

Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nde (OBADER) Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Vurgusunun Baba Katılımı Özelinde İncelenmesi

Şenil ÜNLÜ ÇETİN

Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Öz

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı olarak, toplumun kadın ve erkek olamaya yüklediği görev, sorumluluk ve özellikleri ifade eden bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet eşitliği ise sosyal yaşamın her alanında –aile yaşantısı, iş hayatı, siyaset- kadın ve erkeğin eşit şartlara sahip olması olarak tanımlanabilir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti taraf olduğu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Avrupa İnsan Hakları Beyannamesi, Avrupa Sosyal Şartı, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi gibi uluslararası sözleşmeler gereği, tüm yasal düzenlemeler ve toplumsal yaşamın her boyutunda toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamakla görevli olduğunu kabul etmiştir. Son yıllarda toplumda kadın erkek eşitliğini sağlamaya yönelik yazınsal değişiklikler yapılmış olsa da yapılan çalışmalar toplum yaşantısında cinsiyet eşitsizliklerinin devam ettiğini, toplumda yaygın olan toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıların ise geleneksel kalıplarla devam ettiğini ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet algısının erken çocukluk yıllarında gelişmeye başladığı göz önüne alındığında, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitime ilişkin kurumlarının bu konuda sorumluluk ve yükümlülükleri oldukça fazladır. Milli Eğitim Bakanlığı, sahip olduğu politikalar ve ürettiği eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama amacını örtük bir hedef olarak ele almaktadır. Ancak daha önce eğitim materyallerinin incelendiği araştırmalar, bu amaca yeterince hizmet edilmediğini öne sürmüştür. Bu çalışmada ise 2013 yılında yayımlanmış “MEB Okul Öncesi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)”nin toplumsal cinsiyet eşitliği olgusunu destekleme düzeyi baba katılımına yapılan vurgu özelinde incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda OBADER'in geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin dışına çıkmakta yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında özellikle OBADER'in toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama noktasında güçlendirilmesi için baba katılımına yönelik özel vurgu yapacak şekilde revize edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Aile Katılımı, Baba Katılımı, Okul Öncesi Eğitimi, OBADER.

Makale Bilgileri:

Gönderim / Received:

24.06.2016

Kabul / Accepted:

26.07.2016

Sorumlu Yazar:

Başkent Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi,

Ankara, Türkiye

senilunlucetin@gmail.com

Investigation of Gender Role Equality in Family Support and Education Guidebook Integrated with Early Childhood Education Program (OBADER): A Focus on Father Involvement

Abstract

Social gender roles, differently from biological sex, refer to perceptions of society about the roles, responsibilities and features of women and men. Gender mainstreaming can be defined as equality between males and females in all aspects of social life –family life, work and politics. Republic of Turkey is a state party for international conventions such as Convention on the Rights of Children, Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW), European Convention on Human Rights. All these international conventions enjoin state parties to provide equality among all people in the society. Therefore, providing social gender equality among the society is under the responsibility of government. Turkish government attempted to provide gender mainstreaming among the society through legislative regulations. Unfortunately, both national and international reports and national research indicated that gender equality is not reached in society. It is known that perceptions of gender roles develop during early years of life in the family and education system. Therefore, national education system is also responsible to develop equal gender role perceptions among next generation. This can be done through providing educational materials that highlight gender mainstreaming. Although providing equal gender role perceptions is stated as a hidden aim of all educational materials provided by Ministry of National Education, previous studies about how educational materials stressed out social gender role equality found that examined educational materials are weak to focused on social gender role equality. Similarly, in this study Family Support and Education Guidebook Integrated with Early Childhood Education Program (OBADER), published in 2013, is examined to understand whether gender mainstreaming is encouraged through encouraging father involvement. It is found that OBADER is not able to stressed out father involvement in early childhood education, rather it supports traditional gender role perceptions and focus on mothers/mother child relationship through all examples, photographs and discourses used in the guidebook. It is suggested that there is a need to renew OBADER as a guidebook that focus specifically on father involvement as much as mother involvement.

Keywords: Gender Role Equality, Parent Involvement, Father Involvement, Early Childhood Education, OBADER.

1. Giriş

Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasının 2. Maddesinde “Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir” denilmektedir. “Sosyal hukuk devleti, güçsüzleri güçlüler karşısında koruyarak gerçek eşitliği yani sosyal adaleti ve toplumsal dengeyi sağlamakla yükümlü devlet demektir” (Anayasa Mahkemesi, 26 Ekim 1988 Tarih ve E.1988/19, K.1988/33 Sayılı Karar, akt . Gözler, 2000). Bu tanıma paralel olarak 1982 Anayasasının 10. Maddesinde “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir” ibaresi yer almakta ve bu maddeye sonradan eklenen fıkra ile kadınlar ve erkeklerin eşit haklara sahip olduğuna ve devletin bu eşitliği sağlamada yükümlü olduğuna vurgu yapılmaktadır (T.C. Anayasası,1982). Balkır’da (2013) demokrasinin en temel sorumluluklarından birinin kadın ve erkek arasındaki eşitliği sağlamak ve var olan ya da var olabilecek kadın-erkek ayrımcılığını önlemek olduğunu vurgulamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, özellikle de hukuksal ve siyasal anlamda kadın-erkek eşitliğini sağlama noktasında güçlü bir geçmişe sahiptir. Cumhuriyetin kuruluşu sırasında Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde yapılan sosyal düzenlemelerin hemen hemen hepsinde kadın ve erkek arasında bir ayırım yapılmamış hatta kadının sosyal yaşamda güç kazanması sağlanmaya çalışılmıştır. Örneğin, 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhidi Tedrisat Kanunu ile eğitim tek sistem altında toplanarak kadınlara erkeklerle eşit eğitim imkânları sağlanmıştır. 1926 yılında kabul edilen Türk Medeni Kanunu ile kadının sosyal hayatı çağa uygun olarak yeniden düzenlenmiş ve kadınların temel

insan haklarını kullanmalarının yolu açılmıştır. Türk kadınının siyasal haklardan yararlanması dünya ülkelerinin birçoğundan önce gerçekleşmiştir. 1930 yılında yerel yönetimlerde seçme ve seçilme hakkına sahip olan Türk kadını 1934 yılında milletvekili seçme ve seçilme hakkına sahip olmuştur (T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008).

Ancak tüm bu yapılanma sürecinde üzerinde durulan kavram cinsiyet eşitliği kavramı olmuştur. Oysaki toplumsal boyutta kadın ve erkek arasındaki ayrımcılık temelde biyolojik farklılıklarından değil, toplumun kadın ve erkeğe yüklediği rollerde karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı tam da bu noktada üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Cinsiyet eşitliği kapsamında yer alan iki temel kavram; biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyettir (Kalaycı, 2015, s. 244). Biyolojik cinsiyet kadın ve erkekte doğuştan var olan biyolojik, genetik ve fizyolojik farklılıkları ifade ediyor iken, toplumsal cinsiyet bu biyolojik farklılıklara toplum tarafından yüklenen roller, kişilik özellikleri, değerler ve beklentileri ifade etmektedir (Akın & Demirel, 2003; Dökmen, 2012; Kalaycı, 2014). Toplumsal cinsiyet kavramının tanımı ile T.C. Anayasasının 10. Maddesi birlikte ele alındığında, Türkiye Cumhuriyeti devletinin toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamakla da yükümlü olduğunu belirtmek gerekecektir. Taraf olunan uluslararası sözleşmelerle de devlet bu yükümlülüğü üzerine almıştır. Örneğin, 1985 yılında imzalanan Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nin (CEDAW), temel hedefi “toplumsal yaşamın her alanında kadın-erkek eşitliğini sağlamak amacıyla, kalıplaşmış kadın-erkek rollerine dayalı önyargıların yanı sıra geleneksel ve benzer tüm ayrımcılık içeren uygulamaların ortadan kaldırılmasını sağlamaktır” (T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008, s. 16). Sözleşmeyi imzalayan taraf devletlerden biri olarak Türkiye Cumhuriyeti Devleti, toplumda kadın erkek eşitsizliğini yeniden üretebilecek geleneksel kalıp yargıları ortadan kaldırmak ve eşitlikçi tutum ve davranışların geliştirilmesini sağlamakla görevlendirilmiştir. Ülkede toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını destekleyen diğer uluslararası sözleşmeler (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Avrupa İnsan Hakları Beyannamesi, Avrupa Sosyal Şartı, Çocuk Hakları Sözleşmesi vb.) ve anayasa gereği bu sözleşmelere dayalı olması gereken Türk Ceza Kanunu, Türk Medeni Kanunu ve İş Kanununda yapılan düzenlemeler ile 2009 yılında kurulan TBMM Kadın-Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu aracılığıyla Türkiye Cumhuriyeti Devleti bu yükümlülüklerini yerine getirmek adına önemli adımlar atmıştır. Benzer bir biçimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak adına ülkede birçok proje yürütülmüş ve yürütülmektedir. Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Ortamın Desteklenmesi Projesi, Daha Adil bir Dünya için Yanımda Ol! (https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/Campaign_3_Nov_2011.pdf), Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi (<http://www.cocukcalismalari.org/project/toplumsal-cinsiyet-esitligi-projesi/>) yürütülmüş olan projelere örnek olarak verilebilir. Türkiye’de karşımıza çıkan tüm bu gelişimlere rağmen, toplumsal cinsiyet eşitliğinin istenilen düzeyde olmadığı yapılan araştırmalarca ortaya konulmuştur. Örneğin, Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayımlanan Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi 2009 raporuna göre, kadın-erkek eşitliği açısından ölçülen alanlarda Türkiye 134 ülke arasında 129. sıradadır (AK Parti Kadın Kolları, 2010). Ulusal veriler de kadın erkek eşitliğinin toplum içerisinde eğitim, sağlık, işgücüne katılım, taşınmaz mal sahipliği ve hatta mecliste temsil açısından da olumsuz bir tabloyu gözler önüne sermektedir. Örneğin, kadınların iş gücüne katılımında da bir eşitsizlik olduğu ve hatta bu eşitsizliğin gün geçtikçe arttığı göze çarpmaktadır. Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği'nin (2008) raporuna göre 1999 yılında kadınların sadece %30'u iş gücüne katılmışken bu oran 2006'da %25'e düşmüştür. Benzer bir şekilde kadınların siyasal anlamda söz hakkına erkeklerle eşit derecede katılmadığı gözlemlenmektedir. 2015 seçimlerinden sonra mecliste kadın temsil oranı artmasına rağmen genel toplamda %14,73'te kalmış, erkekler ise meclisin toplamda %85,27'sini oluşturmuştur (www.tbmm.gov.tr). Buna karşın, “Kamu sektöründe üst düzey karar verici konumlarda kadın oranları çok düşüktür. Müsteşarlar içerisinde hiç kadın yoktur, 79 müsteşar yardımcısı içerisinde 2 kadın vardır, hiç kadın valimiz yoktur, 448 vali yardımcısından 10'u kadındır, genel müdür yardımcısı düzeyinde 378 kişiden 32'si kadındır.” (AK Parti Kadın Kolları, 2010). Kadın ve erkek eşitsizliğinin en fazla göze çarptığı

