



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA
TOPLUMSAL CİNSİYET

Emine KİTİŞ ÇINAR

Denizli-2013

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA
TOPLUMSAL CİNSİYET**

Emine KİTİŞ ÇINAR

**Danışman
Doç. Dr. Derya YAYLI**

Denizli-2013

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof.Dr. Nurettin ÖZTÜRK

Üye : Doç.Dr. Derya YAYLI

Üye : Yrd.Doç.Dr. Abdullah UĞUR

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 19/07.2017 tarih ve 14/10 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof.Dr. Mehmet Ali SARIGÖL
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanmasında tecrübesini ve rehberliğini eksik etmeyen tez danışmanım Doç. Dr. Derya YAYLI'ya, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen bölüm başkanım Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK'e, hayatımın her anında yanımda olan ve benim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan sevgili aileme ve eşim Erkan ÇINAR'a, tezimi tamamlamam için üzerimdeki bütün yükü almaya çalışan dostum Arş. Gör. Yasemin ASLAN'a, çalışma sürecinde bana destek olan araştırma görevlisi arkadaşlarım Asiye BAHTİYAR ve Suna ÇÖĞMEN'e, İzmir'deki çalışmalarımda odasını ve tüm kaynaklarını benimle paylaşan Dr. Aslı ELGÜN'e ve hocam Doç. Dr. Selda İÇİN AKÇALI'ya, verdiği derslerde içimde akademisyen olma idealini filizlendiren Prof. Dr. Esra DANACIOĞLU TAMUR'a tüm kalbimle teşekkür ederim. Hayata bambaşka bir gözle bakmamı sağlayan dostum, hocam ve ablam Olcay CANBULAT'ın anısına...

ETİK SAYFASI

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmanın yapılması ve bulgularının çözümünde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyulduğunu; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza :

Öğrenci Adı Soyadı : Emine KİTİŞ ÇINAR

ÖZET

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET

Kitiş Çınar, Emine

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Derya YAYLI

Temmuz 2013, 87 Sayfa

Bu çalışmanın amacı ortaokullarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulunun izniyle okutulan Türkçe ders kitaplarının, Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsellerinin ve içeriğinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesidir. MEB tarafından okullarda ders kitabı olarak kullanılmasına izin verilen bütün Türkçe ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim ders yılı başında MEB tarafından ülke genelinde dağıtılan ve bakanlığın İnternet sitesinde listesi yayımlanan bütün (20 adet) ortaokul Türkçe ders kitapları ve Türkçe öğrenci çalışma kitapları araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri analizi “içerik çözümlemesi” yöntemi ile gerçekleştirilmiş, bu amaçla çocuk ve yetişkin figürlerin “kimlerle, hangi eylemler içinde, hangi mekânlarda ve hangi tür nesnelerle” birlikte gösterildiğine, metinlerdeyse yaş ve cinsiyet bakımından “ana karakter/yan karakter” dağılımına bakılmıştır. Bu kategoriler dışında metinlerin içeriğinde toplumsal cinsiyet açısından dikkat çeken hususlar da ayrıca belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında incelenen kitapların görsellerinde ve metinlerinde daha çok erkeklerin ve oğlanların görünür kılındığı, cinsiyete göre karakterlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla uyum içinde resmedildiği görülmektedir. Metinlerdeki ana karakter dağılıma bakıldığında da en çok yetişkin erkek ve oğlanların ana karakter olduğu görülmektedir. Kadınların daha çok “anne, öğretmen, hemşire” gibi rollerde gösterilmesi de dikkat çekmektedir. Bu sonuçlara göre Türkçe ders kitaplarında öğrencilere geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin sunulduğu ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, cinsiyet, toplumsal cinsiyet, feminizm, cinsiyet rolleri

ABSTRACT

GENDER IN MIDDLE SCHOOL TURKISH COURSEBOOKS

Kitiş Çınar, Emine

Master Thesis, The Institute of Education Sciences, Department of Turkish
Language Education

Supervisor: Associate Prof. Dr. Derya YAYLI

July 2013, 87 Pages

The purpose of this study is to examine the visuals and contents of the Turkish course and student exercise books which are studies in the schools by the allowance of the Turkish Head Council of Education and Morality at middle schools (5th to 8th class). The sample of the study consists of 20 books which were distributed by the Ministry of National Education in the academic years of 2012-2013.

Content analysis was used for the study. The frequency of main and secondary characters was examined on the texts according to age and gender. The figures of men and boys were examined also that they are shown “with whom, in what actions, in which places and with what objects”. Apart from these categories, the remarkable points on the contents of the texts according to gender were presented.

According to the findings men and boys are more apparent in the books examined and they are visualized in harmony with the gender stereotypes. There are more men and boys as a main character than women and girls. Women are mostly represented by the roles of “mother, teacher, and nurse”. These findings show that traditional gender roles are presented to the students in the Turkish course books and gender inequality is reproduced as a consequence.

Key words: Student book, sex, gender, feminism, sex roles

İÇİNDEKİLER

Tez Onay Sayfası	i
Teşekkür Sayfası	ii
Bilimsel Etik Sayfası.....	iii
Özet	iv
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini.....	ix
Simge ve Kısaltmalar Dizini.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ	3
1.3. ÖNEM	3
1.4. SINIRLILIKLAR	4
1.5. TANIMLAR	4

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. TOPLUMSAL CİNSİYET	6
2.1.1. Aile	10
2.1.2. Kitle İletişim Araçları	11
2.1.3. Okul	14
2.2. TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN EDİNİLMESİNE İLİŞKİN KURAMSAL YAKLAŞIMLAR	15
2.2.1. Psikoseksüel Gelişim Kuramı	16
2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	18
2.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı	20

2.2.4. Cinsiyet Şema Kuramı	21
2.2.5. Sosyal Rol Kuramı	23
2.3. ERGENLİK VE TOPLUMSAL CİNSİYET	24
2.4. DERS KİTAPLARI VE TOPLUMSAL CİNSİYET	25
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	38
3.1.1. İçerik Çözümlemesi	38
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	40
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	42
3.3.1. Görsellerin İncelenmesinde Kullanılan Kategoriler ve Tanımları	42
3.3.1.1. Çocuk ve yetişkin figürler kiminle birlikte gösterilmektedir?	42
3.3.1.2. Figürler hangi eylemler içerisinde gösterilmektedir?	43
3.3.1.2.1. Yetişkin figürler	43
3.3.1.2.2. Çocuk figürler	44
3.3.1.3. Figürler hangi mekânlar içerisinde gösterilmektedir?	45
3.3.1.4. Figürler hangi nesnelerle gösterilmektedir?	46
3.3.1.4.1. Yetişkin figürler	46
3.3.1.4.2. Çocuk figürler	46
3.4. METİNLERİN İNCELENMESİNDE KULLANILAN KATEGORİLER VE TANIMLARI	47
3.4.1. Ana Karakter	47
3.4.2. Yan Karakter	47
3.4.3. Belirsiz Ana Karakter	48
3.4.4. Belirsiz Yan Karakter	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

4.1. GÖRSELLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	49
4.1.1. Figürler Kiminle Birlikte Gösterilmektedir?	49
4.1.2. Figürler Hangi Eylemler İçerisinde Gösterilmektedir?	53
4.1.2.1. Çocuk figürler	53
4.1.2.2. Yetişkin figürler	55
4.1.3. Figürler Hangi Mekânlar İçerisinde Gösterilmektedir?	59
4.1.4. Figürler Hangi Nesnelerle Gösterilmektedir?	62
4.1.4.1. Çocuk figürler	62
4.1.4.2. Yetişkin figürler	65
4.2. METİNLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUM	67
4.2.1. Metinlerde Ana Karakter	67
4.2.2. Metinlerde Yan Karakter	69
4.2.3. Metinlere İlişkin Diğer Tespitler	70
4.3. BULGULARIN TOPLUMSAL CİNSİYET EDİNİLMESİNE İLİŞKİN KURAMSAL YAKLAŞIMLAR BAĞLAMLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ.....	75
4.4. BULGULARIN KONUyla İLGİLİ DİĞER ÇALIŞMALARLA KARŞILAŞTIRILMASI.....	76

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	78
5.2. ÖNERİLER	79
KAYNAKLAR	81
ÖZGEÇMİŞ.....	87

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet	9
Tablo 3.2.1 Araştırmada İncelenen Kitaplar	41
Tablo 4.1.1.1. Kız ve Oğlan Çocuk Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	49
Tablo 4.1.1.2. Toplam Çocuk Figürleri İçinde Kız ve Oğlan Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	50
Tablo 4.1.1.3. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	51
Tablo 4.1.1.4. Toplam Yetişkin Figürleri İçinde Kadın ve Erkek Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	52
Tablo 4.1.2.1.1. Kız ve Oğlan Figürlerin Eylemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	53
Tablo 4.1.2.1.2. Toplam Çocuk Figürleri İçinde Kız ve Oğlan Figürlerin Eylemlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	54
Tablo 4.1.2.2.1. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerin Eylemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	56
Tablo 4.1.2.2.2. Toplam Yetişkin Figürleri İçinde Kadın ve Erkek Figürlerin Eylemlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	57
Tablo 4.1.3.1. Kız ve Oğlan Figürlerinin Gösterildiği Mekânlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	59
Tablo 4.1.3.2. Toplam Çocuk Figürleri İçinde Kız ve Oğlan Figürlerinin Gösterildiği Mekânların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	60
Tablo 4.1.3.3. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerinin Gösterildiği Mekânlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	61
Tablo 4.1.3.4. Toplam Yetişkin Figürler İçinde Kadın ve Erkek Figürlerinin Gösterildiği Mekânlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	61
Tablo 4.1.4.1.1. Kız ve Oğlan Figürlerin Fiziksel Bağlantı İçerisinde Gösterildikleri Nesnelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	63
Tablo 4.1.4.1.2. Toplam Çocuk Figürleri İçinde Kız ve Oğlan Figürlerin Fiziksel Bağlantı İçerisinde Gösterildikleri Nesnelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	64
Tablo 4.1.4.2.1. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerin Fiziksel Bağlantı İçerisinde Gösterildikleri Nesnelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	65

