de on üç yaş ve üzerindeki nüfusun işgücüne katılım oranları incelendiğinde, erkeklerin %71,5'i kadınların %30,8'i işgücüne katılmaktadır (TÜİK, 2014). İşgücüne katılan kadınların önemli bir kısmının ise tarım alanında ve ücretsiz aile işçisi olarak çalıştığı bilinmektedir.

Kadını "dış görünüşü" ya da "fiziksel" özellikleriyle tanımlayan metaforlar ile kadını "çok konuşan, kurnaz, şeytan, inatçı, sinsi" gibi sıfatlarla tanımlayan metaforlar birlikte ele alındığında kadına ilişkin üretilen metaforların %11,4'ünü oluşturmaktadır. McLaren'ın (2011), *Psychology Today*'den aktardığı bir araştırmanın bulgularına göre, idareci ve öğretmenlere sınıf tartışmalarından bir kesit içeren bir film izletilip, kimin daha fazla konuştuğu sorulduğunda, öğretmenlerin ezici bir çoğunluğu kızlar diye cevap vermiştir. Oysa videodaki erkekler kızlara göre 3'te 1 oranında daha fazla konuşmuşlardır. Bu algı sadece okullarda sınırlı kalmamaktadır. Çalışma yaşamında da bu algının uzantılarını görmek mümkündür. Nichols ve Nichols (2014) yaptıkları bir çalışmada kadın okul müdürlerine ilişkin ön yargıların devam ettiğini bulmuşlardır. Devlet sınavlarında aynı başarıyı gösteren kadın ve erkek müdürlerin olduğu okullarda, öğretmen ve diğer personelin okul müdürlerini, etkili liderlik özellikleri açısından değerlendirilmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonunda kadın müdürlerin, etkili liderliğine ilişkin algılar erkek, meslektaşlarınınkinden belirgin olarak daha düşük bulunmuştur.

Bu algının, işgücü piyasasında kadın emeğinin ücretlendirmesine ilişkin olumsuz yansımalarından söz etmek mümkündür. Örneğin 2010 yılı TÜİK verilerine göre, kadınlar ve erkekler aynı eğitim seviyesinden mezun olsalar dahi, yıllık ortalama brüt cinsiyete dayalı ücret farkları; ilköğretim ve ortaokulda %16,5, ilköğretim ve ortaokulda %16,7, lisede %10,1, meslek lisesinde %19,5, yüksekokul ve üstünde %16,1'dir. Profesyonel mesleklerde dahi %19,4'lük bir ücret farkı bulunmaktadır (TÜİK, 2010, s. 71). Kadınlar, erkeklerle aynı eğitim seviyesinden mezun olsalar veya aynı mesleki niteliklere sahip olsalar bile, dünyanın birçok yerinde erkeklerden daha az kazanmaktadır (OECD, 2012, s. 195-200). Eril olanın daha üstün olduğuna ilişkin algı, kadın emeğini hem görünmez kılmakta (ev içi işlerde olduğu gibi) hem de (ücretlendirme sürecinde olduğu gibi) değersizleştirilmektedir.

Kadınların "çalışkan, dirençli ve güçlü" olduğunu vurgulayan metaforlar ile "çok yönlü" olduğunu vurgulayan metaforların oranı sırasıyla %3,9 ve %1,4'tür. Oysa erkeğin "güçlü, mücadeleci, hırslı, mantıklı ve akılcı" olduğunu vurgulayan metaforların oranı %18,4'tür. Yani yaklaşık her beş öğretmen adayından biri erkeği bu özelliklerle tanımlamıştır. McLaren (2011, s. 313), öğretmenlerin kızlara oranla erkeklere, bilinçsiz olarak daha fazla entelektüel ilgi övgü ve akademik yardım sunduklarından söz etmektedir. Öğretmenler, erkek öğrenciler parmak kaldırmadan yorum yaptıklarında, genelde onların yanıtlarını kabul ederken, kızlar aynı şeyi yaptığında azarlamaktadır. Öğrencilerin bağımsız yaptığı etkinliklerde, öğretmenlerin erkek öğrencilere, kızların iki katı açıklama yaptıkları tespit edilmiştir. Slater'in (2003) aktardığına göre, 1991 yılında American Association of University Woman (AAUW) tarafından yapılan bir çalışmada, toplumsal cinsiyet önyargılarının, kız öğrencilerin eğitimi üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu ve bu etkilerin bir üst öğretim kademesine geçtikçe daha da arttığını göstermektedir. Öte yandan kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır. Dickman, (1993) kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olduğunu, erkek öğrencilerin rekabete ve ödüle dayalı geleneksel öğretim tekniklerinden, kız öğrencilerin yardımlaşmaya dayalı öğretim tekniklerinden daha çok yarar sağladığına dair kanıtlar bulunduğunu ifade etmektedir. Buna dayalı olarak da, rekabetçi sınıf aktivitelerinin erkek öğrencilerin matematikteki başarılarına katkı sağladığını, kız öğrenciler için ise zararlı olduğunu söylemektedir. Öğrenme stillerindeki farklılığa Schwartz ve Hanson (1992) da dikkatimizi çeker. Schwartz ve Hanson, kızların "sohbet tarzı" öğrenme stiline