bir başka alan ise eğitim alanıdır. Türkiye’de okuma yazma bilmeyen kadınların oranı %19 iken aynı oran erkekler için % 4’tür. Bu durum kız çocuklarının eğitim fırsatından erkek çocuklarla eşit şekilde yararlanmadığının açık bir göstergesidir. Şu an ülkemizde en az 700.000 kız çocuğunun ilköğretime katılmadığı bilinmektedir. Taraf devletlerden biri olarak Türkiye’nin CEDAW’a sunduğu 4. ve 5. Birleştirilmiş Periyodik Türkiye Raporunda, 'kaydedilen' ilerlemelere rağmen kadınların tüm eğitim düzeylerinde erkeklerin 'gerisinde' olduğu kabul edilmiştir (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, 2008). Ancak eğitim alanında yaşanan toplumsal cinsiyet eşitsizliği sadece kız ve erkek çocuklarının eğitimi açısından ele alınmamalıdır. Toplumsal cinsiyet rolleri hem kadın ve erkeklerin kullandığı toplumsal kaynakları ve/veya deneyimledikleri zorluklarla, engelleri hem de yaptıkları iş ve sorumlulukları belirlemektedir (Beşpınar, 2014). Türk toplumunda yaygın olarak kabul edilen toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerle ilişkili olarak öğretmenlik mesleği Türk toplumunca kadınlara daha uygun görülen bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğindeki esnek çalışma koşulları, tatil sürelerinin diğer kamu sektörlerine göre uzun olması vb sebepler, bu mesleğin toplumun gözünde kadınların aile içerisindeki çocuk bakımı, yaşlı bakımı, ev işleri gibi işlerini de kolaylaştırdığı düşüncesi ile kadın mesleği olarak algılanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin 2012-2013 eğitim yılı istatistiklerine göre ülkede görev yapan 832.726 öğretmenin 440.468’ini kadınlar oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimi alanı ise kadın-erkek eşitsizliğinin çok daha açık bir biçimde gözlemlendiği bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine MEB istatistiklerine göre ülkemizde toplamda 62.933 okul öncesi öğretmeni çalışmaktayken, 2010-2011 yılında sadece 3414 erkek okul öncesi öğretmenin varlığından bahsedilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010; akt. Yolcu, 2012). Yolcu’nun (2012) okul öncesi öğretmenliğine olan istemin cinsiyete ilişkin rol algısı bağlamında değerlendirilmesini amaçlayan çalışmasına katılan erkek okul öncesi öğretmen adayları, bu mesleği seçmelerinin ardından ailelerinden “bu meslek kadın mesleği sen nasıl yapacaksın; “bu meslek kızlara göre, gerçekten bu mesleği yapabilecek misin? O da ne öyle! Sen çocuk bakıcısı mı olacaksın?” vb. tepkiler aldıklarını belirtmişlerdir (s.88). Okul öncesi eğitim alanında görev yapan erkek öğretmenlere önyargıyla yaklaşılmasının sebebinin, toplumda yaygın olarak benimsenen “çocuk bakımı ve eğitimi kadının işidir; erkek, eve para getirendir ve evin geçimini sağlamakla yükümlüdür” düşüncesi olduğu iddia edilebilir. Beşpınar (2014), Türk Aile Yapısı araştırmaları kapsamında yaptığı Toplumsal Cinsiyet ve Aile isimli çalışmasında çocuğun bakımının anne tarafından gerçekleştiği aile oranının 2006 yılından 2011 yılına kadar geçen sürede % 99.2’den %88’e düşüş gösterdiğine ancak yine de annenin çocuk bakımını üstlenme oranının hala çok yüksek olduğuna vurgu yapmıştır. 2011 yılının verilerine göre çocuk bakımı anneden sonra babaanne (%5) ve anneanne (%4) tarafından yapılmakta, çocuk bakımının baba tarafından gerçekleştiği aileler ise sadece %2’lik bir oranı kapsamaktadır. Cunningham’a (2001) göre ise ailede ebeveynlerin iş bölümünü nasıl gerçekleştirdiği, gelecek nesillerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarını şekillendiren en önemli faktörlerden biridir. 2011 yılında elde edilen istatistiklere göre Türkiye’de kadının/annenin ev içi işlerle uğraşma oranları şu şekildedir: Yemek yapmak % 95, ütü % 89, çamaşır % 94, bulaşık % 94, dikiş % 93, akşamları çay servisi % 90, sofraya kurulup kaldırılması % 92, ev toplama % 93 ve haftalık temizlik % 91. Bunun aksine aile içi iş bölümünde erkeklerin/babaların üstlendiği roller ise, aylık faturaların ödenmesi % 74,2, küçük bakım ve onarım işleri % 70,3 ve evin badanası boyası % 46,9 ‘dur. Bu veriler aile içi iş bölümünde geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin hâkim olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında günümüz Türk aile yapısının gelecek nesillerde eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet algısı yaratamayacağı öne sürülebilir. Alan yazınında var olan çalışmalar, bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının erken çocukluk döneminde ve temel olarak yaşadıkları ailelerde gerçekleştiğini ancak çocuğun doğrudan muhatap olduğu kurumların da toplumsal cinsiyete yönelik algının şekillenmesinde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Amato & Fowler, 2002; Crouter v.d., 1995; McHale v.d. 1999; McHale v.d. 2006; Simons, 1992). Chadarov (1978) ve Johnson (2008) çocukların erkek ve kadın rollerine ilişkin düşüncelerinin okul öncesi dönemde şekillendiğini belirtmiş; Piburn (2006) ise okul öncesi eğitim programlarının aileden sonra çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin düşüncelerini şekillendirmede önemli bir role sahip olduğunu öne sürmüştür. Ancak yukarıda belirtildiği gibi ülkemizde

okul öncesi eğitim süreci de kadın öğretmenlerin baskın olduğu bir süreç olduğundan, çocuklarda toplumsal cinsiyet eşitliği algısını yaratabilecek çalışan altyapısına sahip değildir. Johnson (2008) tek bir cinsiyetin baskın olduğu bir iş alanı olarak okul öncesi eğitim kurumlarının toplumsal cinsiyet eşitliğini, sosyal adaleti ve diğer demokratik değerleri teşvik edemeyeceğini iddia etmektedir. Gelecek nesillerde çocuk bakımının kadınlar tarafından yapılması gerektiği düşüncesini değiştirmenin yollarından biri de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan erkek öğretmen sayısının artırılmasıdır (Johnson, 2008). Ancak bu durum, Türkiye koşullarında yakın zamanda mümkün görülmemektedir. Yine de okul öncesi eğitim kurumlarında erkek rol modellerinin artırılması aile katılımı çalışmalarında babaların katılımını artırma yoluyla gerçekleştirilebilir. Bunun gerçekleşmesinde ise MEB önemli bir sorumluluğa sahiptir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu sorumluluğu yerine getirip getirmediği eğitim politikalarına bağlı olarak şekillenen eğitim programlarının ve eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliği yönünden incelenmesi ile önemli ölçüde belirlenebilir. Yakın tarihli çalışmalar MEB kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunu incelemiştir. Örneğin, Kalaycı ve Hayırsever (2014) birincil amacı "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabının Eşitliğe Doğru konusunda yer alan etkinliğin, toplumsal cinsiyet eşitliğinin kazandırılması için uygun olup olmadığının belirlenmesi" olan çalışmalarında, ders kapsamında kullanılan kitabın "eşitliğe doğru" isimli etkinliğinin ilköğretim çocuklarında toplumsal cinsiyet eşitliği algısını yaratabilecek düzeyde hazırlanmadığını ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini desteklediğini bulmuşlardır (s.1064). Kalaycı ve Hayırsever (2014) öğretim programlarının ve buna bağlı olarak hazırlanan basılı materyallerin içeriğinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yaratan veya destekleyen açık ve örtük tüm söylemlerden arındırılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Daha öncede belirtildiği gibi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar okul öncesi dönemde şekillenmeye başlamaktadır bu nedenle Kalaycı ve Hayırsever'in ilköğretim düzeyinde yaptıkları çalışmanın okul öncesi döneme ait tüm programlar ve ek eğitim materyalleri için de gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Babaların okul öncesi eğitime aktif olarak dahil edilmesi, erkek öğretmen sayısının az olduğu ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıların şekillendiği okul öncesi dönemde, çocuklara "erkeklik" olgusunu gözlemleme fırsatı sunacak önemli bir kaynaktır. Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitimi Rehberi (OBADER) ise okul öncesi öğretmenlerine bu fırsatı yakalama ve yaratma konusunda yol gösterebilecek önemli bir eğitim materyali olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında revize ettiği Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programıyla eş zamanlı olarak okul öncesi öğretmenlerin kullanımına sunduğu Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitimi Rehberi'nde toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunu baba katılımına odaklanma düzeyi özelinde incelemek amaçlanmıştır.

1.1. Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)

Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER), Aile Katılımının Önemi, Amacı ve İlkeleri; Aile Eğitim Çalışmaları ve Aile Katılım Çalışmaları ile ilgili ayrıntılı bilgi sunan üç temel bölümden oluşmaktadır.

İlk bölüm eğitimcileri aile katılımının önemi, amaçları ve etik, genel ve uygulama ilkeleri hakkında bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Her başlık için ayrıntılı bilgiler sunulmuş ve öğretmenlerin bu amaç ve ilkelere nasıl ulaşabileceği üzerine tartışmalar yapılmıştır.

Rehber kitapçığın ikinci bölümü, aile eğitim çalışmalarını içermektedir. Bu bölümde aile eğitim çalışmalarının özellikleri, nasıl uygulanması gerektiği, hangi yollarla değerlendirilebileceği, aile eğitim sürecine yönelik yapılacak olan hazırlıkların nasıl yapılması gerektiği, aile eğitim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bilgilerin yanı sıra, aile eğitim çalışmaları için hazırlanmış örnek oturumlar tüm ayrıntıları ve örnek etkinliklerle eğitimcilere sunulmuştur. Bu bağlamda programın aile eğitim çalışmaları noktasında yapılandırılmış bir program olduğunu söyleyebiliriz.

Kitapçıkta sunulan oturum konuları şu şekildedir: Okul öncesi eğitimin önemi, amaçları ve ailelerden beklentiler, anne-baba tutumları, oyun ve oyuncaklar, olumlu disiplin, resimli çocuk kitapları. Bu konuları içeren oturumların kesinlikle uygulanması, olanaklı ise **uyum haftası** sürecinde uygulanmaları ve öğretmenlerin gerekli gördükleri durumlarda yeni konular ekleyebilecekleri; uzmanlar davet ederek konferanslar düzenleyebilecekleri vurgulanmaktadır (Okul Öncesi Eğitim ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi,2013).

Üçüncü ve son bölümde aile katılım çalışmalarına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde özellikle aile iletişim etkinlikleri ve kullanılabilir yöntemler, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı için örnekler, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri ve nasıl yapılması gerektiği; ailelerde özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalık oluşturmaya ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Kitapçığın son kısmında ise aile eğitimi ve katılımı sürecini destekleyebilecek formlar bulunmaktadır. Bu formlar sırasıyla, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Başvuru Formu, Acil Durumlarda Başvuru Formu, Sözleşme Örneği, Çocuk ve Aile Tanıma Formu, Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu, Aile Katılımı Tercih Formu şeklinde sunulmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (2013), tüm bu özellikleri ile okul öncesi eğitim sürecinde ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımını destekleme ve yaygınlaştırma sürecine destek sağlamaktadır. Ek olarak OBADER, eğitimcilerin aile katılımı ve eğitim sürecine, bu süreci nasıl işleteceklerine ve aile katılımı ve eğitimini nasıl organize edeceklerine yönelik farkındalık düzeylerini artıracak ve onlara rehberlik edecek önemli bir adımdır.