Tablo 4.1.4.2.2. Toplam Yetişkin Figürleri İçinde Kadın ve Erkek Figürlerin Fiziksel Bağlantı İçerisinde Gösterildikleri Nesnelerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	66
Tablo 4.2.1.1. Metinlerdeki Ana Karakterlerin Çocuk ve Yetişkin Olmaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	67
Tablo 4.2.1.2. Metinlerdeki Çocuk Ana Karakterlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	67
Tablo 4.2.1.3. Metinlerdeki Yetişkin Ana Karakterlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	68
Tablo 4.2.2.1. Metinlerdeki Yan Karakterlerin Çocuk ve Yetişkin Olmaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	69
Tablo 4.2.2.2. Metinlerdeki Çocuk Yan Karakterlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	69
Tablo 4.2.2.3. Metinlerdeki Yetişkin Yan Karakterlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	70

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

CEDAW: Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi

TDK: Türk Dil Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

“Cinsiyetçi ideolojiye göre kadın olmak; yaşamın her alanında erkeğe göre tanımlanmak, erkeğe özgü sayılan davranışlarda bulunmamak, duygu ve düşüncelerini erkeğe göre belirlemek vb. anlamlar taşır. Yani edilgen, akılcı davranmasına engel olacak boyutta duygusal, cesaretsiz ve varoluşu ailesinin sınırları içinde meşru görülen bir varlık” (Gümüšoğlu 2005: 33).

Kutlu (2010), cinsiyetin kadın ve erkekliğin biyolojik yönünü ifade ettiğini, toplumsal cinsiyetin (gender) ise kadın ve erkeklik tanımlarına toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ifade ettiğini söyler. Asan (2010), bunun sadece cinsiyet farklılığını belirtmediğini, eşitsiz güç ilişkilerini içerdiğini de vurgular.

Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları hayatın her alanında hissedilebilir. Vassaf (2003), insanların yaşamlarındaki ilk rollerini bir üniformaya benzetir, ona göre bu üniforma cinsel kimlik üniformasıdır. Kızların pembe, oğlanların maviyle tanındığını belirten Vassaf, doğar doğmaz giyilen bu üniformanın hayatın sonuna kadar hiçbir zaman çıkarılamadığını vurgular. Bireyin doğduğu andan itibaren girdiği sosyalleşme sürecinde toplumun, çocuktan cinsiyetine göre davranışlar beklemesinin, çocukların cinsel kimliklerini etkilediğini ve bunun da belirli davranış, tutum ve roller örgüsü inşa ettiğini savunan Topal (2012), bu süreçte kadınlara ‘duygusal, güvenilir, yumuşak, sevecen’ gibi sıfatların, erkeklere ‘büyük, güçlü, uyanık, akıllı, cesur’ gibi özelliklerin yüklendiğini belirtmekte; kadınlardan ‘evcimen ve duygusal’ davranışlar, erkeklerdense ‘başarı, rekabet gücü ve bağımsız hareket etme yetisi’nin beklendiğini ifade eder.

Birey, bir toplum içine doğar ve o toplum içinde büyür. Bu büyüme süreci içinde çevresinden gördükleri ve öğrendikleri ile o topluma göre şekillenir, toplumsallaşır.

Bir insanın tüm yaşamı boyunca, ortamının soyso-kültürel öğelerini öğrenmesi içselleştirmesi, deneyimlerin ve anlamlı toplumsal ajanların (aile, okul gibi) etkisi altında kişilik yapısıyla bunları bütünleştirmesi ve bu yolla da yaşamak zorunda olduğu toplumsal çevresine uymasına toplumsallaşma süreci adı verilir (Sayın, 1994:161).

“Aile özellikle ilk çocukluk döneminde bireyin toplumsallaşmasını sağlayan en önemli kurumdur” (Fidan ve Elden, 1996: 85). Fakat aileden hemen sonra karşılaşılan kurum olan okul da bu süreç içinde reddedilemez bir öneme sahip bulunmaktadır. Güvenli ve Uğur Tanrıöver (2009), günümüzde toplumsallaşma edimcileri artmış olsa da çocuklar ve gençler söz konusu olduğunda hâlâ başta aile, sonra da eğitim kurumlarına en temel nitelik atfedildiğini ifade eder. Birey, toplumsallaşma süreci içerisinde cinsiyet rolleri ile ilgili bilgileri de edinir. Bu da toplumsallaşmanın kaçınılmaz bir sonucudur.

Çocukların cinsiyet kimliklerini ve bu kimliklerin içerdiği anlamları öğrenmeleri, toplumsallaşma sürecinde gerçekleşir. Başka türlü söylersek, cinsiyet rolü toplumsallaşması, genel toplumsallaşma sürecinden ayrı düşünülemez (Elkin&Handel, 1978; akt. Esen Sevege, 1998:7).

Toplumsallaşmanın toplumsal kurumların çoğunda gelişigüzel yapılırken eğitim kurumlarındaysa kültürel mirastan seçilen ve toplumun büyük çoğunluğu tarafından kabul edilen özelliklerin bilinçli ve amaçlı bir şekilde kazandırıldığını belirten Fidan ve Elden (1996), bu nedenle bireyin toplumsallaştırılmasında, eğitim kurumlarının ayrı bir yeri ve önemi olduğunu savunur. Toplumsallaşma sürecinin içeriğini ve bireye aktarımını belirleyen faktörlerden birinin ‘cinsiyet’ faktörü olduğunu belirten Yorgancı (2008), toplumda ‘cinsiyet’ kaynaklı değerler ve algılayışların yansımalarının en yoğun olarak okulda görüldüğünü ifade eder.

Özkan (2013), okulda öğrencinin doğrudan ilişki kurabildiği bilgi ve kültür kaynağının en temel araçlarından biri olarak ders kitabını gösterir. Eğer ders kitabı öğrenci için bu kadar önemliyse, içeriği de o derecede önemli olmalıdır. Bu nedenle, ders kitapları hazırlanırken cinsiyetçi unsurlar dikkate alınmalı, sonrasında özenle inceleme çalışmaları yapılmalı ve varsa cinsiyetçi temelli yaklaşımların ortadan kaldırılmasına çalışılmalıdır.

1.2. AMAÇ

Bu çalışmada 2012-2013 eğitim öğretim ders yılında Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ders kitabı olarak kabul edilmiş ve dağıtımı yapılmış olan ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet tanımları ile ilgili öğeler incelenecektir.

Araştırma sonunda ortaya konan verilerle MEB'in onayladığı kitapların cinsiyetçi içermelerinin olup olmadığı ortaya konacak, varsa bunun sonuçlarının ne yönde olabileceği ve neler yapılması gerektiği tartışılacaktır.

1.3. ÖNEM

Sayılan (2012), kız ve oğlanların okullaşma sayılarında halen bir eşitliğe varılamadığını belirtmekte, ayrıca eğitim olanağına ulaşanların da bu eğitimden nasıl ve ne şekilde yararlandıklarının cinsiyetçi pratiklerle ilgili olduğunu savunmaktadır. Ders kitaplarının, toplumsal anlamların, kimliklerin ve öznelliklerin inşasında önemli bir rol oynadığına vurgu yapan Sayılan, ders kitaplarının ataerkil güç ilişkilerinin yeniden üretimine doğrudan ve dolaylı katkıda bulunabileceğine ya da aksine eşitlikçi anlamların oluşmasını kolaylaştırabileceğine dikkat çeker. Ders kitaplarının bu gücü, öğrencilere kadın-erkek eşitliği fikrinin benimsetilmesinde kullanılabilir. MEB tarafından okutulması kabul edilmiş kitaplarda toplumsal cinsiyete yaklaşımın nasıl olduğunun ortaya konulması bu anlamda önem taşımaktadır.

“Toplumsal cinsiyetin oluşumunu etkileyen faktörler arasında aile, okul, kitle iletişim araçları, siyasal sistem ve sokak (yaşayan din ve kültür) gibi faktörler yer almaktadır” (Topal, 2012: 19). Okul dönemindeki çocuğun öğrendiği ve benimsediği değerler ve yargılar onun geleceğinin şekillenmesine ve davranışlarına yön verebilir. Bu nedenle ders kitaplarının içeriği oldukça büyük bir önem taşımaktadır.

Okul, bu kurumların en önde gelenlerinden biridir ve yapılan araştırmalarda (Esen Sevrge 1998, Gümüšoğlu,2005; Yogev 2006; Yorgancı 2008 vb.) hem ders kitaplarında hem de öğretmenlerin tutumlarında cinsiyetçi yargılara rastlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti, anayasasında belirttiği gibi tüm

vatandaşlarına eşit mesafededir ve halkın tümünün yasalar karşısında eşit olduğunu ifade eder. Yasayla güvence altına alınan bu eşitlik uygulamada da geçerli olması beklenmektedir.