sahip oluklarını, öte yandan erkek öğrencilerin ise “tartışmaya dayalı” bireysel aktivitelere yöneldiklerini ifade etmektedirler. Elbette ki, toplumsal cinsiyet duyarlılığı olmayan bir öğretmenin bu farkı dikkate alması ve ona uygun etkinlikler yapması beklenemez.

Kadınların %41,4’ü, erkelerin %15,0’i erkeği “kaba, sert ve duygusuz” olduğunu vurgulayan metaforlarla tanımlamışlardır. Bu bulgu Türkiye’de son dönemlerde kadına yönelik şiddet olgusunun artışıyla ilişkili olabilir. Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması (KSGM, 2009), kadınların en fazla kocaları tarafından şiddet gördüklerini ve her 10 kadından 4’ünün bu tür şiddete maruz kaldığını göstermektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey düştükçe, şiddete maruz kalma oranı yükselmektedir. Yukarıdaki algı, özellikle kadınların bu şiddetin farklı biçimlerine; gerek aile içinde, gerekse kitle iletişim araçları vasıtasıyla tanıklık ettiklerinin göstergesi olabilir.

Öte yandan kadınların %15,2’si, erkeklerin %28,7’si, erkeğin “koruyuculuk” yönünü vurgulayan metaforlar üretmiştir. Kadın ya da erkeğe ilişkin sosyalizasyon süreci kadına “zayıf” olduğu mesajını verirken, erkeğe de “güçlü” ve bu güce dayalı olarak da “koruyucu” olduğu mesajını veriyor olabilir. Nitekim kadınlar bu kategoride en fazla “ağaç” metaforunu kullanmış, ağacın, dallarına, kollarına ve gölgesine sığınmaktan ve korunmaktan söz etmişlerdir. Aslan tarafından (2011) 647 öğretmen adayı ile yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %46,6’sı “Ailenin reisi erkek olmalıdır” önermesine tamamen katılmışlardır. Bu iki araştırmanın verileri birlikte değerlendirildiğinde, erkeğin “koruyuculuk” rolünün “aile reisliği” üzerinden biçimlendiğini söyleyebiliriz.

Erkelerin duygusal yönünü vurgulayan metaforlar %3,7 oranındadır. Bu kadının “zayıf, hassas, duygusal ve ilgiye muhtaç” (%48,8) olduğunu ifade eden metaforlarla birlikte ele alındığında, duygusallığın bir kadının özelliği olarak algılandığını göstermektedir. Bu veri toplumsal cinsiyet klişelerini doğrular niteliktedir. Bu duygusallık ise aslında zayıflıkla eş değer görülür ve kız çocuklarının okuldaki yaşamında buna uygun hareket etmeleri anlamına gelebilir. Örneğin yöneticilerin disiplin sorunları karşısında, kız ve erkek öğrencilere karşı yaklaşımlarının farklı olduğunu, kız çocukları disiplin suçları işlediğinde daha fazla yadırgandıklarına ilişkin bulgular mevcuttur (Sayılan ve Özkazanç, 2012). Dolayısıyla okul ve sınıf içinde oluşan kültür, toplumsal yapıyı destekler ve besler. Bu beklentinin iş yaşamına ilişkin uzantıları da vardır. Nitekim Morgan (1998, s. 216-217), kadın ve erkeğe ilişkin toplumsal cinsiyet klişelerinden söz etmektedir. Bu klişelerden bazıları erkekler için; mantıklı, akılcı, saldırgan, sömürücü, stratejik, bağımsız, rekabetçi, lider ve karar alan kişidir. Kadınlar için ise, sezgisel, duygusal, uysal, empatik, kendiliğinden, besleyici, işbirliğine yatkın, sadık bir destekçi ve izleyicidir. Morgan’a göre, toplumsal cinsiyet klişeleri ile geleneksel örgüt ilkeleri arasında bağlantı vardır. Örgütlerin genellikle rasyonel, analitik, stratejik, karara yönelik, güçlü ve saldırgan olması için çaba harcanır. Yani örgüt ilkeleri erkeğe ilişkin klişeleri destekler. Kadınlar bu değerleri geliştirmeye çalıştıkça, geleneksel kadın klişesine aykırı görülür ve eleştirilirler.