1.2. Okul Öncesi Dönemde Baba Katılımı

'Aile katılımı' kavramı tüm dünyada ve ülkemizde anne katılımı ile eşdeğer olarak karşımıza çıkmaktadır (Able-Boone, 1993; McBride & Rane, 1997; Polmanteer & Turbiville, 2000; Tezel-Şahin & Özbey, 2007; Sparling, Berger & Biller, 1992). Bu duruma neden olabilecek en önemli olgunun toplumda yaygın olan toplumsal cinsiyet rolleri olduğunu iddia etmek çok da yanlış olmayacaktır. Neredeyse tüm dünya ülkelerinde, anneler çocuklarının bakımından sorumlu tutulmakta, babalar ise evin geçiminden sorumlu tutulmaktadır. Bunun, ailelerin eğitim sürecine katılmalarına yansımaları ise kaçınılmazdır. Ancak yapılan çalışmalar, çalışan kadın sayısının artması, boşanma oranlarının artması gibi nedenlere bağlı olarak sosyal yapının değişmesi sonucunda babalarında çocukların hayatına aktif katılımının desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (Badalament, 2008; Ceberra & Thamis-Lemonda, 2000; Lamb, 2000; US Department of Health and Human Services, 2004; Tezel-Şahin & Özbey, 2009).

Babaların çocuklarının hayatına katılmalarına ilişkin, 1970'li yıllarda Amerika'da başlayan çalışmalar hızla artmıştır. Bugün birçok farklı ülke ve kültürde, babanın çocuğun hayatındaki rollerine (örn: Creig & Bittman, 2004; Laflamme, Pomerleau & Malcuit, 2002; Pleck & Pleck, 1997), baba katılımı kavramını nasıl tanımlamamız gerektiğine (örn: Lamb, Pleck, Chernov & Levine, 1987; Palkovitz, 1997), pozitif baba katılımının çocuğun hayatında ve gelişimindeki önemine ve olumlu sonuçlarına (örn: Ceberra, Shannon, & Tamis-Le Monda,2007; Hosley, Canfield, O'Donnell & Roid, 2008) babanın katılımını etkileyebilecek değişkenlere (örn: Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1985; Lee & Doherty, 2007; Parke, 2000; Ünlü, 2010) yönelik çalışmalar gözle görülür düzeye erişmiştir. Babanın çocuğun eğitim sürecine katılımı ise üzerinde durulan bir diğer konudur. Yapılan çalışmalarda, babanın çocuğun eğitim sürecine katılmasının bir zorunluluk haline dönüşmesi gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni, babanın çocuğun eğitim sürecine katılmasının başta çocuklar olmak üzere anneler, babalar ve hatta eğitim kurumları için yararlı olduğu sonucuna çalışmalar aracılığı ile ulaşılmış olmasıdır.

Alan yazınındaki çalışmalar, babaları eğitim süreçlerine katılan çocukların okul başarısının daha yüksek olduğunu, okul bırakma oranlarının daha düşük olduğunu, bilişsel ve dil gelişimlerinin babaları eğitime sürecine katılmayan çocuklardan çok daha yüksek olduğunu göstermekte ve babanın, çocuğun eğitimine katılmasının çocuğun öz-güven duygusunu pekiştirdiğini, empati becerisini artırdığını, öz-denetim ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Badalament, 2008; Blendis, 1982; Gadsen & Ray, 2003; Ishii-Kuntz, 1995; McBride, 1988; McBride & Mill, 1993; Minnesota Fathers & Families Network, 2011; Nord & West, 2001; US Department of Health and Human Services, 2000).

Babanın çocuğun eğitim sürecine katılımının sadece kendi çocuğu için değil, o okulda öğrenim gören çevresinde ona rol model olabilecek bir baba ya da baba figürüne sahip olmayan çocuklar için de yararlı olduğu düşünülmektedir (Badalament, 2008; Benson, 1968; Cooney & Bittner, 2001; Frieman & Berkeley, 2002).

Baba katılımından fayda gören kesim sadece çocuklarla sınırlı kalmamaktadır. Çocuklarının eğitim sürecine katılan babaların da bu katılımdan olumlu etkilendikleri yapılan çalışmalarca gösterilmiştir. Fagan (1996), babaların çocuğun eğitim sürecine aktif katılımı sonucunda, çocuk yetiştirme ve çocuklarla ilgili problemleri çözme noktasında kendilerine duydukları güvenin ve bu noktada sorumluluk alma düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Çocuklarının eğitim süreçlerine katılmaları babaların çocuklarının hayatlarına ilişkin farkındalık düzeylerini artırmakta ve çocukları ile daha fazla paylaşım içerisine girmelerine olanak tanımaktadır (Badalament, 2008; Minnesota Fathers & Families Network, 2011; US Department of Health and Human Services, 2004). Ayrıca baba katılımının, babanın çocuğuna yönelik negatif davranışlarını da azalttığı vurgulanmaktadır (Minnesota Fathers & Families Network, 2011).

Batılı ülkelerde yapılan araştırmalar, babaların özellikle babalık konusunda uygun bir rol modele sahip olmadan büyüdüklarını ve ebeveyn olduklarını göstermektedir (Blendis, 1982; Daly, 1993; Dick, 2004; Pleck, 1987; Rotundo, 1985). Benzer bir duruma, ülkemizde yapılan araştırmalarda da rastlanılmaktadır. Örneğin, Ünlü-Çetin (2015) çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babalar ile yaptığı görüşmelerde, babaların çoğunun kendi babalarının “babalık” noktasında iyi bir rol model olarak görmedikleri yönünde bulgulara ulaşmıştır. Özellikle ebeveynlik noktasında uygun bir rol modele sahip olmayan babaların, çocuklarının eğitim sürecine katılmaları, onlara çocukları ile nasıl iletişim kurmaları gerektiği, çocuğa uygun davranışın neler olduğu konusunda yol göstermektedir. Bu, baba katılım sürecinde babaların ebeveynliğe yönelik kaygı ve eksiklikleri hakkında diğer babalarla, eğitimcilerle ve konunun uzmanları ile karşılaşmaları, fikir alışverişinde bulunmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu yolla babalar, kendi babalık davranışlarını geliştirmekte ve çocuklarına ilişkin problemlere yönelik daha yaratıcı ve özgün çözümler bulabilmektedirler (Badalament, 2008; Berger, 1998; McBride, 1990; Minnesota Fathers & Families Network, 2011; US Department of Health and Human Services, 2004).

Babanın, çocuğunun eğitim sürecine katılması anneler ve eğitim kurumları için de yararlıdır. 2011 yılında Minnesota Fathers and Families Network (Minnesota Babalar ve Aileler Ağı) tarafından yapılan çalışma, baba katılımının baba ile çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirirken, baba-çocuk ilişkisinde yaşanan bu gelişimin ise anne ve çocuk ilişkisini de olumlu etkilediğini ve anne-çocuk arasında güvenli bağlanmayı sağladığını vurgulamıştır. Badalament (2008) ise babanın çocuğun eğitim sürecine katılmasının okullar için de yararlı olduğunu, aile katılımını sağlamak gibi bir misyonu olan eğitim kurumlarının baba katılımını sağlamadıkları sürece aile katılımını tam anlamıyla gerçekleştirmemiş olduklarını ve öğretmenlerin de çocuğu keşfetmelerine yardımcı olacak önemli bir kaynaktan yoksun kalacağını belirtmiştir.

Tüm bu çalışmalar babaların çocuklarının eğitim sürecine katılmalarının anne, baba ve okul ama en başta çocuk üzerindeki olumlu sonuçlarına odaklanmaktadır. Bu durumda neden hala aile katılımı denildiğinde aklımıza anneler gelmektedir? Belirtilen tüm olumlu sonuçlara karşın, Rimm-Kaufman, Sara and Zhang (2005) yaptıkları çalışmada babaların üçte birinin çocuğun okul öncesi öğretmeni ile hiçbir iletişiminin olmadığını ve baba-okul arasındaki ilişkinin çocuğun bakımını üstlenen diğer aile üyeleri ve okul

arasındaki iletişimin sadece % 10'una ulaşabildiğini bulmuşlardır. Bu durumun nedenlerini öğrenmek isteyen bazı araştırmacılar (örn: Gürşimşek, Kefi & Girgin, 2007; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002) babaların çocuklarının eğitim sürecine katılmalarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen kimi faktörleri incelemişlerdir. Baba katılım düzeyini etkileyen bu faktörleri iki ana başlık altında incelememiz olanaklıdır. Bunlar, babanın katılımını etkileyen bireysel faktörler ve okul öncesi eğitim programlarına ilişkin faktörlerdir

Bulgular, babanın eğitim düzeyinin, babalık rolüyle kurduğu bağdaşım düzeyinin, katılımlarının olumlu sonuçlanacağına yönelik inançlarının, baba katılımını destekleyici bir eşe sahip olmalarının, düşük depresyon düzeyinin ve babanın aile içi etkinliklere katılım düzeyinin, babanın çocuğunun eğitimine katılım düzeyi ile ilişkili olduğu göstermiştir (US Department of Health and Human Services, 2004; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002). Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007) Türkiye'de yaptıkları bir araştırma sonuçlarına dayanarak, okul öncesi eğitimin çocuğa fayda sağladığını düşünen ve çocukları ile daha fazla zaman geçiren babaların, çocuklarının eğitimine daha fazla katıldığını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra baba katılımını destekleyen okullarda çocuğu olan babaların, çocuklarının eğitim sürecine baba katılımını desteklemeyen okul öncesi kurumlarında çocuğu eğitim gören babalardan daha fazla katıldıkları sonucuna varılmıştır. Üzerinde durulması gereken diğer bir bulgu ise baba katılımının desteklenmediği okullarda babaların eğitime katılım konusunda zaman yoksunluğu, okulda kendilerini rahat hissetmeme, diğer velilerle iletişim kurmakta zorlanma gibi nedenleri düşük katılımlarının sebebi olarak öne sürmeleridir (Gürşimşek, Kefi & Girgin, 2007). Örneğin, baba katılımını destekleyen okullarda, okula ulaşımın zorluğundan dolayı etkinliklere katılmadığını belirten babaların oranı, baba katılımının desteklendiği okullarda çocukları okuyan babalar için sadece % 1,3 iken baba katılımının desteklenmediği okullarda bu oran % 31'e çıkmaktadır. Bu sonuç, babaların katılımlarının desteklendiğini düşündükleri durumlarda, ulaşım gibi küçük bir sorunu önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Yine babaların okul öncesi eğitime katılımının desteklenmediği okullarda babalar, öğretmen ile olumlu etkileşim kuramamalarını, okulun etkinlikler hakkında zamanında bilgi vermemesini ve nasıl katkıda bulunabileceklerine ilişkin bir bilgiye sahip olmamalarını, katılımlarını engelleyen etmenler olarak rapor etmişlerdir.

Babanın katılımını olumsuz etkileyen faktörler daha önce yapılmış çalışmalar ışığında incelendiğinde ortaya çıkan tablo bireysel, okul öncesi kurumlarına ilişkin ve toplumsal algıdan kaynaklanan bariyerlerin varlığını göstermektedir. Bireysel bariyerleri, babaların kişisel eksikliklerinin ortaya çıkmasından duydukları endişe, çalışma saatlerinin esnek olmaması ve zaman yoksunluğu, eğitimcilerle ya da uzmanlarla iletişim kurmaktan çekinmeleri, düşük eğitim seviyeleri, katılımlarının önemine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamaları, kendi okul deneyimlerinin olumsuz olması ve eğitim kurumlarında kendilerini rahat hissetmemeleri, eşlerinden boşanmış olmaları, katılıma yönelik sosyal ve toplumsal destek görmemeleri, okulda ne yapacaklarını bilmemeleri, babalık becerilerine ilişkin öz-güvenli olmamaları ve annelerin baba katılımına ket-vurması şeklinde sıralayabiliriz (Badalament, 2008; Berger, 1998; Frieman & Berkeley, 2002; McBride & Rane, 1997; Meyers, 1993; Nord, 1998; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002; Turbiville & Marquis, 2001; US Department of Health and Human Services, 2004).