MEB Talim Terbiye Kurulunun yayımladığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına (2006) göre dil öğrenme alanlarına (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dilbilgisine yönelik olarak hazırlanan Türkçe ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının içeriğinde pek çok metin bulunmaktadır. Bu metinlerin, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen kazanımlardan biri olan “okuma alışkanlığı kazanma” konusunda etkili olabileceği düşünülebilir. Bu durumda metinlerin içeriği hayli önem taşımaktadır. Metinlerin içerebileceği toplumsal cinsiyet kalıpyargıları öğrencilerin düşünce biçimini ve davranışlarını etkileyebilir. Bu nedenle, metinlerde toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının bulunup bulunmadığının ortaya konması gerekmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkacak olan bulgular program geliştirme uzmanlarının, ders kitaplarını hazırlayanların, yayınevlerinin ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasına yönelik farkındalık kazanmasına yardımcı olması açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın, alan ile ilgili kuramcılar ve uygulayıcılar için yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, MEB tarafından kullanılan ve dağıtımı yapılan, farklı yayınevlerinin hazırlamış olduğu 2012-2013 eğitim öğretim yılında kullanılan 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ve bunların çalışma kitapları ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Feminizm:

Feminizm, cinslerin (kadın ve erkeğin) eşitliği kuramına dayanan, kadınlara eşit haklar isteyen temelde kadın ile erkek arasındaki iktidar ilişkisini değiştirmeyi amaçlayan bir siyasal akımdır. Bu akım, insanlığın yarısını oluşturan bir demografik grubun ve uygarlık tarihi boyunca hep ikincil konumda yaşamak zorunda kalan bir cinsin (kadınların) bu durumdan kurtuluş hareketinin öğretisidir (Arat, 2010: 29).

Toplumsal cinsiyet:

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kadınla erkeğin sosyal ve kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların bu iki cinsi birbirinden ayırt etme biçimini, onlara verdiği toplumsal rolleri anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Ecevit, 2012:4).

Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları:

Kadın ve erkekler arasındaki farklılıklara ilişkin yaygın inançlara (çoğunluğun inançlarına) toplumsal cinsiyet kalıpyargıları (gender stereotypes) denir (Unger & Crawford, 1992; Esen Sevrge, 1998: 20).

Eşitlik:

(toplumbilimi) Bedensel, ruhsal başlıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasi haklar yönünden ayırım bulunmaması durumu (TDK Güncel Türkçe Sözlük).

Genel olarak "Fırsat Eşitliği" kavramı, kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğidir. "Eğitimde Fırsat Eşitliği" kavramı ise, eğitimsel kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğini ifade eder. Başka bir deyimle, özellikle demokratik toplumlarda, hiçbir ayırım yapılmaksızın herkesin gizilgüç ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansına sahip olmalarıdır (Tezcan, 1996: 107).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. TOPLUMSAL CİNSİYET

Ecevit (2012), toplumsal cinsiyet çalışmalarının sosyal bilimlere önce ‘feminist çalışmalar’ olarak girdiğini, sonra ‘kadın çalışmaları’ olarak anılmaya başlandığını, son olarak da ‘toplumsal cinsiyet çalışmaları’ adını aldığını ifade eder ve ‘toplumsal cinsiyet sosyolojisi’ yerine ‘feminist sosyoloji’ ifadesinin kullanılabileceğini söyler. Bu nedenle toplumsal cinsiyet konusuna girmeden önce feminist teorinin tarihsel gelişimine kısaca bir göz atmak yerinde olacaktır.

“Feminizm, cinslerin (kadın ve erkeğin) eşitliği kuramına dayanan kadınlara eşit haklar isteyen temelde kadın ile erkek arasındaki iktidar ilişkisini değiştirmeyi amaçlayan bir siyasal akımdır. Bu akım, insanlığın yarısını oluşturan bir demografik grubun ve uygarlık tarihi boyunca hep ikincil konumda yaşamak zorunda kalan bir cinsin (kadınların) bu durumdan kurtuluş hareketinin öğretisidir” (Arat, 2010: 29).

Marshall (2003) ise “feminizm”i şu şekilde tanımlar: “On sekizinci yüzyılda İngiltere’de doğan, cinsler arasındaki eşitliği kadın haklarının genişletilmesiyle sağlamaya çalışan bir toplumsal hareket” (s. 240).

Liberal düşüncenin etkisi altında ortaya çıkmış olan feminist düşünce, ilerleyen dönemlerde farklı feminizmler üretmiştir. Bunlar liberal feminizm, kültürel feminizm, radikal feminizm, Marksist feminizm, sosyalist feminizm, postmodern feminizm olarak sıralanabilir.

Liberal feminizmin öncüleri arasında Mary Wollstonecraft, Sarah Grimké, Elisabeth Cady Stanton, Frances Wright, Susan B. Anthony, Harriet Taylor ve John Stuart Mill sayılabilir. Kadın-erkek eşitliği, oy hakkı, fırsat eşitliği konuları en önem verdikleri konular arasındadır (Donovan, 2010).

Günümüz demokrasilerinde yaygın olan olumlu eylem politikaları (affirmative action), kota vb. telafi edici politikalar ve uygulamalar liberal feministlerin kazanımları arasında sayılabilir (Berktaş, 2011).

Kültürel feminizmin öncüleri arasında Fuller, Gilman, Stanton, Gage sayılabilir (Donovan, 2010; Özsöz, 2008).

Kültürel feministlerin özellikleri kısaca şu şekilde özetlenebilir: anaerkil bakıştan beslenirler, kadın ve erkekler arasındaki farklara odaklanırlar ve kadınların farklı yanlarını yüceltirler, bilginin sezgisel yönü üzerinde dururlar, din, evlilik ve yuva gibi kurumlara alternatifler düşünürler, cinsel özgürlük, doğum kontrolü ve kürtaj hakkını savunurlar (Donovan, 2010; Ecevit, 2012; Kayhan, 1999).

“Marksist feminizm, ‘Acaba, Marksist kuram, ‘kadın bakışı’ ile geliştirilebilirse, kapitalist toplumlarda kadınların alta sıralanmışlığı ve ezilmişliği açıklanabilir mi?’ sorusuna cevap arayan bir yaklaşımdır” (Ecevit, 2012: 15).

Sosyalist feministler kadın sorununa iki yönden yaklaşırlar. Bunlardan biri sınıf sorunu diğeri ise ataerkilliktir. Işık bu konuda şunları söyler:

“Ataerkilliğin cinsel politikanın adı olduğunu belirten sosyalist feministler, Marksist feministlerin “Neden ataerkillik?” sorusunu başlangıçta sormadıklarını düşünmektedirler. Sosyalist feministlere göre, Marksist feminizm cinsiyetin önemini anlayamamıştır” (Işık, 1998: 44).

1960’lı yıllarda ifadesini bulan radikal feminist kuram, ABD’de ortaya çıkar. Kuramı oluşturan “eski eylemci” kadınlar, beraber mücadele verdikleri “Yeni Sol”daki erkekler tarafından aşağılayıcı davranışlarla karşılaşır ve ikinci sınıf muamelesi görürler. Bu da radikal feminizmin genel olarak erkek “Yeni Sol” kuramlarına yönelik direniş içinde şekillenmesine neden olur (Kayhan, 1999).

Yörük (2009), radikal feministlerin örgütlenişi ile ilgili olarak ‘Yeni Sol’ hareketin anti demokratik, hiyerarşik ve dikey ilişkisel yapısını terk ettiklerini ve demokratik, bağımsız, anti hiyerarşik ve yatay ilişkisel bir yapı geliştirdiklerini küçük ama etkili ‘bilinç yükseltme grupları’ oluşturduklarını, sloganlarının ‘Kişisel olan siyasaldır’ olduğunu ve bu grupların evrensel ‘kız kardeşlik’ kavramını geliştirdiklerini ifade eder.

Radikal feminizmin, kamusal alan ile bireysel alanı birleştirmeye çalıştığını belirten Kara (2006), bu çalışmalarda dil ve ataerki arasında ilişki kurulduğunu ve radikal feministlerin kadın kültürü içinde kadınların kendi dil formlarını ve anlamlandırmalarını kurmaları gerektiğini savunduğunu söyler.

Dunbar, Densmor, Millet, Firestone öncüleri arasında yer alır (Donovan, 2010).

“Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kadınla erkeğin sosyal ve kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların bu iki cinsi birbirinden

ayırt etme biçimini, onlara verdiği toplumsal rolleri anlatmak için kullanılan bir kavramdır” (Ecevit, 2012:4).

Üzerinde özellikle son kırk yılda pek çok çalışma (Oakley, 1972; Connell, 1998; Donovan, 1997; Sayılan, 2012 vb.) yapılmış olan “toplumsal cinsiyet”, toplumsal yapıya farklı bir gözle yaklaşmış ve bu yapıyı daha iyi anlamak için önemli yere sahip bir kavramdır. Asan (2010) da toplumsal cinsiyeti şu şekilde tanımlar:

Toplumsal cinsiyet (gender), biyolojik cinsiyetten (sex) farklı bir anlam içerir. Toplumsal cinsiyet, toplumsal ve kültürel olarak belirlenir. Bu nedenle de içeriği toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık arz eder. (65)

Toplumsal beklentilerin kadın ve erkek üzerindeki biçimlendirici yapısına ilişkin bir başka toplumsal cinsiyet tanımı ise şu şekildedir:

Toplumbilimciler, “cinsiyet rolü” (sex role) terimini, genital farklılıklardan dolayı kaynaklanan özellikleri içerecek şekilde sınırlandırıp, kişinin cinsiyeti dolayısıyla ona yüklenen bütün davranış ve beklentileri (genital özellikler dışında) “toplumsal cinsiyet” terimiyle açıklamayı önermişlerdir (Acker, 1989; akt. Esen Severge 1998: 18).