Öte yandan kadın ve erkeği tanımlarken kullanılan erkeklerin liderlik konusunda kadınlardan daha üstün olduğunu ya da kadınların daha yumuşak karakter özelliklerine sahip olduğuna ilişkin algılar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine de temel oluşturabilir. Tarihsel olarak kadınları tanımlamak için kullanılan korumacı, merhametli, duygusal, dışa vurumcu, toplumsal, pasif, kararsız, subjektif ve erkekleri tanımlamak için kullanılan zeki, güçlü, becerikli, objektif, bağımsız, sistemli, hırslı gibi sıfatlar (Porat, 1991; akt. Nichols ve Nichols, 2014), erkeklerin üstün kadınların ise değersiz olduğu toplumsal algısını özellikle de liderlik rollerinde desteklemiştir. Bu algı, kadınların eğitimsel liderlik pozisyonlarında yeterince temsil edilmemelerine de zemin oluşturmuştur (Nichols ve Nichols, 2014).

Araştırmada metaforlara anlam yükü açısından bakıldığında ise, kadınların kendileri için ürettiği metaforların %61,0’i, erkelerin kendileri için ürettikleri metaforların %60,1’i olumludur. Kadın ya da erkeklerin kendi hemcinslerine ilişkin algılarının olumlu olması Dökmen’in (2000) yaptığı araştırma bulguları ile tutarlıdır. Dökmen, deneklerin kendi cinsleri ile karşı cinsteki kişilere ilişkin algıları, cinsiyet rolleri ve depresyon arasındaki ilişkileri saptanmaya çalışıldığı araştırmasında, deneklerin kendi cinsiyetindekileri, diğer cinsiyetkilerle göre olumlu algıladıklarını ortaya

çıkarmıştır. Öte yandan kadına ilişkin üretilen metaforlarda erkelerin %46,0'sı, erkeklere ilişkin üretilen metaforlarda ise kadınların %68,3'ünün olumsuz anlam yükleri ile karşı cinsi tanımlanmış olması düşündürücüdür. Bu bulgu iki noktaya işaret ediyor olabilir. Birincisi, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile birlikte, Türkiye'de çocukların eğitiminde çok daha temel bir bilgi eksikliğine (cinsel eğitim) ikincisi ise, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet önyargılarına sahip olarak, eğitim sisteminde görev almak üzere olduklarına işaret ediyor olabilir.

Bireyin sosyalleşme sürecinde, eril olanın üstün olduğuna ilişkin vurgu, toplumsal ve ekonomik yaşamın tüm alanlarını etkileyebilmektedir. Sosyalleşme sürecinde kadının; duygusal, hassas, güçsüz, ilgiye muhtaç, erkeğin ise güçlü, lider, akıllı, koruyucu vb. niteliklere sahip olduğuna ilişkin vurgular, toplumun önemli bir kesimi tarafından kabul edildiğinde, kadına ilişkin eşitsizlikler yeniden üretilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin uluslararası bir indeks olan, Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlik İndeksi (Gender Gap Index) verileri incelendiğinde, Türkiye'nin durumunun oldukça düşündürücü olduğu görülmektedir. 2012 yılı eşitsizlik sıralamasında Türkiye; 135 ülke arasında 124. sırada yer almaktadır (Hausmann, Tyson ve Zahidi, s. 314). Bu veri, Türkiye'nin toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama konusunda çok acil önlemler alması gerektiğinin en somut göstergesidir.