Toplumsal bariyerleri ise çocuk bakımının ve çocuk yetiştirme sürecinin annenin sorumluluğu olarak algılanması olarak belirtebiliriz (Badalament, 2008; US Department of Health and Human Services, 2011; McBride & Rane, 1997). Özellikle bu noktada yukarıda değinilen toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıların baba katılımını direkt olarak etkilediği iddia edilebilir.

Okul öncesi eğitim programlarıyla ilgili bariyerler ile ilgili daha ayrıntılı bir analize gerek vardır. Bu noktada tartışılacak en temel nokta daha önce de belirtildiği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında kadın öğretmen ve kadın çalışan sayısının çok yüksek olması, hatta neredeyse tüm çalışanların kadın olmasıdır. Bu durum, okul öncesi kurum çalışanlarının iletişime geçilecek veli olarak anneleri tercih etmeleri şeklinde

bir sonuç ortaya çıkarabilmektedir (Badalament, 2008; Fagan, 1996; Minnesota Fathers & Families Network, 2011; McBride & Rane, 1997; Nord, 1998; Roggman, Royce, Cook & Cook, 2002).

Diğer bir nokta ise okul çalışanlarının baba katılımına ilişkin tutumlarıdır. Kadınların baskın olduğu bir ortamda, okul öncesi öğretmenleri de babalarla iletişime geçmenin annelerle iletişime geçmekten daha zor olduğunu düşünmektedirler (Fagan, 1996; Flaynn & Wilson, 1998; Levine, 1993; Neugebauer, 1999; Sparling, Berger & Biller, 1992; Minnesota Fathers & Families Network, 2011). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmenlerin bulunmuyor ya da çok nadir görülüyor olması da babaların katılım düzeyini düşüren etmenlerden biri olmaktadır. Böyle bir ortamda babalar, aile katılım etkinliklerine katılmaya gönüllü ve istekli olsalar bile “erkekliklerinin” sorgulandığını hissedebilirler (Nord, 1998; McBride & Rane, 1997; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002; Frieman & Berkeley, 2002; Berger, 1998; Meyers, 1993; Turbiville & Marquis, 2001; US Department of Health and Human Services, 2004; McBride, 1990; Cooney & Bittner, 2001; Chawla-Duggan, 2006; Minnesota Fathers & Families Network, 2011).

Son olarak alan yazınında dikkat çeken diğer bir nokta ise, aile katılım çalışmalarının çoğunlukla mesai saatleri içinde ve hafta içi düzenleniyor olmasıdır. Bu uygulama, çalışma saatleri daha katı olan babaların, düzenlenen etkinliklere katılımına önemli ölçüde ket vurmakla beraber aslında katılması beklenen velinin de anne olduğuna ya da annenin katılımının yeterli görüldüğüne ilişkin gizli bir mesajı da içermektedir (Badalament, 2008; Berger, 1998; Frieman & Berkeley, 2002; McBride & Rane, 1997; Meyers, 1993; Nord, 1998; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002; Turbiville & Marquis, 2001; US Department of Health and Human Services, 2004). Verilen bu gizli mesaj toplumda var olan geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıyı desteklemekte ve çocuğun bakımına ilişkin her konuda annenin öncelikli ebeveyn olarak algılandığı ve anne katılımının yeterli olduğu algısını köreltmek yerine desteklemektedir.

Tüm bu bulgular ışığında baba katılımını arttırabilmek için okul öncesi kurumlarına düşen görev “baba-canlısı” bir ortam yaratmaktır. Böyle bir ortamın özelliklerini şöyle sıralayabiliriz;

-Babalar erkekliklerinin sorgulandığını hissetmez ve okul öncesi kuruma geldiklerinde kendilerini rahat hissederler.

-Baba-canlısı bir okul öncesi eğitim kurumunda, okulun farklı alanlarında tüm velilerin görebileceği şekilde babalar ve çocuklarının fotoğrafları bulunur ve babaların da kendilerini bu ortama ait hissetmelerine olanak tanınır,

-Babalar, katılımlarının sadece bir beklenti olmadığını aksine normal olanın onların da bu süreçte katılmaları gerektiğine inandırılır,

-Babalar, okul çalışanlarının katılımlarına yönelik olumsuz bir tutum içerisinde olduklarını düşünmezler,

-Babalar ve öğretmenler, periyodik aralıklarla görüşmeler gerçekleştirirler,

-Babaların kendi çocukları ve diğer çocuklarla birlikte sınıf içerisinde, sınıf dışında ya da farklı ortamlarda (müze, parklar, babanın iş yeri vs.) zaman geçirebileceği etkinlikler organize edilir,

-Babaların ilgi alanlarına yönelik, eğlenebilecekleri ve hatta yönetebilecekleri etkinlikler organize edilir,

-Babaların faydalanabileceği ve annelerden bağımsız olarak katılımlarının talep edileceği konferanslar, seminerler ya da toplantılar düzenlenir,

-Okulda erkek çalışanların olmasına özen gösterilir,

-Babalar, periyodik veli-öğretmen görüşmelerine, veli toplantılarına katılmaları için telefon görüşmeleri, ev ziyaretleri, çocukların okula varış ve ayrılış süreleri, özel etkinlikler ya da alan gezileri yoluyla cesaretlendirilir,

- Veli toplantısı, veli-öğretmen görüşmesi, özel etkinlikler ile ilgili davetler anne ve babaya ayrı ayrı yapılır ve gönderilen her yazıda mutlaka babanın da ismi bulunur,
- Aile katılım etkinliklerinin, babaların da katılımını sağlayabilmek amacı ile olanaklar ölçüsünde hafta sonları ya da babanın çalışma saatlerine uygun şekilde organize edilir,
- Babanın ebeveynlik becerilerini arttırmaya yönelik eğitim programları sağlanır,
- Babaların kişisel ilgi alanlarını, hobilerini ve becerilerini öğrenebilmek için özel formlar kullanılır,
- Baba ve çocukların birlikte katılacakları ve baba çocuk ilişkisini güçlendirebilecek etkinlikler düzenlenir,
- Duyuru panoları, bültenler, haber mektupları, gelişim defterleri ve hatta konferanslar yolu ile babalar pozitif babalık davranışları hakkında bilgilendirilir,
- Özel olarak baba ve çocuğun birlikte yapacağı etkinlikler hazırlanarak evlere gönderilir,
- Baba-canlısı kurumlarda eğitim ortamı sadece çocuklara ve annelere hitap edecek şekilde donatılmaz ve babaların da ilgisini çekebilecek ayrıntılara yer verilir,
- Alana yönelik hazırlanacak yazılı, görsel materyallerde baba katılımını özendirici anlatımlara sıkça yer verilir,
- Babaların kendi ilgi alanlarını ve kişisel becerilerini kullanabilecekleri etkinlikler geliştirilir.(Badalament, 2008; Berger, 1998; Fagan, 1996; Friemen & Berkeley, 2002; Green, 2003; Kaye, 2005; McBride, 1991; McBride & Rane, 1997; Meyers, 1993; Minnesota Fathers and Families Network, 2011; Palm & Fagan, 1998; Palm & Palkovitz, 2008; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002; Turbiville & Marquis, 2001; US Department of Health and Human Services, 2004; Wardle, 2008).

Görüldüğü üzere, baba katılımını sağlama ve artırma noktasında en önemli etken okul öncesi öğretmenleri, kurum yöneticileri ve okul öncesi eğitimin bağlı olduğu devlet kurumlarının toplumda yaygın olan geleneksel toplumsal cinsiyet algısını değiştirecek yönde organize olmasıdır. 2013 yılında yayınlanan OBADER, kurumlara ve öğretmenlere aile katılımı ve eğitimi hakkında rehberlik edecek önemli bir araçtır. Ayrıca, bu rehber kitapçığın Türkiye genelinde devlete bağlı tüm okul öncesi eğitim kurumlarına gönderildiği ve birçok özel okul öncesi eğitim kurumunun da Milli Eğitim Bakanlığı'nca yayımlanan programı temel aldığı düşünüldüğünde, kitapçığın hedef kitesinin oldukça geniş olduğu söylenebilir. Bu nedenle anılan kitapçığın baba katılımını destekleme düzeyi toplumsal cinsiyet eşitliği mesajı vermesi açısından daha da büyük bir önem kazanmaktadır. Ancak, OBADER'in baba katılımının okul öncesi kurumları tarafından desteklenmesini cesaretlendirecek ya da baba katılımına ilişkin farkındalığı arttırabilecek bir kaynak olup olmadığına yönelik daha önce yapılmış herhangi çalışma bulunmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, OBADER'in baba katılımını destekleme ve baba katılımına ilişkin farkındalığı artırma düzeyini toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleme odağında değerlendirmektir.

2. Yöntem

2.1. Örneklem

Mevcut çalışmanın amacı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nin baba katılımını destekleme ve baba katılımına ilişkin farkındalığı artırma düzeyini belirlemektir. Bu bağlamda, çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in (2005) "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi" (s.187) şeklinde tanımladıkları doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek Doküman analizininin 4 aşamada gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Buna göre ilk aşama, "analize konu olan veriden örneklem seçme" sürecini kapsamaktadır. Bu aşamada yapılması gereken elde edilen dokümanlar arasından çalışmaya en zengin veriyi sağlayacak dokümanların seçilmesidir. Bu noktada diğer tüm nitel araştırmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri kullanılabilir

(Yıldırım & Şimşek, 2005). Mevcut çalışmada OBADER incelenmek istenen tek doküman olduğundan kullanılan örnekleme yöntemi temel amacı “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması” olan ölçüt örneklemedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olan Çalışmanın verisini OBADER’de sunulan teorik bilgiler, uygulama örnekleri ve kullanılan fotoğraflar ile kullanılması önerilen formlar çalışmanın verisini oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Analizi

Çalışmada incelenen doküman olarak OBADER, baba katılımını destekleme ve baba katılımına ilişkin farkındalığı arttırma düzeyini belirlemek adına dört farklı boyutta incelenmiştir. İlk boyut kitapçıkta kullanılan dildir. Kullanılan dil kitapçık boyunca ebeveynlere tek tek, ayrı ayrı ya da birlikte yapılan vurguyu ifade etmektedir. Bu bağlamda, kitapçıkta çoğunlukla gözlemlenen söylem incelenmiştir.

İkinci boyut kitapçıkta önerilen aile eğitim etkinlikleri ve örnek oturumlarda babaların bu etkinliklere katılımına, örnek durumlarda babalara yer verme sayısı ve babaların bulunduğu örneklerin içeriğidir. Benzer bir şekilde tüm bu verilerde cinsiyetçi söylemlerde incelenmiştir.

Üçüncü boyut OBADER’de yer alan ve öğretmenleri aile katılımını sağlamaya yönelik teknikler ve tekniklerin içeriği hakkında bilgilendirmeyi amaçlayan bölümde, önerilen aile katılım etkinliklerine babaların katılımını sağlamak için alan yazınında önerilen ve yukarıda bahsedilen kimi stratejilerin kullanılıp kullanılmadığıdır.