Tanımlara göre kişinin doğduğu cinsiyete “biyolojik cinsiyet ya da cinsiyet” (sex), ondan biyolojik cinsiyeti nedeni ile toplumun beklediği davranış biçimlerine ise “toplumsal cinsiyet” (gender) denilebilir. Oakley (1989), “Sex, Gender and Society” adlı eserinde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasındaki farka dikkat çeker:

‘Cinsiyet’ biyolojik bir terimken ‘toplumsal cinsiyet’ psikolojik ve kültürel bir terimdir. Ortak görüş, bu farka sadece iki şekilde yaklaşılabilir: birine ait olan kişi örneğin dişi cinsiyette olan birinin otomatik olarak uygun olan (feminen) toplumsal cinsiyete ait olacağını öne sürer. Gerçekte böyle değildir. Erkek ya da kadın olmak, oğlan ya da kız olmak kendine özgü cinsel organlara sahip olmak kadar giyim, davranış, meslek, sosyal bağlar ve kişiliğin de görevidir (s. 158)

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları arasındaki temel farklılıklar şu şekildedir:

Tablo 2.1.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet

Cinsiyet	Toplumsal Cinsiyet
Doğaldır.	Sosyo-kültürel, İnsan icadıdır.
Biyolojiktir.	Eril ve dişil niteliklere, davranış modellerine, rollere ve sorumluluklara işaret eder.
Değişmez, her yerde aynıdır.	Değişkendir. Zamana, kültüre hatta aileye göre değişir.

Kaynak: Bhasin, 2003; akt. Çelik, 2008: 12

Toplumsal cinsiyet bir insanın doğduğu andan itibaren cinsiyeti doğrultusunda kendisinden beklenen rollerin toplumsallaşma ile o kişiye dayatılması ile oluşur. Kaçar (2007), kadın ve erkeğin varoluş biçimini bireyin yaşamının şekillendirdiğini ve bebeğin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu toplumun ona kadın ve erkek rolleri biçtiğini vurgular. İki cinse dair imgeler, beslenme tarzından giyime, oyuncaklardan kitaplara, çizgi filmlere, bilgisayar oyunlarına kadar, okulda ilk anda karşılaştığı ders kitapları dâhil olmak üzere her şeyde yüklüdür.

Küçük çocukların gördüğü oyuncaklar, resimli kitaplar ve televizyon programları hep erkek ve kadın özellikleri arasındaki farklılıkları vurgulama eğilimindedir. Oyuncakçı dükkânları ve mektupla sipariş katalogları ürünlerini genellikle toplumsal cinsiyete göre sınıflandırır. Hatta toplumsal cinsiyet bakımından yansız gibi görünen kimi oyuncaklar bile pratikte böyle değildirler. Örneğin, oyuncak yavru kedi ve tavşanlar kızlara önerilirken, aslan ve kaplanların erkekler için daha uygun olduğu düşünülür (Giddens, 2000; akt. Köşeler, 2009: 11).

Topal (2012) da çocuğun cinsiyetine göre ailesi tarafından doğduğu andan itibaren yönlendirildiğini ifade eder. Kızlar daha süslü yetiştirilirken pembe başta olmak üzere renkli kıyafetler giydirilir. Oyuncak seçiminde de durum değişmez, kızlara daha çok bebek ve tabak, tencere gibi ev işlerinde kullanılan eşyaların oyuncakları alınırken oğlanlara araba, oyuncak silah ve toplar alınmaktadır.

Bütün toplumlar, bazı görevleri erkeklerin, bazılarını da kadınların işi olarak etiketler. Cinsiyetlere yüklenen görevler tarihsel süreçte toplumdan topluma çeşitlilik ve farklılık gösterse de, ataerkil bir toplumsal yapılanma içinde değişmez bir biçimde 'kadın işi' olarak tanımlananlar (ev işleri ve çocuk bakımı) genellikle daha az önemli ve daha az istendik görülür. Bu durum giderek kadınların kendilerini de, varlıklarını da değersizleştirir.

Böylece toplumsal cinsiyet, güce ve kaynaklara ulaşmayı (olumlu/olumsuz) etkileyen toplumsal bir sınıflandırma dizgesi gibi görülebilir (Gabriel ve Smithson, 1990; akt. Esen Severge, 1998: 21).

Toplumsal cinsiyet ilk önce ailede oluşmaya başlar, sonrasında ise devreye okul, kitle iletişim araçları gibi kurumlar girer (Kaçar, 2007; Yorgancı, 2008).

2.1.1. Aile

Aile, çocuğun dış dünyayla olan ilk bağıdır. Dünyaya yönelik algıları ve edindiği bilgiler bu kurumdan köklerini alır. Rol model olan annenin ve babanın aile içindeki rolleri, tutumları, davranışları çocuklar için referans teşkil eder ve bundan sonra çocukların tutum ve davranışlarında belirleyici olur.

Toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet kimlikleri çocuklar tarafından ebeveynlerinden mekanik bir şekilde kazanılmaz, fakat çeşitli yollarla çocuk bunları ebeveynleri ile tanımlar. Temel olarak çocuk ebeveyni gibi olmak ister ve buradan hareketle onun (kadın ya da erkek) gibi davranmaya motive olur; kendisini aynı cinsiyette olan ebeveyni ile aynı toplumsal cinsiyet grubunda sınıflandırır ve bu nedenle başta bilinçsizce, sonra bilinçli olarak onun çeşitli davranışlarını taklit eder. (Oakley, 1989: 179)

Oakley'in de söylediği gibi çocuklar kendi cinsiyetlerindeki ebeveynini referans kabul eder ve gündelik yaşamdaki davranışlarını onda gördüğü davranışları ile paralel olarak oluşturur. Çocuklar aile içinde 'kadın işi' ve 'erkek işi' kalıpyargılarına da sahip olurlar. Örneğin evde yemek, temizlik, çamaşır gibi işlerle ilgilenen annesini gözlemleyen bir kız oynadığı oyunlarda küçük bir 'anne' gibi davranır. Minik tencerelerde yemek yapar, sonra onları ailesine sunar. Buna paralel olarak evdeki tamirat işleri, çöp dökmek, ekmek almak gibi işleri yapan bir babayı izleyen oğlan da oynadığı oyunlarda 'baba' rolünü benimseyecektir. Fakat bu sadece oyunlarda kalacak kadar 'masum' düşünceler olmayacak, onların ileride yaşayacakları hayatlara yönelik düşünce ve planlarında güçlü bir yere sahip olacaktır. Metin (2011), bu konuda oğlanlara güç ve mevki sembolü olan araba, silah gibi oyuncaklar alan ailenin kızları için ise annelik rolüne ithafen oyuncak bebek seçtiğini söyler ve şöyle devam eder: "Yine çocukluk döneminde oğlan çocuklar doktor, vali gibi meslek hayalleriyle büyütülürken, kız çocuklar için öğretmenlik, hemşirelik gibi meslekler uygun görülmektedir. Yani daha çocukken ileriye dair toplumsal konumlar belirlenmektedir" (s. 86).

Toplumsal cinsiyetin içermeleri bağlamında, insanların kadın ve erkek olarak toplumsal belirlenmişliğinin ailede başladığını vurgulayan ve bu süreci büyüteç altına alan çok sayıda görgül araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar, anne babaların davranışlarının, tutumlarının ve beklentilerinin, çocuğun cinsiyetine göre değişkenlik gösterdiğini ve bu değişkenliğin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılardan kaynaklandığını göstermektedir.(Esen Sevrge, 1998: 22).

Aileye toplumun yeniden üretildiği ve devamının sağlandığı mikro bir kurum denilebilir. Zira aile, dâhil olduğu toplumun aynası olur ve ona dair pek çok şeyi yansıtır. Aile, geçerli kültürel kodları, patriyarkal sistemi, dinsel ve sosyal özellikleri toplumdan çekip alır ve kendi bünyesinde eritir. Toplamların organizmaya benzetilirse ailenin hücreleri, kültürün de fizyolojik faaliyetleri temsil edeceğini, buna göre varlık alanının beşerî kısmının aile-toplum-kültür üçgeninden ibaret olduğunu söyleyen Celkan (1991), ailenin kültürün taşıyıcılık görevini yaptığını, bahsedilen kültürün manevi kültür olduğunu bunun da inançlar, değerler, normlar ve kültür kaziyelerinden oluştuğunu savunur. Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının da bunların içinde yer aldığı, ailenin bu kalıpyargıların yeniden üretiminde rol sahibi olduğu ve çocukların bunları özümsemesine neden olabileceği söylenebilir. .

“Ataerkil toplumsal yapı içerisinde kadının, ailenin duygusal destekçisi olma rolü, aile içerisindeki bireyler tarafından da içselleştirilir. Toplum kültürünün içselleşmesi, kişilik yapısının oluşması ataerkil aile yapısının kuralları çerçevesinde gerçekleşir” (Karkıner, 2012: 132).

Çocuklar sadece anne-babalarını gözlemleyerek toplumsal cinsiyet rollerini kazanmazlar, aynı zamanda anne-babaların, akrabaların, komşuların ve çevrenin kullandığı dil de çocuğa bunu alttan alta verir ve özümsemesine yol açar.

Erkek çocuklar ağladıkça “erkekler ağlamaz” denilerek çocuk susturulmaktadır. Sövme, her iki cinste de ayıplanmakla birlikte, erkek çocukta daha hoşgörü ile karşılanmaktadır. Misafirlerin yanında kız çocuklarının misafirlere şeker tutmaları ve “hoş geldiniz” demeleri beklenir. Bu durum erkek çocuklardan beklenmez. Kibarlık ve görgü kuralları kız çocukları için daha sıkı uygulanmaktadır (Topal, 2012: 10).

2.1.2. Kitle İletişim Araçları

Toplumsal cinsiyetin taşınmasında en büyük rollerden biri de kitle iletişim araçları tarafından yürütölmektedir. Haber dilinden dizilere, program seçiminden

reklâmlara kadar her alanda toplumsal cinsiyet kalıpyargıları bu araçlar aracılığı ile önce evlere girmekte, ardından da toplumun zihnine kazınmaktadır.