Öğretmen adaylarının kendilerini tanımlarken kullandıkları metaforlar ile bunlara yükledikleri anlamlar üzerinden yapılan bu çözümleme bize, öğretmen adaylarının kendilerini ve karşı cinsi tanımlarken geleneksel, ataerkil yapıyı yansıtan değer yargılarına ve ön yargılara sahip olduğunu göstermiştir. Eşitsizliğe yol açan ataerkil yapı; erkeklere göre kadınların daha değersiz görülmesi gibi algılar/mesajlar üzerinden yeniden üretilebilir. Bu nedenle, genelde eğitim politikalarının, özede ise öğretmen yetiştiren programların, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini destekleyen ya da besleyen süreçleri mutlaka gözden geçirilmelidir. Eğitim fakültelerinden başlamak üzere, tüm eğitim çalışanları ve toplumun farklı kesimlerinde, toplumsal cinsiyet duyarlılığı oluşturacak verilerin üretilmesi ve bu verilerin paneller, toplantılar, kongreler, kitle iletişim araçları, yaygın eğitim faaliyetleri vb. yollarla paylaşılmasına gereksinim bulunmaktadır.

Kadınların eğitim olanaklarından daha fazla yararlanması olumlu bir gelişme olmakla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada yetersizdir. Öte yanda 2005 yılında, veri elde edilebilen 181 ülkenin yalnızca 59'unda, kayıt oranları açısından cinsiyet eşitliği sağlanabilmiştir (UNESCO, 2007). Eğitime erişimde dahi eşitsizliklerin devam ettiği bir süreçte, kız çocuklarının eğitimi ve bunun önündeki her türlü engelin ve önyargının aşılması elzemdir. Bu nedenle eğitim kurumları, toplumsal cinsiyete ilişkin yeni eşitlikçi rollerin oluşturulmasında görev üstlenmelidir. Bu görevin gerçekleştirilmesi durumu, planlı, sistematik ve düzenli olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Sistemde fiilen görev yapan öğretmenler "toplumsal cinsiyet eşitliği" farkındalık eğitiminden geçirilmelidir. Türkiye'de öğretmenlerin kız ve erkek öğrencileri nasıl algıladığı, toplumsal cinsiyet önyargılarının olup olmadığı, cinsiyetçi bir algı var ise bunun sonuçlarının ne olduğu gibi soruların yanıtlarını ortaya çıkaran daha fazla sınıf içi yaşama ilişkin araştırmalara gereksinim vardır. Bu anlamda eğitim fakültelerinin müfredatı, okutulan ders kitapları ve öğretim üyelerinin bu konudaki tutumları araştırmaya değer bir konudur.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, eğitim sisteminin tek başına çözebileceği bir sorun değildir. Bu nedenle ekonomik, toplumsal ve siyasal yaşamın her alanında kadınların katılımını sağlayıcı önlemler alınmalıdır. Eşitlik sorunu, yalnızca eğitim politikalarının değil, sosyal politikaların da bir parçası olmalıdır. Kadını güçlendirmeye yönelik izlenecek olan sosyal politikalar ise; geçici ve düzensiz değil, sürekli ve sistematik olmalıdır. İzlenecek politikalar, kadının eşitliğini sağlamayı hak temelinde ele alınmalıdır. Öte yandan eşitliği sağlama çabası, aynı zamanda toplumsal bir dönüşüm sürecidir. Bu nedenle belki de en önemlisi, bulunduğumuz tüm alanlarda, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine katkı sunan tüm süreçleri sorgulamamız ve bir metaforla bitirmemiz gerekirse "buz dağı"nın görünmeyen kısmına odaklanmamız gerekmektedir.