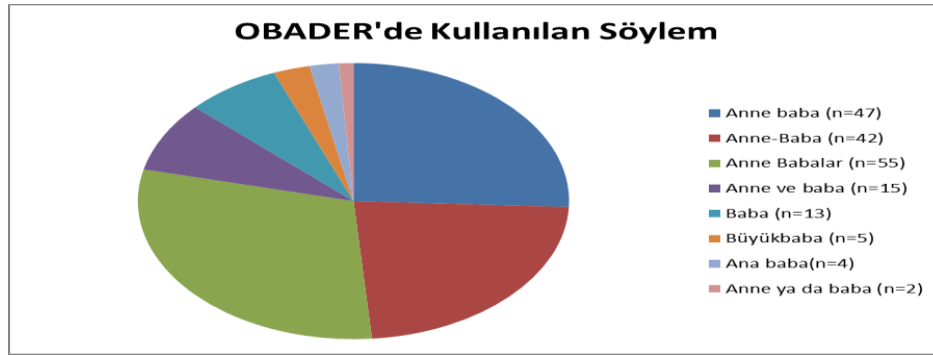
Dördüncü ve son boyut, OBADER’de kullanılan resimler ve kullanılması önerilen formlardır. Rehber kitapçık içerisinde yer alan tüm resimler betimsel ve içerik olarak incelenmiştir. Formlar ise içerik açısından incelenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Boyut I: OBADER’de Kullanılan Dilin Baba Katılımını Destekleme Düzeyi

Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi’nin (OBADER) dil yapısı incelendiğinde rehber kitapçıkta hakim olan söylem “aile” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Kitapçık içerisinde toplamda 486 kez “aile” sözcüğü kullanılmıştır. Bunun yanı sıra “aile katılımı” kavramı sadece 16 kez kullanılmış ancak “anne katılımı” ve “baba katılımı” kavramları hiç kullanılmamıştır. Benzer bir şekilde kitapçıkta “aile eğitimi” kavramı 44 kez; “anne baba eğitimi” kavramı yalnızca referanslarda ve toplamda 5 kez kullanılmıştır. “Baba eğitimi” ya da “anne eğitimi” kavramları ise kitapçıkta hiç kullanılmamıştır.

Aile eğitimi ve katılımına yönelik kavramların kullanılma düzeyinin yanı sıra, çalışmada kitapçık boyunca babalara yapılan vurgu yine kullanılan kelimeler bazında incelenmiştir. Bunun için OBADER’in içerisinde geçen “baba” kelimeleri hem betimsel hem de içerik olarak incelenmiştir. Şekil 1’de OBADER’de kullanılan “baba” kelimelerinin nasıl kullanıldığına dair özet bir grafik verilmiştir.



Şekil 1. OBADER'de ebeveynleri ifade etmek için kullanılan söylemlerin sıklığı

Şekil 1'de görüldüğü üzere “aile” (n=486) söyleminden sonra en çok kullanılan söylem “anne babalar” (n=55) söylemi olmuştur. Bu söylemleri sırası ile “anne baba”, “ebeveynler” (n=44), “anne babalar”, “anne ve baba”, “baba”, “büyükbaba”, “ana baba” ve “anne ya da baba” söylemleri takip etmiştir.

Söylemlerin içeriği incelendiğinde ise yalnızca “baba”, “anne ve baba” ile “anne ya da babalar” söylemlerinde babanın da katılımına özel bir vurgu yapıldığı söylenebilir. Ancak diğer söylemlerin (örn: ana baba, anne babalar, anne-baba vd.) “aile” ya da “ebeveyn” söylemleriyle eş değer olduğu, aile katılımının anne katılımı ile eş değer tutulduğu varsayıldığında belirtilen söylemlerin babanın da katılımına özel bir vurgu yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, sayfa 13'te anne babalar söyleminin kullanıldığı bir cümle şu şekildedir; “Toplantılarda, anne babaların birbirlerini görebilecekleri şekilde “U” düzeninde oturmalarını sağlamalıdır”. Bu cümlede “anne babalar” söylemi “ebeveynler” söylemi ile yer değiştirilse de anlamda bir değişiklik olmaması yukarıda yapılan yoruma örnek olabilecek niteliktedir. Benzer şekilde sayfa 24'te bulunan “Sağlıklı çocuk yetiştirme konularında daha fazla bilgi almak isteyen anne-babalar, ücretsiz aile eğitim kurslarına katılabilirler” cümlesinde de “anne-babalar” söylemi yine “ebeveynler” söylemi ile eş değer anlam katmakta ve “babanın da” katılımına vurgu yapmamaktadır. Oysaki sayfa 32'deki “Anne ve babanın sevgisi bir koşula bağlı olmamalıdır” cümlesinde kastedilenin “hem anne hem de baba” olduğu çok açıktır. Böyle bir durumda annenin de babanın da sevgisinin koşula bağlı olmaması gerektiği vurgusu vardır. Benzer bir şekilde “Ailelerde Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Oluşturma” başlığı altında sayfa 84'te karşımıza çıkan “Dolayısıyla çocuğa yönelik her türlü eğitim veya gelişimsel destek süreci planlanırken anne ve babaları da süreç içine alan bir plan yapmak gerekmektedir.” cümlesinde yukarıda örneği verilen ve kitapçık boyunca sıkça rastlanılan söylemlerin aksine “hem annenin hem de babanın” eğitim süreçlerine dahil edilmesi mesajı çok net bir biçimde verilmiştir.

OBADER'de ebeveyn, aile ya da bir bütünlük (ana baba vb) ifade etmeyen, birbirinden bağımsız olarak ve sadece bir ebeveyni ifade etme amacıyla kullanılmış “anne” ve “baba” söylemleri incelendiğinde, bu söylemlerinde aynı zamanda cinsiyetçi söylemler olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, babalara odaklanan toplam 13 cümleden 7 tanesi nötr olarak tanımlanabilecekken, 6 tanesi babalık ve erkeklik rollerine ilişkin toplumsal yargıları destekler niteliktedir. Örneğin, sayfa 46'da “Baba, gürültü yapan çocuklara “Kaybolun gözümün önünden” demek yerine “İş yerinde bugün çok yorulduğum, gürültü yaptığınız zaman kendimi çok kötü hissediyorum” derse ben-iletisini kullanmış olur.” cümlesi, babaların gürültü yapan çocuklara belirtildiği gibi sert bir tepki vermesinin beklendiğine ya da bu durumun norm ve normal olduğuna dair gizil bir mesaj içermektedir. Böyle bir örnek “anne veya baba”, “anne ya da baba” ve “anne ve babalar” şeklinde verilebilecekken, örneğin çalışma ve sert bir tutum içeriyor olmasının “baba”yı tek başına kullanmaya teşvik ettiğini düşündürmektedir.

Benzer bir şekilde sayfa 39'da iletişimde açık olmaya ilişkin bilgi verilirken şöyle bir örnek kullanılmıştır; “Örneğin yanlış bir davranış, çocukla göz teması kurarak kesin bir ses tonu ile ifade edilmelidir. Örneğin

“Gürültü yaparak babanı rahatsız etmeni istemiyorum. Zira O, çok yorgun ve dinlenmesi gerekiyor” gibi.” Bu söylemde yine babanın çalışıp eve yorgun geliyor olmasına ve çocuklar oyun oynarken babanın onlarla birlikte oyun oynamak yerine yatıp dinlendiğine dair gizil bir mesaj vermekte ve bu baba davranışını da normalleştirmektedir. Yine sayfa 36’ dan alınan aşağıdaki örnekte de babalara ilişkin cinsiyetçi bir söylemle karşılaşmaktayız; “Örneğin; “Oyuncak araban çalışmadığında onu fırlatma” diyerek çocuğa yalnızca ne yapması gerektiğini söyleyen olumsuz bir ifade kullanmak yerine, çocuğa ne yapması gerektiğini söyleyen olumlu ifade kullanarak “Oyuncak araban çalışmadığında çalıştırmak için babandan yardım alabilirsin” denilmelidir.” Yukarıdaki söylemde yine alışlagelmiş toplumsal cinsiyet rollerini destekler niteliktedir. Söz konusu oyuncak bir arabadır ve babanın “çalışmayan bu arabayı tamir etmesi” beklenmektedir. Bu örneklerin aksine, sayfa 84’te “Ailelerde Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Oluşturma” başlığı altında Charlotte Gray’ in babaların çocuklarının isteklerine karşı gelemeyeceğine dair mesaj veren şu söylemine yer verilmiştir; “Küçük bir çocuk, babasının ceketine asılıp aslanlılık oynamak istediğinde en ciddi baba bile emekleyip gürelemekten geri durmaz.”

3.2. OBADER’de Kullanılan Örnek Durumlar ve Etkinlik Önerileri

Veri analizinin ikinci boyutunda OBADER’in ikinci bölümünü oluşturan ve öğretmenlere, aile eğitim etkinliklerinin nasıl hazırlanacağı, içeriğinde ne anlatılacağı ve nasıl örnekler kullanılabileceğine ilişkin verilen bilgiler incelenmiştir. Bu bölümde “Okul Öncesi Eğitimin Önemi, Amacı ve Aile katılımı”, “Anne-Baba Tutumları”, ve “Olumlu Disiplin” gibi aile eğitim konuları üzerinde durulmuş ve bu konuların katılımcı anne ve babalara nasıl aktarılması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Ne yazık ki bu bölümde de hiçbir oturum özel olarak babalar için hazırlanmamış ya da babalar için özel bir oturum hazırlanması gerektiğine dair bir bilgi eğitimcilere sunulmamıştır.

Oturum içerisinde kullanılan etkinlik örneklerinin içerikleri incelendiğinde, bu etkinliklerin yalnızca annelere ya da kadınlara özel etkinlikler olduğu söylenemez. Ancak kullanılması önerilen örnek durumlar çoğunlukla anne ve çocuk ikilisine yöneliktir. Aile eğitim çalışmaları bölümünde toplamda sekiz adet örnek durum verilmiştir. Bu örnek durumlardan altısı anne ve çocuk ikilisini içermekteyken, yalnızca biri ailece yapılan bir etkinliği, biri de babayı içermektedir (Şekil 2).



Şekil 2. OBADER’in ikinci bölümünde kullanılan örnek durumların içeriği

Bu örnek durumların içeriği incelendiğinde, cinsiyetçi söylemin burada da devam ettiği gözlemlenmektedir. Örneğin, anne ve çocuk ikilisine odaklanan örneklerde, anne çocuğa yemek yedirme,

evde temizlik yapma, çocukla birlikte alışverişe gitme gibi geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine örnek olabilecek nitelikte tasvir edilmiştir. Örneğin, sayfa 30'da bulunan Durum 1 şöyledir;

“Çocuk, annesinin dolaptan çıkarıp hazırladığı, temiz kıyafetleri giymek istememektedir. Israrla kirli olan mavi gömleğini giymek istemektedir. Anne, temiz gömleği giydirmeye çalıştığında, çocuk karşı koyarak kendini yerden yere atmaktadır. Anne çaresizce çocuğa bakmakta ve ne yapacağını bilememektedir”

Benzer bir şekilde, sayfa 43'de “Kabul Diline” yönelik olarak hazırlanmış örnekte anne ve çocuk arasında geçen diyalog şöyle verilmiştir;

Çocuk yemeğini yememekte ısrar etmektedir.

Anne: Yemeğini neden yemiyorsun?

Çocuk: Yemek istemiyorum.

Anne: Canın yemek istemiyor

Çocuk: Evet yemeyeceğim çünkü kızgınım.

Anne: Bir şeye kızdın.

Çocuk: Evet çünkü bugün bana bağırdın.

Anne: Bugün aramızda geçenler seni üzmüş

Çocuk: Evet çok üzüldüm bana bağırmaya, o yüzden canım yemek istemiyor.

Örnekte her ne kadar olumlu bir ebeveyn davranışı sergileniyor olsa da yemek yeme sürecinde çocukla ilgilenen kişi annedir ve babanın varlığından bile söz edilmemiştir.