Kadın ve erkeğin rolüne ve kimliğine ilişkin yayınlar, toplumsal cinsiyetin oluşmasında etkindir. Çizgi filmler, yarışma programları ve özellikle pembe diziler ile filmler kadına ve erkeğe nasıl davranması gerektiğini öğretmekte, toplumsal gerçekliğin dışına çıkanlar küçümsenerek, bu kimliğin iticiliği sağlanmaktadır. (Metin, 2011: 88)

Kitle iletişim araçlarının ilk önce yazılı basınla geliştiğine değinen Kocadaş (2004), daha sonra radyo ve televizyonun etkili olmaya başladığını belirtmekte, teknolojinin gelişmesi ile bilgisayar ağları ve internetin de bu araçlara katıldığını ifade etmektedir. Mora (2005), kitle iletişim araçlarının var olan feodal değerleri olduğu gibi kabul ederek, sorgulamadan yeniden üreterek, erkek egemen ideolojinin toplumsal yaşamda sürmesine katkıda bulunduğunu belirtmekte, bu araçlarda dayatılan kadın imajının, kadına yüklenen rollerle özdeş olduğunun altını çizmektedir.

Görsel öğelerin daha akılda kalıcı ve etkileyici olduğu düşünüldüğünde, televizyonun kitle iletişim araçları içinde büyük bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, televizyonda yayınlanan kadın ve erkek rollerini vurgulayan programlar ve reklâmlar toplumsal cinsiyetin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Örneğin, kadınlar için el becerileri gerektiren, dantel, örgü ağırlıklı, moda, makyaj ve de yemek programları, erkekler içinse spor, politika ve ekonomi programları televizyonda yer almaktadır. (Topal, 2012: 36)

Kutlu (2010), yapılan araştırmalarda kadınların medyada eş, anne ya da kız kardeş gibi geleneksel rollerde, hemşirelik, sekreterlik gibi ‘kadın meslekleri’ yaparken ya da cinsellik nesnesi olarak gösterildiklerine dikkat çeker.

Televizyonda kadının sorunlu temsili sadece ülkemize has bir sorun olmamakla birlikte, evrensel bir durumdur. Ancak özellikle yerli dizilerde yansıtılan kadın imajı, ‘fedakâr anne’, ‘namuslu kadın’ ya da ‘evinin kadını’ mesajlarını açık ya da örtülü bir şekilde vererek kadının geleneksel rolünü sürdürmesi gerektiği hatırlatılmaktadır (Kutlu, 2010: 76).

Reklâmlarda oluşturulan kadın ve erkek imajları da topluma uygun ve sistem için ideal tip olarak ortaya konur. Özellikle kentli kadın imajı reklâmlarda sıkça karşımıza çıkar.

Kitle iletişim araçları ile oluşturulan kadın imajı, şehirli kadında bir de reklâm kadınları ile rekabet etme duygusunu aşılarmaktadır. Reklâm kadınları, 30 yaşın altında, güzel, bakımlı, becerikli, mutlu, fedakâr, çalışkan cinsel objeler olarak sunulmaktadır. Kadınların çeşitli yayın organlarında “fedakâr anne”, “sadık eş” kalıplarının dışında yaygın bir

biçimde ancak cinsellikleriyle, ama erkek egemen söylemlerce tanımlanmış cinsel kimlikleriyle var olabilmeleri bunun en iyi göstergesidir (Saktenber, 2000; akt. Kaçar, 2007: 81).

Bu kadınlar iyi eğitilmiş, bakımlı, enerji dolu, istediğini elde eden, becerikli, hem anneliği hem işi hem de “kadın olmayı” sonuna kadar başaran ve bir arada sürdüren tiplerdir.

Reklâm ve kadın denilince kirpiklerini kırıştırdığında ya da saçını şöyle bir savurduğunda yürekler yakan; aşkın yolunu midede yakalayan bir kadın imgesi akla gelir. Şüphesiz bu çağrışımların oluşmasında kültürel etkenler kadar medyanın da rolü vardır. Kadının konumunu, içinde bulunduğu ülkenin gelişme düzeyi, toplumun kültürel değerleri belirlemektedir. Bunda da medyanın, olumlu veya olumsuz yönde, oldukça büyük bir etkisi vardır. Bazı yazarlara göre kadın, eşinin yanındaki hoş ve ayrılmaz bir dekora, bir süs nesnesine dönüştürülmüştür ve yeni davranış ve tüketim kalıpları, bir mutluluk nesnesi olarak görülen kadın aracılığıyla topluma iletilmektedir (Oskay, 1987; akt. Kaçar, 2007: 79).

Türkiye basınında kadının yer alış biçimini inceleyen Köse (2011), araştırmasında kadınların gazetelerde genel olarak dramatik ya da trajik üçüncü sayfa haberlerinde şiddet eyleminin nesnesi ya da öznesi ve baş sayfaları renklendiren, dolayısıyla okunurluğunu artıran magazin malzemesi olarak temsil edildiğini belirtmektedir. Kadınların yaygın bir şekilde hayatın içinde doğal ve eşit varlık, fedakâr anne ve eş ya da herhangi bir haberi görselleştirmede araç olarak kullanılması biçiminde gösterildiğini vurgulayan Köse, kadının temsili genel olarak üçüncü sayfa haberi ve magazin malzemesi şeklinde olduğunu ifade etmektedir. Bütün bunların da gazetelerin kullandığı cinsiyet ayrımcılığını pekiştiren ifadelerin, yorumların, görüntülerin ve alıntılarının kadın bedeni üzerinde cinsiyetçi bir söylem inşa ettiğini savunmaktadır.

Kadınların temsili tüm kitle iletişim araçlarında benzer nitelikler göstermektedir. Kuruoğlu (2000), kitle iletişim araçlarında kadınların yer alış biçimlerini her tür program, yazı, araç ve görüntüde şu ana başlıklar altında toplanabildiğini belirtmektedir: 1. Şiddete maruz kalan kadın, 2. Zavallı, korunmaya muhtaç kadın, 3. Cinsel obje olarak kadın, 4. İyi eş, 5. İyi anne, 6. Kötü eş, 7. Kötü anne, 8. Yuva yıkan ahlaksız kadın, 9. Tüketen kadın 10. Tükettiren kadın (Kuruoğlu, 2000).

2.1.3. Okul

Okul toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullar formal eğitim veren kurumlardır. Okullarda bir grup öğrenciye toplun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır. Okul kontrollü bir ortamdır. Okulda öğrenciye kazandırılacak bilgi beceri ve tutumlar önceden belirlenmiştir ve bunlar bu konuların uzmanı olan öğretmenler tarafından planlı bir biçimde düzenlenen öğretim faaliyetleri ile kazandırılır (Fidan ve Elden, 1996: 57).

Tezcan (1996), bu konuda şunları söyler: “Başka bir deyişle amaçlar, her ülkenin yurttaşlarının hangi durum karşısında nasıl davranacağını daha önceden saptadığı ilkelerdir. Okullar da bu amaçlara ulaşacak biçimde öğrencilerini eğitirler” (s. 51).

Toplumlar kendilerine uygun insanı kendilerine özgü eğitim süreci içinde yetiştirirler. Bu nedenle, onu tesadüflere ve kültürlemenin gelişigüzel etkilerine açık bırakmamışlardır. Toplumlar insanlara birlikte yaşamının gerektirdiği toplum bilincini vermek için eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini belirlemişler ve onu kontrol altına almışlardır. Bu suretle eğitim bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmıştır (Fidan ve Elden, 1996: 14).

Tezcan (1996) eğitimin temel işlevlerinden birinin, toplumun kültürel mirasının birikimi ve sürekliliğini sağlamak olduğunu bu yolla her kuşağın, kültür birikimi sürecini önceki kuşağın bıraktığı yerden devralarak sürdürebileceğini savunur. Elbette bu mirasın içinde toplumsal cinsiyet kalıpyargıları da vardır. Ailede başlayan toplumsal cinsiyet algısı okulda da devam eder. Öğrenci “kadın” ve “erkek” rollerini öğrenmeyi ve kendine uygun olanı benimsemeyi sürdürür. Aynı çalışmada Tezcan (1996), öğretmenlerin tutumlarının ve ders kitaplarındaki kadın ve erkek rolleri konusundaki örneklerin cinsiyet rollerini pekiştirdiğini ve tüm öğrencilerin bunları benimsediğini belirtir.

Özellikle okullarda cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar açık ya da örtülü iletilerle çocuğa aktarılır. Bu iletiler yoluyla çocuklar geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltilirken, kadına ve erkeğe uygun başarı ölçütlerini ve sınırlarını da tanımlamaktadır. Ayrıca, okullarda okutulan ders kitapları yoluyla da kadınlara ilişkin toplumsal kalıp yargıları gelecek kuşaklara aktarılmaktadır (Kuzgun ve Sevim, 2004: 16).

Yogev'e (2007) göre, öğretmenler öğrencilere eşit davrandıklarını düşünseler de fark etmeden kız ve oğlanlara farklı davranmaktadır. Kızlar başarılı olduğunda bu onların çok çalışmasına bağlanırken erkeklerin başarısı

zeki ve yetenekli olmalarına bağlanmakta, kızların kötü notları yetersiz zekâ kapasitesine yorulmaktayken erkeklerin kötü sonuçları ise tembelliğe yorulmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına göre davrandıklarını düşündürebilir.

Çakır (2013), ders kitaplarının, çocuğa eğitim-öğretimde yön veren, çocukta farkındalık yaratan en önemli materyallerden biri olduğunu belirtmekte, hızla değişen ve gelişen bir dünyada nitelikli ve çağdaş bir eğitimin verilebilmesi için ders kitaplarının çok önemli olduğunu savunmaktadır. Öğretmen, ders kitabı, akran grubu gibi değişkenler öğrencinin toplumsal cinsiyet algısını farklı yönlerde etkileyebilir.