Kaynakça

- Acar, F., Ayata, A. G. ve Varoğlu, D. (1999). *Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: Türkiye’de Eğitim Sektörü*. Ankara: Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.
- Adıgüzel, H. Ö. (2009). Metafor (benzetme) yöntemi ile Türkiye ve Almanya örneklemindeki katılımcıların yaratıcı drama’ya ilişkin algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 25-37.
- Adler, S. (2008). The Education of Social Studies Teachers. Linda S. Levstik ve Cynthia A. Tyson (Ed.), *Handbook of Research in Social Studies Education* içinde (s. 329-351). New York: Routledge.
- Akan, D., Yalçın, S. ve Yıldırım, İ. (2014). “Okul müdürü” kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169-179, [Çevrimiçi]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişildi.
- Aktekin, N. Ç. (2013). İngilizce öğretmenlerinin ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutum ve inançlarının metafor yoluyla ortaya çıkarılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 405-422.
- Altun, S. A. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 19(3), 331-354.
- American Association of Women (AAUW). (1995). *How Schools Short-Change Girls*. Washington DC.
- Arslan, Ş. A. (2000). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. Ankara: Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.
- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması, *Fe Dergisi*, 2(2), 65-74.
- Aslan, G. (2011). Gender perceptions of preservice teachers. *International Journal of Social Sciences Humanity Studies*, 3(2), 241-254.
- Aydın İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 5(3), 818-842.
- Balcı, F. A. (2011). Metaphorical images of school: school perception of primary education supervisors, *Eurasian Journal of Educational Research*, 44(Summer), 51-57.
- Barker, L. J. ve Aspray, W. (2006). The state of research on girls and IT. J. M. Cohoon ve W. Aspray (Eds.), *Women and information technology* içinde (s. 3-54). Cambridge: MIT.
- Berliner, D. C. (1990). If the metaphor fits, why not wear it? The teacher as executive. *Theory into Practice*, 29, 85-93.
- Borich, G. D. (2014). *Etkili Öğretim Yöntemleri Araştırma Temelli Uygulama*. M. Bahaddin Acat (çev.). Ankara: Nobel yayınevi.
- Caldarella, P., Shatzer R. H., Richardson, M. J. Shen, J., Zhang, N. ve Zhang, C. (2009). The impact of gender on chinese elementary school teachers’ perceptions of student behavior problems. *New Horizons in Education*, 57(2), 17-31.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Chapman, A. (2002). *Gender biases in education*. <http://www.edchange.org/multicultural/papers/genderbias.html> adresinden erişildi.
- Chronaki, A. (2012). Disrupting ‘Development’ as the Quality/Equity Discourse: Cyborgs and Subalterns in School Technoscience. G. Katsiampoura ve A. Vogt (Ed.), *Gender Studies and Science* içinde (s. 11-29). Athens, Greece: Nissos Publications.
- Collins, E. C. ve Green J. L. (1990). Metaphors: the construction of a perspective. *Theory into Practice*. 29(2), 71-77.
- Culley, L. (1988). Girls, boys and computers. *Educational Studies*, 14, 3-8. doi:10.1080/0305569880140101

- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283
- Dickman, C. B. (1993). Gender differences and instructional discrimination in the classroom. *Journal of Invitational Theory and Practice*, <http://www.invitationaleducation.net/publications/journal/v21p35.htm> adresinden erişildi.
- Dikmeyer, N. (1989). Metaphor, model, and teory in education research. *Teachers College Record*, 91(2), 151-160.
- Dökmen, Z. Y. (2000). Kendi cinsiyetindekilere ve diğer cinsiyettekilere ilişkin algı, cinsiyet rolleri ve depresyon ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 9(1), 9-19.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Duffy, J., Warren K. ve Walsh, W. (2001). Classroom interactions: gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45, 579-593.
- Erbaş, S. (1995). *Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal of Critical Education Political Studies*, 5(2), 466-493.
- Esen, Y. ve Bağlı, M.T. (2003). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 143-154.
- Gümüšoğlu, F. (2000). Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze ders kitaplarında toplumsal cinsiyet 1928-2000. <http://www.tusiad.org/yayin/gorus/44/16.pdf> adresinden erişildi.
- Gürkan, T. ve Hazır, F. (1997). İlkokul ders kitaplarının cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar yönünden analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 52, 25-31.
- Hausmann, R., Tyson, L. D. ve Zahidi, S. (2012). *The Global Gender Gap Report 2012*. World Economic Forum, Geneva.
- Helvacıoğlu, F. (1996). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: 1928-1995*. İstanbul: Kaynak yayınları.
- Helwig, R., Anderson, L. ve Tindal, G. (2001). Gender on teachers' perceptions of mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 93-102.
- Hoyle, E. ve Wallace, M., (2007). Beyond metaphors of management: The case for metaphoric re-description in education. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 426-442.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde İdeolojik Boyut* Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Kabira, W. M. ve Masinjila, M. (1997). *ABC of gender analysis*. <http://www.fawe.Org/publications/Manuals/abcgenderanalysis.pdf> adresinden erişildi.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM). (2009). *Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması*. Ankara: Başbakanlık KSGM yayınları.
- Kergoat, D. (2000). *Cinsiyete dayalı işbölümü ve cinsiyetin toplumsal ilişkileri*. Z. Kıvılcım (çev.), *Praksis*, 20, 9-6.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. doi:10.17679/iuefd.79408
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. ve Davazoglou, A. M. (2004). Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviours: the student teachers' perspective. *Educational Psychology*, 24, 109-120.
- Martin, C. L. ve Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sextyping and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Mayring. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. A. Gümüş ve M. S. Durgun (çev.). Adana: Baki kitapevi.

- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam Eleştirel Pedagojiye Giriş*. M. Y. Eryaman ve H. Arslan (çev.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Mid-Atlantic Equity Center. (1993). *Beyond Title IX: Gender Equity Issues in Schools*. <http://www.maec.Org/beyond.html>. Adresinden erişildi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 25, 606-622.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (Yayın No. 280).
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 197-209.
- Navaro, L. (2003). *Rekabet dünyasında kadınlar ve erkekler*. <http://www.insankaynaklari.com/cn/ContentBody.asp?BodyID=103> adresinden erişildi.
- Nichols, J. D. ve Nichols, G.W. (2014). Perceptions of school leaders: exploring school climate data based on principal gender and student achievement. *Advancing Women in Leadership*, 34, 28-37. http://advancingwomen.com/awl/awl_wordpress/ adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Education at a Glance, OECD Indicators*. Fransa: Paris.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358. doi:10.14527/kuey.2014.014
- Özabacı, N., Başak E. B. (2013). Öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ile ilgili algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1),269-280.
- Özbaş, B. Ç., Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 211-228.
- Özdemir S. ve Akkaya E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Perry, C. ve M. Cooper., 2001. Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice*, 2, 41-52.
- Poladian, L. (2004). *Gender and Education*. <http://www.maths.usyd.edu.au:8000/u/leonp/Social1.html> adresinden erişildi.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "Öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Şaban, A., Koçbeker, B. N. ve Şaban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sancar, S. (2011). *Erkeklik: İmkansız iktidar*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Santaş, E. ve Çelik, K. (2013). İlkokul öğrencilerinin sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1185-1201.
- Sayer, H. (2011). *Toplumsal cinsiyet eşitliğine erkeklerin katılımı* (Uzmanlık tezi). Başbakanlık KSGM, Ankara.
- Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet ve yetişkin okuma yazma eğitimi: ders kitaplarının eleştirel analizi. F. Sayılan (Der.), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim içinde* (s. 77-102). Ankara: Dipnot yayınları.

- Sayılan, F. ve Özkazanç, A. (2012). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet. F. Sayılan (Der.), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim* içinde (s. 103-142). Ankara: Dipnot yayınları.
- Schwartz, C. S. ve Sinicrope, R. (2013). Prospective elementary teachers' perceptions of gender differences in children's attitudes toward mathematics. *School Science and Mathematics*, 113(8), 410-416.
- Schwartz, W. ve Hanson, K. (1992). *Equal Mathematics Education for Female Students*. ERIC/CUE Digest veri tabanından erişildi (Number 78). <http://www.ericdigests.org/1992-4/equal.htm>. adresinden erişildi.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. ve Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors, *Educational Studies*, 3, 323-335.
- Slater, M. L. (2003). *Gender bias in elementary schools: an examination of teachers attitudes* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Miami University, Department of Educational Psychology.
- Shepardson, D. P. ve Pizzini, E. L. (1992). Gender bias in female elementary teachers' perceptions of the scientific ability of students, *Science Education*, 76, 147-153.
- Stromquist, N. P. (2006). Gender, education and possibility of transformative knowledge. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 145-161.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014) Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Tan, M. (2008). "Eğitim". *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 27-112). İstanbul: TÜSİAD-KAGİDER.
- Tan, M., Ecevit Y. ve Üşür, S. S. (2000). *Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. İstanbul: TÜSİAD.
- Tanrıöver, H. U. (2003). Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı. B. Çotuksöken (Der.) *Ders Kitaplarının İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde. (s. 106-122). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Tatar, M. ve Emmanuel, G. (2001). Teachers' perceptions of their students' gender roles. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 215-224.
- Tobin, K. (1990). Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching? *Theory into Practice*, 29, 122-127.
- Tobin, R. ve Ulerick, S. U. (1995). Relationships between metaphors, beliefs, and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 225-242.
- Topçuoğlu, R. A. (2009). Kadın emeği nasıl değersizleşir? *Praksis*, 20, 87-104.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2010). *Kazanç Yapısı Araştırması 2010*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları.
- TÜİK. (2014). *Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni* (Sayı. 18619). Ankara.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2007). *Education for all by 2015: Will we make it?* Paris: UNESCO.
- Yalçınkaya, E. (2013). Tarih kavramına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforların incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 5(3), 95-113.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.