Benzer bir şekilde, sayfa 47'de verilen durum kartlarının 2.si şu şekildedir;

“Anne bütün gün ev işleri ile uğraşmış ve çok yorulmuştur. Temizlik bittikten sonra tam dinlenmek için oturduğunda çocuk, su içmek için dolaptan bardak almak isterken bardak düşerek kırılmıştır ve mutfak cam kırıkları ile dolmuştur. Anne öfkeyle "Ne sakarsın.. Rezil ettin mutfağı.. Bütün gün yaptığım temizliği beceriksizliğin yüzünden ne hâle getirdin? Baş belası çocuk" diye bağıırır.”

Yine aynı sayfada yer alan Durum 4'te anne ve çocuk çarşıya çıkarlar ve süreç şu şekilde gelişir;

“Anne ve çocuk çarşıya gitmişlerdir. Çocuk pahalı bir oyuncak görür ve onun alınması için annesine baskı yapar. Annesi alacak parası olmadığı için bunun mümkün olamayacağını söyler ama çocuk hiç dinlemez. Ağlamaya ve bağırma başlar.”

Görüldüğü üzere, yukarıda verilen bu örnekler annelere dair geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini desteklerken, babaya yer vermemiş ve toplumsal normu bir kez daha yinelemiştir. Örnek durumlarda babayı içeren tek örnek durum yine aynı sayfada bulunan Durum 1'dir ve şu şekilde sunulmuştur;

“Çocuklar, evde koşturarak oyun oynarlar. Baba bu koşturmaya sinirlenir ve çocuklara “Kesin sesinizi, gidin başımdan! Bıktım sizden” der.”

Babayı içeren bu tek örnek Boyut I 'de de belirtildiği gibi yine babayı sert, evin otoritesi, çocuklara sözler şiddet uygulayan bir birey olarak göstermiştir. Bu örnek durum sunulduktan sonra öğretmenlerden katılımcıların “bu tepkiyi ben diline çevirmelerini” istemeleri beklenmektedir. Örnek bu nedenle olumsuz hazırlanmış olsa da, babayı içeren tek örneğin bu şekilde hazırlanmış olması, ev içerisinde yaşanabilecek normal durumun bu olabileceği gizil mesajı vermektedir.

Özetle, kitapçıkta yer alan sekiz örnek durum incelendiğinde, bu örnek durumların altısının (%75) anne ve çocuk ikilisini ve sadece birinin (%12.5) tüm aileyi ve birinin de (%12.5) baba ve çocuk ikilisini içerdiği, bu tek örnek durumda da babanın çocuklarına karşı negatif bir tutum sergilediği görülmüştür.

3.3. Boyut III: OBADER’de Kullanılan Aile Katılım Etkinlikleri

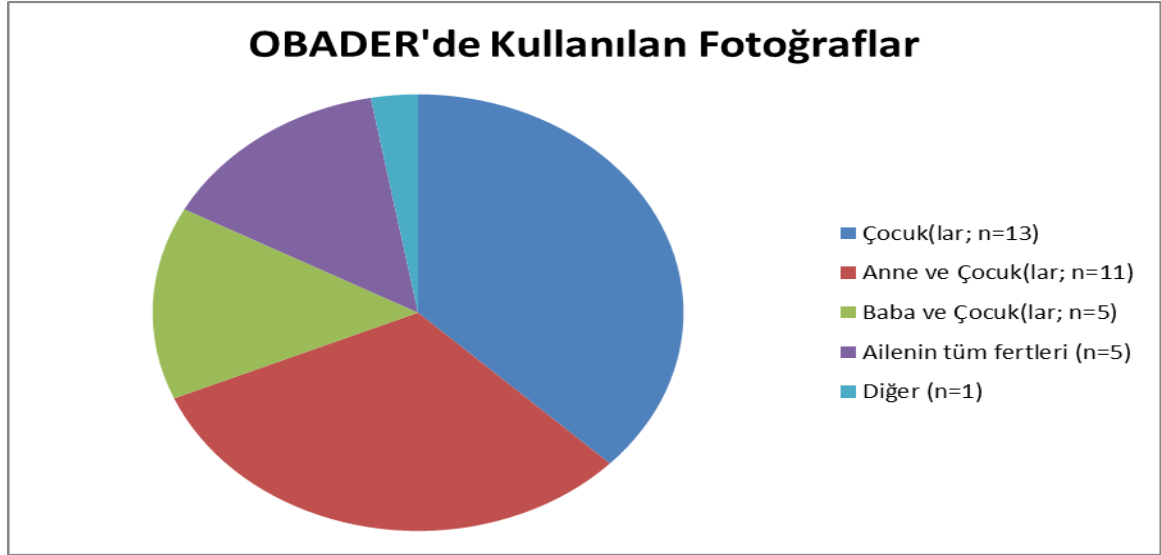
OBADER’in üçüncü bölümü “Aile Katılım Etkinlikleri” ne ilişkin bilgiler içermektedir. Bu bölümde daha önce de belirtildiği gibi, aile iletişim etkinliklerinin (telefon görüşmeleri, kitapçıklar, görsel/işitsel kayıtlar, fotoğraflar, duyuru panoları, bültenler, haber mektupları, yazışmalar/iletişim defterleri, gelişim dosyaları, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları, internet temelli uygulamalar, dilek kutuları) önemi ve nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır. Bunların yanı sıra ailelerin eğitim etkinliklerine katılımları ve bu katılımı sağlayabilmek için yapılabilecek etkinlik örneklerine; bireysel görüşmelerin ve ev ziyaretlerinin önemine, bu süreçlerde uyulması gereken etik kurallara ve bu etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır. Bu bölümün sonunda ailelerde kaynaştırmaya yönelik farkındalık yaratabilmek için yapılabilecek çalışmalar, aile eğitim ve katılım çalışmalarının genel olarak işleyişi ve son olarak da formların tanıtıldığı alt bölümler bulunmaktadır.

Aile katılım etkinliklerine ilişkin hazırlanmış bu bölüm incelendiğinde, yine babalara yönelik özel bir vurgunun yapılmadığı dikkat çekmektedir. Söylem yine “anne babalar” şeklinde kullanılmıştır. Örneğin “Ailenin Eğitim Etkinliklerine Katılımı” başlıklı bölümde (syf. 77-79) sanat, fen, alan gezisi, bütünleştirilmiş fen ve okuma yazmaya hazırlık, Türkçe, oyun, bütünleştirilmiş Türkçe müzik, bütünleştirilmiş sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri için aile katılımını sağlayacak örnek etkinlikler sunulmuştur. Bu etkinlik önerilerinde kullanılan söylem “aileler ve ebeveynler” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. İlginç bir şekilde, Bütünleştirilmiş Türkçe ve Müzik etkinliği önerisinde “büyükanne ve büyükbabalar masal anlatmak üzere okula davet edilir.” gibi bir öneri sunulurken (s.79), hiçbir etkinlik için babaların katılımına özel bir vurgu yapılmamıştır. Diğer bir deyişle, “Ailenin Eğitim Etkinliklerine Katılımı” başlıklı bölümde de babaya ve baba katılımına yönelik özel bir vurgu yapılmamaktadır.

Giriş bölümünde de belirtildiği gibi babaların hem çalışma koşulları hem de toplumda var olan ve aile katılımını özellikle okul öncesi dönemde “anne katılımı” ile eşleyen algılar nedeniyle, baba katılımını desteklemek adına okul öncesi eğitim kurumlarına düşen kimi görevler vardır. Aile katılım etkinliklerinin hafta sonu ya da akşam saatlerinde düzenlenmesi, ebeveynlerin bu etkinliklere ayrı ayrı davet edilmesi, babaların dikkatini çekebilecek etkinliklere yer verilmesi gibi özel çabaların babaları eğitim sürecine dahil etmede okulun üzerine düşen sorumluluklardır. Ancak ne yazık ki, aile katılım stratejilerinden bahsedilen bu bölümde, babaların katılımını arttırabilmek için okulun kullanabileceği bu stratejilere dair hiçbir bilgi bulunmamaktadır.

3.4. Boyut IV: OBADER’de Kullanılan Fotoğraf ve Formlar

OBADER’de kullanılan fotoğraflar incelendiğinde karşılaşılan durum Şekil 3’te özetlenmiştir. Görüldüğü üzere, kitapçıkta toplam 34 fotoğraf kullanılmıştır. Bu fotoğrafların 13’ünün sadece çocuk(ları) içerdiği gözlemlenmektedir (%39,9). Yalnızca anne (kadın) ve çocuk(ları) içeren fotoğraf sayısı 11 iken (% 33,3), yalnızca baba (erkek) ve çocuk(ları) içeren fotoğraf sayısı ise beştir (%15,1). Geriye kalan beş fotoğraf (kapak fotoğrafı dahil) ise ailenin tüm bireylerini -anne, baba ve çocuğu- içermektedir (% 12,1).



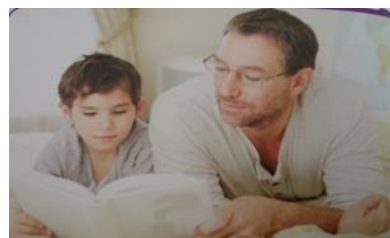
Şekil 3. OBADER'de kullanılan fotoğraflar

Fotoğrafların içeriği incelendiğinde geleneksel toplumsal cinsiyet algısının kitapçık boyunca kullanılan fotoğrafların çoğunda da egemen olduğu görülmektedir. Anne ve çocukları içeren fotoğraflarda anne ve çocuklar çoğunlukla yakın temas içerisindedir. Benzer bir şekilde, bazı fotoğraflarda annelerin çocuğu giydirmekte ya da sofrayı kurmakta olduğu görülmektedir. Örneğin sayfa 27'de kullanılmış ve Şekil 4'te verilmiş olan fotoğrafta, baba ve çocuklar sofrada oturmuş sohbet ederken, anne sofraya salata tabağını koymaktadır ve baba, erkek çocuğu ile göz teması kurarak bir şeyler anlatmaktadır.



Şekil 4.

Kitapçıkta hem anne ve çocuğun kitap okuduğu (n=3;syf.30-65-69) hem de baba ve çocuğun kitap okuduğu (n=1; s66) fotoğraflar bulunmaktadır. Bu fotoğrafların içeriği incelendiğinde anne ve çocukların ya sarılarak ya da çocuk annenin kucağındaiken kitap okuduğu görülmektedir. Baba ve çocuğun kitap okuduğu fotoğrafta ise baba ve çocuk uzanmış, sadece omuzlarından temas ederek kitabı okumaktadırlar (Şekil 5).



Şekil 5.

Sadece baba/erkek ve çocuğu içeren fotoğrafların içeriği incelendiğinde, sadece bir fotoğrafın geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine aykırı olduğu gözlemlenmektedir. Şekil 6’da verilen bu fotoğrafta baba ve erkek çocuğun birlikte sofrayı kurdukları görülmektedir (s.37) ancak baba ve erkek çocuk arasında bir göz temasına rastlanmamaktadır.



Şekil 6.

Olumlu Disiplin başlığı altında yer alan ve sadece baba/erkek ve çocuğu içeren fotoğraflarda, verilen mesaj çocuğun suçluluk duyduğu ve babanın çocuğu ile bu konu hakkında konuştuğudur (s.34). Şekil 7’de verilen bu fotoğrafların ikisinde de resmedilen çocuk kız çocuğudur ve baba ile çocuk açık alandadır. Her iki fotoğrafta da babanın otorite figürü olduğu görülmektedir. Şekil 7.1’de baba, çocuk seviyesine inmiştir ancak kızının başı öne eğilmiştir ve baba çocuk arasında göz teması bulunmamaktadır. Şekil7.2’de ise baba ve kızı bir bankta oturmaktadır; yine baba kızına bakmakta ancak kızının başı önde ve gözleri yere bakmaktadır.