Asan (2010), cinsiyetçi kültürün yansımaları ve egemen ideolojinin kendi varlığını koruyup kendini yeniden ürettiği bir alan olma özelliği taşıdığını savunduğu eğitim kurumlarının bireylere verdiği her cinsiyetçi değer cinsiyetçiliğin meşru ve doğru kabul edilip yeniden üretilmesine hizmet edeceğini vurgulamaktadır.

Görüldüğü gibi ailede başlayan toplumsal cinsiyetin inşası gerek müfredatla, ders kitaplarıyla gerekse öğretmenlerin davranışlarıyla devam ettirilir ya da pekiştirilir. Ayrıca okul devletin ideolojik araçlarından biridir. Devletin resmi ideolojisinin bireye verilmesi yanında toplumda var olan toplumsal cinsiyetin ve devletin kadın ve erkekten isteyeceği rollerin öğretildiği ya da yeniden üretildiği yerlerdir. Özellikle ilköğretim kademesi öğrenciye bağımsız davranabilme ve cinsiyetçi değerleri öğrenebilme sürecini de taşımaktadır. Okullar bu yönleriyle toplumsal cinsiyetin yeniden üretildiği ve sürekliliğinin sağlandığı önemli kurumlardır (Yorgancı, 2008: 16-17).

2.2. TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN EDİNİLMESİNE İLİŞKİN KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Toplumsal cinsiyet rollerinin tatbikinin henüz küçük yaşlarda başladığı görülmektedir. Kadın ve erkeğe biçilen roller çocuklar tarafından özümсенir ve tercih edilir. “Cinsiyete uygun tercihlerin, becerilerin, kişisel özelliklerin, davranışların ve kendilik kavramının kazanılması psikolojide cinsiyetleri ayırma süreci olarak belirtilir” (Altan Arslan, 2000: 23).

Psikoseksüel Gelişim Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bilişsel Gelişim Kuramı bu süreçler üzerine eğilmiştir.

2.2.1. Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Freud, kişilik gelişiminin küçüklükteki yaşantılarla belirlendiğini savunmuştur. Gelişim dönemlerini beş başlıkta saymış özellikle doğumdan sonraki ilk altı yılı oluşturan üç dönemin bu konuda daha belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Freud'un belirlediği dönemler sırasıyla oral, anal, fallik, gizil ve genital olmak üzere beş psikoseksüel dönemden oluşur. Freud'a göre bu dönemlerde çocuğun ihtiyacı tam olarak giderilmez ve karmaşalar çözülmezse insan kişiliğinde kimi gelişim kusurları olabilir, bu ihtiyaçların doyurulmasında aşırıya gidilirse de yine kişilik olumsuz etkilenir.

Freud çocukta psiko-seksüel gelişimin doğumdan sonra başladığını ifade etmekle birlikte, cinsiyet rolünün benimsenmesinin dört ile altı yaşlar arasında, hatta yedinci yaşlarda yaşanan psikolojik krizlere bağlı olarak gerçekleştiği görüşündedir (Can, 2002:116)

Freud, "fallik dönem" olarak adlandırdığı bu dönemde çocukların kendi cinsel organlarını keşfettiklerini söyler. Kızlar "klitoris"i, oğlanlar ise "penis"leri ile oynamaya başlarlar. Yeni haz araçları bu bölgelerdir. Oğlanlar, tüm insanların penisi olduğunu sanırken bir kızın organını gördüğünde bunu "penis yitimi" ile açıklar ve kendisi de cinsel organını kaybetmekten korkar. Bu korkuya "kastrasyon korkusu" adı verilir. Freud'a göre kızlar ise bu yokluğu baştan kabul ederek kendini eksik olarak temellendirir. Klitorisini penis sanır ve büyüyeceğini düşünür. Yine bu dönemde oğlanlarda anneye, kızlarında ise babaya yönelik aşırı bir sevgi beslenir. Buna oğlanda "oedipus karmaşası", kızda ise "elektra karmaşası" denir. Oğlan, annesine beslediği ve uygunsuz olan cinsel yakınlık hissi nedeniyle babayı rakip olarak görmesinin yanında onun tarafından cezalandırılmaktan korkar ve suçluluk duyar. Kız da aynı şekilde babasına yakınlık duyarken anneden çekinir.

Çocuk bu suçluluk duygusundan, ancak anneye sahip olma isteğinden vazgeçip, babaya benzemeye çalışarak kurtulabilir. Böylece, erkek çocukların babalarıyla, kız çocukların da anneleriyle özdeşleşmesi onların kendi cinsiyetleriyle ilgili toplum tarafından belirlenmiş rolleri ve kuralları da öğrenmeleri demektir (İnceoğlu, 2000: 88).

Freud, kuramını biyolojik cinsiyet farklılığı üzerinde temellendirmiştir. Burada erk, erkeğin cinsel organıdır ve hem oğlan hem kız için iktidarın simgesidir.

Freud'a göre cinsel kimliğin toplumsal boyuta ulaşmasında etkili olan şey penisin varlığıdır. Erkek çocuk, babanın otoritesinin penis varlığına bağlı olduğunu düşünerek toplumdaki yerini almaktadır. Kız çocuk ise baba ile özdeşleşemeyeceğini anladığı zaman annesi ile özdeşleşmektedir (Topal, 2012: 9).

Bu dönem kızları kadınsı davranışlar göstermeye iterken oğlanlarda ise penisleri olmadığı için iğdiş edilmiş olarak algıladıkları kadınları küçük görme ve aşağılama duyguları gelişir.

Oedipus Kompleksinin yetişkinlik dönemindeki doğurguları farklı yönelimler gösterir. Kız çocuk, iğdiş edilmiş olduğu gerçeğiyle birlikte, 'erkeğin üstünlüğünü ve kendi aşağılığını kabul eder'. Bu tutum üç farklı gelişim çizgisi yaratır. Bunlardan ilki cinselliğe karşı genel bir tiksinti duygusudur. İkinci çizgi, eşcinsel bir nesne seçimine yol açan 'erkeklik kompleksi'dir. Üçüncü yol ise, nesne olarak babayı seçmesini ve Oedipus kompleksinden 'normal' kadınlığa giden yolu bulmasını olanaklı kılan tutumdur (Esen Sevrge, 1998: 10).

Fallik dönemden sonraki dönemlerde de cinsiyet rolleriyle ilgili olarak kimi yaşantılar gerçekleşir. Ergenliğe kadar olan "gizil dönem"de çocuğun cinsiyetiyle ilgili toplumsal rolünü giderek güçlendirmektedir. Bu dönemde anne-baba dışında okul ve çevredeki yetişkinleri de gözleyen çocuk entelektüel becerilerini geliştirmeye odaklanır.

Freud'un belirlediği dönemlerden sonuncusu olan ve ergenlik yıllarının başlangıcı ile ortaya çıkan ve genç yetişkinlik yıllarının sonuna değin devam eden "genital dönem" ise cinsel ilginin artık bireyin kendisinden ya da ailesinden farklı bir kişiye yönlendirildiği dönemdir. Bu dönemde çocukluk döneminde yaşanan çatışmalar yeniden gün yüzüne çıkabilir ve bu, sorunların çözümlenmesi için bir fırsattır. Çünkü bireyin ileride bağımsız bir yetişkin olmasının yolu buradan geçer.

Görüldüğü gibi Freud, bu kuramla kız ve oğlanların cinsiyet rol kazanımlarını tamamen biyolojik faktörlere indirger ve bunun değişmeyeceğini savunur. Yani çocuklukta oluşan bu roller tamamen anatomik farklılıklara bağlanmış ve kader haline getirilmiştir. Bu düşünceye göre bu durum tüm hayat boyunca kadın ve erkek davranışlarında belirleyici olacaktır. Freud'un kuramı pek çok kişi tarafından takip edildiği gibi çok ciddi eleştirileri de üzerine çekmiştir. Özellikle feminist kuramcılar, bu konuda çok tepki göstermişlerdir.

Çünkü erkeklerin doğuştan üstünlüğünü kabul etmek beraberinde erkek/kadın davranışlar, eril/dişiil faaliyetler, kadın/erkek rolleri gibi söylemleri kabul etmeyi getirecektir. Kadın eksikliği nedeniyle kendini aşağı göreceğinden edilgen bir cins olacaktır ve kendine verilen rolleri kabul edecektir. Freud'un eril önyargılarla yorumlar yaptığı öne sürülerek Freud'u biyolojik indirgemecilikle suçlamışlardır (Güden, 2006: 5).

Feministler, biyolojik indirgemecilik konusunda büyük bir tepki vermekle beraber erkek egemen toplumun, bir kadın yetişirken onun üzerinde uyguladığı baskı ve kurallar sonucunda kadının kendini ikincil olarak konumlandığını vurgulamış ve Freud'un bunu görmezden geldiğini ifade etmiştir.

2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

İnsanların diğer insanları gözleyerek öğrenebileceğine ilişkin ilk açıklamalar Plato ve Aristo'ya kadar gitmektedir. Onlara göre eğitim, öğrencilerin gözlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmaktır (Senemoğlu, 2005: 216)

Sosyal öğrenme kavramının ilk kez kullanılması ise 1947'de Julian Rotter tarafından olmuştur. Rotter, insanın hayatına etki eden yaşam deneyimlerini etkileyebilen bir varlık olduğunu fakat yine de dış uyarıcı ve pekiştireçlerden etkilendiğini savunmuştur. (Korkmaz, 2002)

“Sosyal öğrenmede yeni davranış örüntüleri doğrudan deneyimle ya da başkalarını gözlemleyerek edinilir” (Bandura, 1971). “Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir” (Senemoğlu, 2005).