Şekil 7.1.



Şekil 7.2.

Baba/erkek ve çocuğu içeren bir başka fotoğrafa ise “Etkili İletişim” konu başlığı altında yer verilmiştir (s.43). Şekil 8’de verilen bu fotoğrafta çocuk babasına bir şey göstermektedir ancak baba ve çocuk arasında yine fiziksel ve yakın bir temas bulunmamaktadır ve babanın yüz ifadesi görülmemektedir.



Şekil 8.

Aile bireylerini (anne-baba ve çocuk) içeren fotoğrafların içeriği incelendiğinde ise bu fotoğrafların öncelikle mutlu bir aileyi ele aldığı göze çarpmaktadır. Anne-baba ve çocuğu içeren tüm fotoğraflarda, tüm bireyler gülümsemektedir. Sayfa 26’da yer alan fotoğrafta, anne, baba ve bir erkek çocuk bulunmaktadır. Erkek çocuk babasının omuzundadır ve belirtildiği gibi tüm aile bireyleri mutlu görülmektedir. Sayfa 27’de bulunan fotoğraf da daha önce belirtildiği gibi baba ve çocuklar sofrada oturmakta, baba, erkek çocuğu ile göz teması içerisinde bir şey anlatmakta, anne ise sofraya salata tabağını koymaktadır. Sayfa 31’de bulunan fotoğrafta ise anne, baba, erkek çocuk ve kız çocuk yere uzanmışlardır. Baba kız çocuğuna, anne ise erkek çocuğuna sarılmıştır ve yine hepsi gülümsemektedir. Sayfa 59’da bulunan diğer fotoğrafta ise anne, baba ve bir kız çocuğu yer almaktadır. Kız çocuğu babasının bacakları arasında oturmakta, anne babayla temas halinde yerde uzanmakta ve baba da oturmaktadır. Baba ile kız çocuğu arasında fiziksel bir

temas ve göz teması bulunmamaktadır, ancak, tüm aile bireyleri mutlu bir ifadeye sahiptir. Baba ile çocuklar arasında yakın ve fiziksel temasın bulunduğu fotoğraflar ise yalnızca ailenin tüm fertlerinin bulunduğu fotoğraflar olmuştur. Şekil 9'da bahsi geçen fotoğraflara örnekler verilmiştir.



Şekil 9.

OBADER'de eğitimcilerle sunulan formlar ve bu formlara ilişkin bilgiler (ne zaman doldurulacağı vs) incelendiğinde, yine babalara özel bir vurgunun yapılmadığı göze çarpmaktadır. Sadece “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Başvuru Formu” (s.103) ve “Acil Durumlarda Başvuru Formu”nda (s.104) babalara özel bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümlerde ise babaların adı-soyadı, doğum tarihi, en son mezun olduğu okul, mesleği ve açık iş adresi, aylık geliri, çalışma saatleri, ev adresi ve telefonu, sağ/özü ve öz/üvey olup olmadığına dair sorular bulunmaktadır.

“Çocuğun doğumundan itibaren söz konusu okula gelene kadar olan süreçte, çocuk ve ailesi ile ilgili kişisel bilgiler, alışkanlıklar, gelişimsel özellikler gibi pek çok detayın anlaşılmasına yönelik” (OBADER, s.102) hazırlanan “Çocuk ve Aile Tanıma Formu”nun (s.107) sonunda, “Anne-Baba-Çocuk Arasındaki İletişime İlişkin Bilgiler” bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde üç farklı soru yer almaktadır. Bu sorular “Çocuğunuz ağladığında ya da huzursuzlandığında sakinleştirmek için neler yaparsınız?” “Çocuğunuzun hangi davranışlarını onaylarsınız? Onayladığınızı ona nasıl gösterirsiniz?” ve “Çocuğunuzun hangi davranışlarını onaylamazsınız? Onaylamadığınızı ona nasıl ifade edersiniz?” şeklindedir. Yine, formun içeriğinde ya da forma ilişkin sunulan bilgilerde, bu formun hem anne hem de baba tarafından doldurulmasını destekleyecek ya da talep edecek herhangi bir yönerge, öneri ya da bilgi bulunmamaktadır.

Benzer bir durum “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” ve “Aile Katılımı Tercih Formu” için de geçerlidir. Her iki formda da “Anne/Baba'nın adı-soyadı:” şeklinde bir ibare bulunmaktadır ve bu ibare formun hem anne hem de baba tarafından değil ebeveynlerden biri tarafından doldurulacağı mesajını vermektedir. Bezer bir şekilde, her iki form “Değerli Aileler” ifadesi ile başlamaktadır. Yine kitapçık içerisinde hiçbir yerde bu formların hem anne hem de baba tarafından ayrı ayrı doldurulması gerektiğine yönelik herhangi bir bilgi, öneri ya da yönergeye rastlanmamıştır.

4. Tartışma

Bu bölümde çalışmanın sonuçları Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerde belirtilen toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik görev ve yükümlülüklerin, OBADER'de ne derece yerine getirdiğine ilişkin bir tartışma yapılacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin taraf olduğu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. Maddesinde "...2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır..." hükmü yer almaktadır. Ayrıca, 1985 yılında imzalanan Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) ise Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni toplumsal yaşamın her alanında kadın-erkek eşitliğini sağlamak amacıyla, kalıplaşmış kadın-erkek rollerine dayalı önyargıların yanı sıra geleneksel ve benzer tüm ayrımcılık içeren uygulamaların ortadan kaldırılmasını sağlamakla yükümlü kılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin taraf olduğu bir diğer uluslararası sözleşme olan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ise "Taraf devletler çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişiminin sağlanmasında anne babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları ilkesinin tanınması için her türlü çabayı gösterirler..." bağlayıcı hükmü yer almaktadır. Taraf olunan bu uluslararası sözleşmeler Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 90. maddesine göre iç hukuku bağlayıcı niteliktedir. Diğer bir deyişle, Türkiye Cumhuriyeti Devleti bu sözleşmeleri imzalayarak sözleşmelerin gereği olan toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama noktasında bütün kurumlarıyla bu sözleşmelerin hükümlerini yerine getirmek zorunda olduğunu kabul etmiştir. Öte yandan, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 2. Maddesinde "...Türkiye cumhuriyetini demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olarak..." tanımlamaktadır. Aynı Anayasa "...kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür" hükmüne yer vermektedir. Bu hedefe yönelik olarak, 2009 yılında kurulan 5840 sayılı kanun ile görev ve yetkileri belirlenen "TBMM Kadın-Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu" kurulmuş, görev ve yetkilerini belirlemiştir. Anayasada yer alan anlatım Türk milli eğitiminin temel amaçları içerisinde de yer almaktadır ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak örtük bir hedef olarak "MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları" içerisinde de görülmektedir. Buna bağlantılı olarak 2015 yılı Mayıs ayında "Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi (ETCEP)" başlatılmıştır. Bu proje eğitimde ve eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun yapılmasını amaçlamaktadır. Ancak, eğitimde ve eğitim materyallerinde yeni başlayan bu projenin yansımalarını görmemiz uzun bir zaman alacaktır. Şu anda kullanılan eğitim materyallerinde, özellikle de ders kitaplarında, toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunu inceleyen çalışmalar, eğitim materyallerinin bu olguyu desteklemediğini aksine ders kitaplarının kadın ve erkeklerin geleneksel cinsiyet rollerini destekler nitelikte hazırlandığını ortaya koymuştur (Esen & Bağlı, 2002; Kalaycı & Hayırsever, 2014; Kırbaoğlu-Kılıç & Eyüp, 2011; Özkan, 2013; Tezer Asan, 2010). Bu çalışmada ise okul öncesi eğitim alanına 2013 yılında kazandırılmış olan OBADER'in toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleme düzeyi baba katılımına yapılan vurgu özelinde incelenmiştir. Yapılan içerik analizinde, OBADER'de genel olarak "aile" ya da "anne-baba" söyleminin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ancak Türkiye'de aile katılımının anne katılımı ile eş değer tutulduğu daha önce yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Tezel-Şahin & Özbey, 2009). Bu durum göz önüne alındığında, "aile" ya da "anne-baba" söyleminin babaların da katılımının desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmadığı ya da baba katılımına yönelik farkındalığın artmasını sağlayacak güçlü mesajlar içermediği iddia edilebilir. Benzer bir şekilde, kitapçıkta kullanılan resimlerde ve örnek olaylarda da daha çok anne-çocuk ilişkisine odaklanıldığı göze çarpmıştır. Kitapçıkta kullanılan beş baba-çocuk fotoğrafının üç tanesine disiplin konusu altında yer verilmiş olması, anne-çocuk ilişkisini içeren örnek durumların anneleri ev işi yapmak, temizlik yapmak gibi kadına yüklenen geleneksel rolleri çerçevesinde kurgulanmış olması toplumda var olan geleneksel toplumsal cinsiyet algısını destekler niteliktedir.

OBADER'in bu çalışmanın ana konusu olarak seçilmesinin nedeni bir eğitim materyali/rapor olmasından çok MEB aracılığı ile devletin alana ilişkin bakış açısını yansıtmasıdır. Çünkü OBADER'in hazırlanış sürecinde yukarıda belirtilen uluslararası sözleşmeler, iç hukuk mevzuatı yürürlükte ve TBMM Kadın-Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu görevdedir. Buna rağmen, OBADER'in, yazılı ve görsel anlatımları bütünlüğü içerisinde incelendiğinde toplumda var olan "çocuk bakımı ve çocuğa ilişkin sorumlulukların annenin görevi" olduğu düşüncesini babanın çocuğun eğitim sürecine katılımına özel olarak vurgu

yapmayarak desteklediği ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama noktasında beklentileri karşılama düzeyinin düşük olduğu söylenilebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (2013) okul öncesi eğitim sürecine ailelerin katılımını arttırabilmek için atılmış önemli bir adımdır. Bu rehber kitapçık, aileleri eğitim sürecine nasıl katacağı konusunda yeterince bilgi sahibi olmayan ya da bu süreci doğru ve uygun bir biçimde nasıl işleteceği konusunda endişeleri olan öğretmenler için gerçekten yol gösterici durumdadır. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin toplumda yaygınlaştırmaya çalıştığı toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun okul öncesi dönemde gerçekleştirilmesi, alanda çalışan erkek öğretmen sayısının azlığı ve bu durumun kısa vadede çözülemeyeceği gerekçesiyle, babaların eğitim sürecine katılmasıyla sağlanabilecek bir olgudur. Bu nedenle de OBADER okul öncesi eğitim alanında önemli bir kaynak olmak görevini üstlenmektedir.

Ancak, ne yazık ki OBADER, baba katılımını destekleyici ya da eğitimcilerin baba katılımına yönelik farkındalıklarını artırıcı özelliklere sahip değildir. Bu nedenle OBADER, baba katılımına vurgu yapacak, öğretmenlere babaları ne tür etkinliklerle çocuklarının eğitim sürecine katabileceğine yönelik bilgi sunacak ve okul öncesi eğitim kurumlarını baba-canlısı bir ortam yaratması noktasında cesaretlendirecek ve daha da önemlisi okul öncesi dönemin kadının baskın olarak hâkimiyet sürdüğü bir alan olduğu tezini değiştirecek şekilde revize edilmelidir. Böylece, MEB toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama yönündeki sorumluluğunu yerine getirme noktasında okul öncesi eğitim özelinde önemli bir adım atmış olacaktır.