Sosyal öğrenme kuramı bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuramının birleştirilerek ortaya konulan bir çeşit orta yol kuramıdır. Uyarıcı ile tepki arasında aracı bir mekanizma vardır ve bu mekanizma kişinin bilişsel süreçleridir. Düşünme süreçlerinin (inançlar, beklentiler ve yorumlar) dışa ait pekiştirme tarifeleri üzerinde etkili olduğu düşünülür... bireyler, cinsel kimlik rollerini sosyal öğrenme kuramına göre, öncelikle anne-babasını gözleyip taklit ederek öğrenir. Ancak giderek kendi değerleri, inançları, beklentileri doğrultusunda bu rol modellerini değerlendirir ve kendini bu düşünme sürecine göre biçimlendirir (Korkmaz, 2002: 200).

Bu kurama göre birey başkalarının davranışlarını gözlemler ve bu kişilerin yaşantıları doğrultusunda bu davranışları benimser ya da benimsemez.

Senemoğlu (2005), Bandura'nın kuramındaki öğrenmeyi etkileyen ve modelden edinilen dolaylı yaşantıları şöyle aktarır:

1. Dolaylı pekiştirme (Vicarious reinforcement): Araştırma sonuçları, davranışı pekiştirilen modeli izleyen bireylerin modelin davranışını daha sıklıkla ve kısa sürede taklit ettiklerini göstermektedir.
2. Dolaylı ceza (Vicarious punishment): Modelin olumsuz davranışlarının cezalandırılması, gözleyenlerin benzer davranışlarda bulunmalarını engellemektedir.(...)
3. Dolaylı güdülenme (Vicarious motivation): Gözlenen ürünler bireyi sadece bilgilendirmez, aynı zamanda onu elde etmeye de güdüler. Ancak, gözlenen davranış, değer verilen bir ürünle sonuçlanırsa, gözleyen kişi o davranışı yapmak için istek duyar. Ayrıca, gözlemci o davranışı yapabileceğine inanmalıdır. Başkalarının başarılarını ya da başarısızlıklarını gözlemek, belli bir davranışı yapmak için, bireyin kendi yeteneğini değerlendirmesine yardım eder. (...)
4. Dolaylı Duygu (Vicarious emotion): Birçok duygu gözlem yoluyla kazanılır. Birçok insan doğrudan kendileri bir zarar görmedikleri halde fareden, kediden, yılandan hatta sınavdan korkarlar. Bu korkuların nedeni ise, söz konusu korkulara sahip modellerin gözlenmesidir.(...)
5. Model özellikleri: Sadece modelin davranışlarının sonuçları değil, aynı zamanda modelin özellikleri de model almayı etkilemektedir. Modelin özellikleri ne kadar gözlemcinin özelliklerine benzerse, gözlemci, modelin davranışına o kadar benzer davranış göstermektedir(...) gözlemci yüksek statülü ve güçlü kişinin davranışını daha çok taklit etme eğiliminde olmaktadır. (...) (s.220-221)

Sosyal öğrenme kuramına göre bir davranışın modelden öğrenilip gerçekleştirilmesi dikkat etme, hatırlama, davranışa dönüştürme ve güdüleme gibi bazı süreçlerden geçer.

1. Dikkat etme süreci: Gözlem yaparak öğrenmenin koşulu dikkat etmektir. Gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için; bireyin modelin yaptıklarını doğru olarak izleyip algılaması gerekmektedir....
2. Hatırlama süreci: Geçmişte başkalarından gördüğümüz davranışlardan yararlanabilmek için hatırlamak zorundayız. Başkalarından gözlemlediğimiz davranışları beynimize kodlarız. Bu kodlama işleminde semboller, resimler, hayali ve soyut nesnelerden yararlanırız....
3. Davranışa dönüştürme süreci: Gözlemlenen davranışların bellekte kodlandıktan sonra birey tarafından davranışa dönüştürülmesi. Kişi istenilen davranışı gördükten sonra kendisi yaparsa öğrenme olur...
4. Güdüleme: insanlar dışarıdan her gördüğü davranışı gözlemleyerek öğrenmezler. Gözlemlenen davranışın sonunda modelin çevreden almış olduğu tepki o davranışın gözlemleyen tarafından taklit edilip edilmeyeceği kararını vermede etkilidir. Eğer gözlemlenen davranışın sonunda model ödüllendirildi ise gözlemleyende aynı davranışta bulunma isteği oluşur. Modelin cezalandırıldığı durumlarda ise, gözlemleyen aynı davranışı tekrarlamamaya özen gösterecektir.

Genel olarak insanlar ödüllendirilen davranışı yapma eğilimindedirler (Korkmaz, 2002: 213).

Bu kurama göre toplumsal cinsiyet rolleri de aynı şekilde kazanılır. Çocuklar kendi cinsiyetlerinden olan ebeveynini ya da çevredeki büyüklerini rol model olarak alırlar ve onların onaylanan davranışlarını taklide çabalarken onaylanmayan davranışlarından ya da rol model aldıkları kişilerin onaylamadıkları davranışlardan kaçınma eğilimindedirler. Cinsiyet ile ilgili bilgilerin büyük bir çoğunluğu kişinin yakın çevresini (ebeveynler, akranlar ve sosyal, eğitim ve iş hayatındaki önemli kişiler gibi) model almasıyla elde edilir (Bussey&Bandura, 1999). “Bu kuram, eril ve dişil cinsiyet tipini açıklarken, temel olarak ödül ve cezayı sağlayan en güçlü figürün baba olduğunu öne sürer” (Hargreaves, 1986; akt. Esen Sevrge, 1998: 11).

2.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bu kuram, Jean Piaget tarafından geliştirilmiş olup çocuğun dünyayı algılaması ve öğrenmesi üzerine kuruludur. Piaget, çocukları birer küçük bilim insanı olarak görür, çünkü çocuklar doğdukları andan itibaren dünyayı anlamaya çabalamakta ve deneyler yapmaktadır. Yaşantıları ve deneyimleri sonucunda çocukların kendilerine göre kuramlar geliştirdiğini söyleyen Piaget, bunlara ‘şema’ adını verir. Piaget, çocuğun her şeyi öğrenmek için bir şema oluşturduğunu, daha sonra yeni bir şeyle karşılaştığında önceden oluşturduğu şemalarla bunu anlamaya çalıştığını söyler. Bu duruma ‘özümleme’ adını veren Piaget, eğer eski şema çocuğun yeni durumu anlamasında yetersiz kalırsa bu şemayı yeni duruma göre değiştirdiğini, buna da ‘uyum sağlama (uyma)’ denebileceğini ifade eder. Yeni şeylerle karşılaşınca dengesi bozulan çocuğun ‘özümleme’ ve ‘uyum sağlama’ süreçleriyle yeniden dengesi sağlanır ve böylece davranışları yeniden ‘organize edilmiş’ olur (Küçükkaragöz, 2002).

Kohlberg, Piaget’in bu kuramını cinsiyet rollerinin öğrenilmesini açıklamak üzere kullanmıştır. Ona göre, çocuğun cinsiyet rollerini kazanmadan önce kendisini ‘kız’ ya da ‘oğlan’ olarak tanımlaması yani cinsiyet değişmezliğini öğrenmesi gerekir. Böylece, kendi cinsiyetine ve karşı cinse ilişkin oluşturduğu şemalar davranışlarında etkili olacaktır. Piaget’nin kuramına göre cinsiyetin değişmeyeceğinin kavranması üç yaşına tekabül eder fakat fiziksel değişmezliği

tam olarak anlamaları 4-7 yaş arasında gerçekleştiğinden beş yaşından önce sağlam bir cinsiyet kimliği oluşturmazlar. (Ecevit Ünlü, 2003).

Bu kurama göre, çocuklar ilk olarak kendilerini erkek ya da dişi olarak etiketlemeyi öğrenirler ve sonra kendi cinsiyet kategorilerine uygun düşen davranışları kazanmaya yönelirler. Bu süreç 'kendi kendini toplumsallaştırma' olarak anılır. Kohlberg'e göre çocuklar kalıplaştırılmış bir erkeklik ve dişilik anlayışı oluştururlar. Daha sonra bu kalıp imgeyi kendi çevrelerini örgütlemeye kullanırlar. Kendi cinsiyet kavramlarıyla uyuşan davranışları seçer ve geliştirirler (Ecevit Ünlü, 2003: 21).

Kohlberg'e göre, cinsiyetlerine göre davranışlarını belirleyen çocuklar, cinsiyete dayalı işbölümünü de fark ederler ve içselleştirirler. Anne ve babanın rolleri farklıdır ve baba 'güçlü' olandır. Bu yüzden daha değerli görülür.

Kohlberg'e (1966) göre, çocuklar üç yaş civarında, kendilerini kız ya da erkek olarak tanımlayabilirler ve ayrıca cinsiyete dayalı işbölümünün de farkına varırlar. Beş ya da altı yaş arasındaki çocuklar, kadın ve erkek rolleri arasındaki farkı ve erkek rollerinin daha 'değerli' olduğunu iyice öğrenmiş olurlar babaya daha fazla toplumsal güç yüklerler ve babayı anneden daha 'güçlü', daha 'akıllı' olarak değerlendirirler ve ailenin 'reisi'nin baba olduğunu kabul ederler (Esen Severage, 1998: 13).

Esen Severage (1998) Toplumsal Öğrenme ve Bilişsel Gelişim kuramlarına ilişkin de çeşitli eleştiriler olduğunu belirtmiş ve Fişek'in (1990) ve Carlson'un (1975) eleştirilerini örnek olarak vermiştir:

Fişek (1990), Toplumsal Öğrenme kuramının, farklı bireylerin neden farklı davrandıklarını açıklamakta yetersiz olduğunu söyler...Gelişimi tek yönlü bir süreç olarak ele alan Bilişsel kuram ise, tüm insanlık için ortak bir 'gelişme' normu öne sürerken, bireyler arasındaki farklılıkları gözden geçirir. Cinsiyet farklarını bir öz-doğa farkı olarak ele alır, ancak temel kavramlarını da toplumsal olarak yalnızca erkek cinsine yüklenen özelliklerden oluşturur....Özetle söylemek gerekirse, her iki kuram da, genel ve evrenselci açıklamalara yönelirken, eril ve dişi farklılıkların nedenini birtakım evrensel ilkelerde temellendirir; böylece hem tarihsel/kültürel farkları, hem de bireyler arasındaki farkları görmezden gelir (Esen Severage, 1998: 16-17).