Bu durumun çok büyük bir zaman, emek ve finansal yük getireceği göz önüne alındığında en azından okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerine, çalışanlarına ve öğretmenlerine baba katılımı, baba katılımının önemi ve gerekliliği ile okul öncesi eğitim sürecinde baba-canlısı bir ortam yaratmanın önemi ve yolları hakkında hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Düzenlenecek bu hizmet içi eğitimlerin de toplumsal cinsiyet eşitliğine vurgu yapması önemle gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları hem anneler hem de babalar için eğitim sistemine uzun bir aranın ardından yeniden giriş yaptıkları ilk kurumlardır. Bu durum göz önüne alındığında, baba katılımının okul öncesi dönem ve eğitimi boyunca sağlanması ve arttırılmasının, babaların bir sonraki eğitim kademesinde de çocuklarının eğitim sürecine katılmalarını cesaretlendireceğini ve hatta toplumda yaratılmak istenen toplumsal cinsiyet eşitliğine de vurgu yapacağını iddia etmek çok da yanlış olmayacaktır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri ve öğretmenleri, baba katılımına yönelik alacakları hizmet içi eğitimleri yaygınlaştırmalıdır. En azından kendi okullarında anne ve babalara bu eğitimleri sağlamak konusunda cesaretlendirilmeli ve desteklenmelidirler.

Ek olarak, böyle bir sorumluluğu sadece Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmenlere yüklemek doğru değildir. Bu noktada, ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar olarak üniversitelerin ve yerel yönetimlerin de bu sorumluluğu paylaşmaları gerekmektedir. Ne yazık ki, şu anda okul öncesi öğretmeni ya da eğitimin diğer kademeleri için öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri de öğretmen adaylarının baba katılımına yönelik farkındalığını arttırabilecek zorunlu ya da seçmeli dersler sunmamaktadırlar. Yine okul öncesi eğitim öğretmenliği programlarına odaklanacak olursak, öğretmen adaylarına sağlanan derslerin aile katılımı adı altında verildiği, baba katılımına ilişkin özel bir vurgunun, dersi veren öğretim üyesinin inisiyatifine bırakıldığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarına baba katılımına yönelik zorunlu ya da seçmeli dersler sunulmalıdır. Bu derslerin yanı sıra öğretmen yetiştirme programlarında da toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerekliliğine vurgu yapacak derslerin öğretmen adaylarına sunulması da dolaylı olarak öğretmenlerin baba katılımını arttırmak yönünde cesaretlendirilmesine olanak tanıyabilir.

Kaynakça

- Able-Boone, H. (1993). Family participation in the IFSP process. *Infant-Toddler Intervention*, 3, 63-71.
- AK Parti Kadın Kolları (2010) *Kadın - erkek eşitliği çalıştay raporu*.
- Akın, A., & Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Dergisi*, 25(4), 73-83.
- Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 703-716.
- Anayasa Mahkemesi, 26 Ekim 1988 Tarih ve E.1988/19, K.1988/33 Sayılı Karar, *Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi*, 24, s.451-452.
- Badalament, J. (2008). Engaging modern dads in schools. *Independent School*, 67(3), 122-131.
- Berger, E. H. (1995). Reaching for the stars: Families and schools working together. *Early Childhood Education Journal*, 23, 119-123.
- Beşpınar, F.U. (2014). *Toplumsal cinsiyet ve aile, Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler, Öneriler, Araştırma ve Sosyal Politika Serisi 07, Birinci Basım, 2014, İstanbul ISBN: 978-605-4628-55-1; 234-276*.
- Blendis, J. (1982). *Men's experiences of their own fathers*. In Beail, N. & McGuire, J. (Ed.) *Fathers: Psychological perspectives* (pp.197-216).London: Junction Books.
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-Le Monda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Development Science*, 11(4), 208-213.
- Chodorow, N. (1978) *The Reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
- Cooney, M.H. & Bittner, M.T. (2001). Men in early childhood education: Their emergent issues, *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 77-82.
- Craig, L. & Bittman, M. (2004). *The effect of children on adults' time-use: Analysis of the incremental time costs of children in Australia*. Paper presented at Supporting Children in an International Context, Princeton University, Princeton, NJ, 7-9 January
- Crouter, A. C., Manke, B. A., & McHale, S. M. (1995). The family context of gender intensification in early adolescence. *Child Development*, 66(2), 317-329
- Cunningham, B., & Dorsey, B. (2004) Out of sight, but not out of mind: The harmful absence of men. *Exchange*, 156, 42-43.
- 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(1), 111-122.
- Esen, Y., & Bağlı, M.T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2),143-154.
- Fagan, J. (1996). Principles for developing male involvement programs in early childhood settings: A personal experience. *Young Children*, 51(4), 64-71.
- Fagan, J. ve Palm, G.(2004).*Fathers and early childhood programs*. Thomson, Delmar Learning.
- Fagan, J., & Iglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, father figures and their head start children: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 243-269.
- Flynn, L., & Wilson, P. (1998). Partnerships with family members: What about fathers? *Young Exceptional Children*, 2(1), 21-28.
- Frieman, B.B. & Berkeley, T.R. Encouraging fathers to Participate in the school experiences of young children: The teacher's role. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 209-213.
- Gadsden, V. & Ray, A. (2003). *Fathers' role in children academic achivement and early literacty*. Eric Digest.
- Gözler,K. (2000). *Türk anayasa hukuku*, Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Green,S. (2003). Reaching out to fathers: An examination of staff efforts that lead to greater father involvement in early childhood programs. *Early Childhood Research & Practice*, 5(2), 1-17.

Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nde (OBADER) Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Vurgusunun Baba Katılımı Özelinde İncelenmesi

- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Hosley, R., Canfield, K., O'Donnell, S. L., & Roid, G. (2008). Father closeness: Its effect on married men's sexual behaviors, marital, and family satisfaction. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 15, 59-76.
- Ishii-Kuntz, M. (1995). Parent involvement and perception toward fathers role: A comparison between Japan and United States. In W. Marsiglio (Ed.), *Fatherhood Contemporary Theory, Research and Social Policy*, CA:Sage.
- Johnson, S. P. (2008, Winter). The status of male teachers in public education today. *Education Policy Brief*, 6(4), 1-11.
- Kalaycı, N. & Hayırsever, F. (2014) Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1049-1074.
- Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: PEPE, *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 243-270.
- Kalaycı, N. (2014) Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin çözümü eğitimde, *Hürriyet Gazetesi*, 19 Aralık 2014, <http://www.hurriyet.com.tr/toplumsal-cinsiyet-esitsizliginin-cozumu-egitimde-27805268>
- Kaye, S. (2005). *Father involvement*, <http://66.227.70.18/programs/r2p/cvarticlesfather0501.pdf> Erişim Tarihi: 12.06.2016
- Kırbaçoğlu-Kılıç, L. & Eyüp, B. (2011) İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme, *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Laflamme, D., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2002). A comparison of fathers' and mothers' involvement in childcare and stimulation behaviors during free-play with their infants at 9 and 15 months, *Sex Roles*, 47(11-12), 507-518.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1985). Paternal behaviors in human. *American Zoologist*, 25(3), 883-894.
- Lamb, M.E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage and Family Review*, 29, 23-42.
- Lee, C.S. & Doherty, W.J. (2007). Marital satisfaction and father involvement during the transition to parenthood. *Fathering*, 5(2), 75-96.
- Levine, J. A. (1993). Involving fathers in head start: A framework for public policy and program development, *Families in Society*, 74(1), 4-21.
- McBride, B. A. & Rane, T.R. (1997) Role identity, role investments, and paternal involvement: Implications for parenting programs for men, *Early Childhood Quarterly*, 12, 173-197.
- Mcbride, B. A. (1991). Parent education and support programs for fathers: Outcome effects on paternal involvement, *Early Child Development and Care*, 67(1), 73-85.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development*, 70(4), 990-1004
- McHale, S. M., Crouter, A. C., Kim, J. Y., Burton, L. M., Davis, K. D., Dotterer, A. M., & Swanson, D. P. (2006). Mothers' and fathers' racial socialization in african american families: Implications for youth. *Child Development*, 77(5), 1387-1402.
- Meyers, S. A. (1993) Adapting parent education programs to meet the needs of fathers: An ecological perspective, *Family Relations*, 42(4), 447-452.
- Minnesota Fathers & Families Network (2011). *Father involvement in early childhood programs*. Plymouth, MN: Tom Fitzpatrick.
- Neugebauer, R. (1999). Recruiting and retaining men in your center. In R. Neugebauer (Ed.). *Inside child care trend report, 2000* (ss.151-154). Redmond, WA, Exchange Report.
- Nord, C. W. (1998). *Father involvement in schools*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED419632). Retrieved from ERIC Database.
- Nord, C. W., Brimhall, D., & West, J. (1997). *Fathers' involvement in their children's schools*. Washington, DC: U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Özkan, R. (2013). The women figure in elementary primary school course books, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 617-631.

- Palkovitz, R. (1997). *Reconstructing "involvement": Expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families*. In A. J. Hawkins & D. C. Dollahite (Eds.), *Generative fathering: Beyond a deficit perspective*, p. 200-216. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Palm, G. & Fagan, J. (2008). Father involvement in early childhood programs: Review of the literature. *Early Child Development and Care*, 178, 745-759.
- Palm, G. F. & Palkovitz, R. (1988). The challenge of working with new fathers: Implications for support providers. *Marriage and Family Review*, 12, 357-376.
- Parke, R. (2000). Father involvement: A developmental psychological perspective. *Marriage and Family Review*, 29, 43-58.
- Piburn, D. E. (2006). Gender equality for a new generation: Expect male involvement in ECE, *Exchange* (168), 18-22.
- Pleck, E. H. & Peck, J. H. (1997). Fatherhood ideals in the United State: Historical dimensions. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3rd ed., pp.33-48, 314-318). New York: Willey.
- Rimm-Kaufman, S.E & Zhang, Y. (2005). Father-school communication in preschool and kindergarten, *School Psychology Review*, 34(3), 287-308.
- Roggman, L. A., Boyce, L. K., Cook, G. A., & Cook, J. (2002). Getting dads involved: Predictors of father involvement in early head start and with their children, *Infant Mental Health Journal*, 23(1-2),62-78.
- Simon, R. W. (1992). Parental role strains, salience of parental identity and gender differences in psychological distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 33(1), 25-35
- Sparling, J., Berger, R., & Biller, M. (1992). Fathers: Myth, reality and public law 99 457. *Infants and Young Children*, 4(3), 9-19.
- T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı 2008-2013*, ISBN 978-975-19-4359-0, Eylül 2008, Ankara.
- Tezel-Şahin, F. & Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi, *Aile ve Toplum*, 5(17),30-39.
- Tezer Asan,H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması, *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Turbiville, V. P. & Marquis, J. G. (2001). Father participation in early education programs, *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(4), 223-233.
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği & Türkiye Kadın Girişimciler Derneği (2008). Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri, Yayın No. TÜSİAD T/2008-07/468, İstanbul.
- US Department of Health and Human Services (June,2004). *Building blocks for father involvement, building block 2: First Thoughts on Getting Fathers Involved in Head Start*, Arlington, VA., <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/father-engagement/father-male-involvement/building-blocks2.pdf>, Erişim Tarihi: 16.11.2015
- Ünlü, Ş (2010). *Being fathered and being a father: Examination of the general pattern of Turkish fathers' and their own fathers' involvement level for children between the ages of 0-8*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ünlü-Çetin, Ş. (2015). *Erken çocukluk döneminde baba katılımı: çocukların, annelerin ve babaların baba katılımına yönelik algılarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Wardle, F. (2008). *Men in early childhood: Fathers & teachers*. <http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article-view.aspx?ArticleID=400>, Erişim Tarihi: 17.11.2015.
- Yolcu,H. (2012). Evaluating the demand for entering pre-school teaching proffession in the context of the perception of gender roles, *Eruopean Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 55, 83-96.