2.2.4 Cinsiyet Şema Kuramı

Bilişsel kuramın önemli kavramlarından biri, cinsiyet sınıflamalarının, çocuklar ve ergenlerin, kültürlerinde cinsiyete uygun olan ve olmayan davranışlara ilişkin cinsiyet şemaları geliştirmeleriyle oluştuğunu söyleyen cinsiyet şema kuramıdır (Martin ve Ruble, 2010; akt. Santrock, 2012).

Hem bilişsel gelişim hem de sosyal öğrenme kuramının özelliklerini barındıran ve kültürel etkenlerin önemine de vurgu yapan bir kuram olan cinsiyet şema kuramı, Bem tarafından geliştirilmiştir.

Kurama göre, cinsiyetleri ayırma toplumun kadınsı ve erkeksi özellikleri tanımlamasına dayanmaktadır. Bu çerçevede çocuklar, kültürel etkinliklerle erkeksi ve kadınsı özelliklere ilişkin bilgileri kodlamaya ve düzenlemeye hazırdırlar. Bu doğrultuda cinsiyetleri ayırmak, bunlara ilişkin şemaların devreye girmesiyle gerçekleştirilir (Altan Arslan, 2000: 28).

Çocuğun şemalar oluşturmaları ve buna hazır oluşu bilişsel gelişim kuramının özelliklerinden gelirken, bu bilgiyi toplumsal yapının kabullerinden yola çıkarak işlediğini savunması sosyal öğrenme kuramıyla ortaklık taşır. “Özellikle cinsiyetleri ayırıştırmanın (sex-typing) çocuğun kendilik bilgisi de dâhil tüm bilgiyi kültürün kadınlık ve erkeklik tanımlarına göre kodlamaya ve organize etmeye hazır oluşundan kaynaklandığını kabul eder” (Yurtsever, 2011: 13) .

Cinsiyet şema teorisine göre çocuklar erken yaşlarda çevrelerindeki kişilerden davranışları öğrenerek cinsiyetlerine uygun tercihleri ve davranışları benimsemektedirler. Bu teoride şemalar önem kazanmaktadır. Nesne ve olayların zihinde temsil edilebilmesi "Şema" olarak adlandırılmaktadır. Şemalar günlük tüm davranışlarımızı organize etmek için var olmak durumundadır. Cinsiyet rollerine dayanan şemalar ise, çocukların bilgiyi sınıflandırmasına neden olmaktadır. Bu sınıflama sürecini yaşayan çocuk, kız ve erkek olarak rollerinin ayırımına ait bilgiyi kazanmaktadır (Tuğrul, 1994; akt. Özkan, 2009: 78).

Cinsiyet tanımlarına yönelik yapılan ayrımların toplumsal yapı içinde gelişmesi ve cinsiyetlere biçilen rollerin bu yapı tarafından belirlenmesi sonucunda bu bilgileri öğrenen ve işleyen çocuk, sonuçta bunları içselleştirir ve bu rolleri edinir.

Çoğu toplumda bu tanımlar sadece anatomik farklılıklar ve iş bölümüne değil, dile ve yapılan benzetmelere de yansımış zengin bir çağrışıma da içermektedir. Çocuk cinsiyetle ilgili bu özel bilgileri öğrenmekle kalmamakta, aynı zamanda her gelen bilgiyi cinsiyetle ilgili bu zengin içeriğe bağlı olarak değerlendirmekte ve içselleştirmektedir. Cinsiyetleri ayırıştırma sürecinde çocuk hem kendilik kavramını oluşturur hem de dünyayı algılayarak içselleştirdiği bu cinsiyet şemasını kullanır. Gelen bilgileri cinsiyet şemasına göre algılar, kodlar ve örgütler. Buna göre çocuk, kız çocuğunu zayıf algılayarak, erkek çocuğunu kuvvetli algılar ve zayıf erkek çocuklarla, kuvvetli kız çocukları fark etmemeyi öğrenir (Sayın, 2007: 23).

Bem, çalışmalarının sonucunda bireyleri sahip oldukları kadınsı ve erkeksi özellikleri bakımından dört gruba ayırır.

Kadınsı özellikleri daha çok erkeksi özellikleri daha az taşıyanlar kadınsı; erkeksi özellikleri daha çok taşıyan kadınsı özellikleri daha az taşıyanlar erkeksi; hem kadınsı hem de erkeksi özellikleri taşıyanlar androjen; ne kadınsı ne de erkeksi özellikleri taşıyanlar ise farklılaşmamış cinsiyet tipllemeli olarak sınıflandırılmıştır (Damarlı, 2006: 35).

Kuram "...çocuklardaki cinsiyetle ilgili davranışlarla cinsiyet şeması bağlantısının görgül olarak tam gösterilemediği" (Dökmen, 1994; akt. Yogev, 2006: 25) için eleştirilmiştir.

2.2.5 Sosyal Rol Kuramı

Bazı sosyal bilimciler toplumsal cinsiyet rolleri edinimini biyolojik farklara değil sosyal gerçeklere bağlamıştır. Sosyal yapıdan kaynaklanan cinsiyet ayrımları, birey tarafından da psikolojik olarak doğru olarak algılanır ve bu yönde kabuller yaratır.

"Alice Eagly, cinsiyet farklılıklarının erkekler ve kadınların çelişen rollerinin sonucu olduğunu ifade eden sosyal rol kuramını ortaya koymuştur.... Erkeklerle karşılaştırıldığında, kadınlar daha çok ev işlerinde çalışırlar, ücretli işlerde daha az bulunurlar, daha düşük ücretler alırlar ve kuruluşların en üst düzeylerinde daha az temsil edilirler. Eagly'e göre, kadınlar toplumdaki daha az güç ve statüye uyum sağlarken, erkeklere göre daha işbirlikçi ve daha az baskın görünüm sergilerler. Böylece, sosyal hiyerarşi ve iş dağılımı, güç, girişkenlik ve gelişimde cinsiyet farklılıklarının önemli nedenleri olarak göze çarpar (Santrock, 2012: 165).

Kuram, erkek ve kadın arasındaki biyolojik farkları belirleyici olarak görmese de etkilerini yok saymaz. Çünkü bu farklar, toplumsal iş bölümünde etkili olmuş ve sistemleşmesine neden olmuştur.

Sosyal rol kuramı, cinsiyet farklılıklarına yol açan genetik özelliklerin önemini görmezden gelmez. Erkeğin fiziksel olarak daha iri ve güçlü olması, kadının çocuk doğurması ve emzirmesi önemlidir; çünkü bunlar kültürel inançlar, sosyal kurumlar ve ekonominin talepleri ile etkileşerek toplum içinde işbölümüne yol açmış; bu da psikolojik cinsiyet farklılıklarına neden olmuştur (Dökmen, 2006, akt. Yurtsever 2011: 14)

2.3. ERGENLİK VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Ergenlik dönemi genel olarak 10-11 yaşlarında başlayıp onlu yaşların sonuna kadar süren bir dönem olarak adlandırılmaktadır. Santrock (2012) konuyla ilgili olarak "... ergenliği, biyolojik, bilişsel ve sosyoduygusal değişimleri içeren ve çocukluk ve yetişkinlik arasındaki geçiş dönemi olarak tanımlamaktayız. Ergenliğin önemli bir görevi, yetişkinlik için hazırlıktır" der (s.16). "Hollingshead ergenliği, bireyin içinde bulunduğu toplumun onu artık bir çocuk gibi görmeyi bıraktığı; fakat ona henüz yetişkin statüsünü, rolünü ve işlevini tümüyle vermediği yaşam dönemi olarak tanımlamaktadır" (Çamlıbel İrkin, 2012: 17).

Ergenin aile ortamındaki toplumsallaşma sürecine ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre anne babası açıklayıcı – otoriter olan ergenler anne babaları izin verici ya da ilgisiz - otoriter olan ergenlere göre daha yüksek seviyelerde yeterlik ve sosyal olgunluk göstermektedirler (Damarlı, 2006: 11).

Santrock (2012), ergenlerin çocuklara göre kendilerini diğer kişilerle daha fazla karşılaştırdığını, diğerlerinin de kendileriyle ilgili karşılaştırmalar yaptıklarını düşündüğünü belirtir. Bireyin diğerleri tarafından nasıl görüldüğüne ilişkin inancına 'ayna benlik' dendiğini belirten Santrock, bu karşılaştırmaların ergen için kafa karıştırıcı olduğunu vurgular.

Ergenler benlik algılarını oluştururken özellikle akran gruplarından, ailelerinden, okul ve çevreden etkilenmektedir. Yogev (2006), yapılan araştırmalarda ergenlik döneminde, ergenlerin aileleri dışında kurduğu ilişkilerde yakın arkadaşlarının oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunun ortaya konduğunu belirtmektedir.

Bireyin özellikle ergenlik yıllarında yoğun bir şekilde zihnini meşgul eden Ben Kimim? Nasıl davranmalıyım?,... gibi sorulara cevap araması, yakın çevresindeki diğer kişilerden etkilenmesine yol açar. Çevresindeki insanların değer yargıları ve dünya görüşü ile henüz oluşum aşamasındaki kendi değer yargılarını ve dünya görüşünü gözden geçirir. Tüm bunları yaparken, içinde yaşadığı ilişkiler ağında, cinsiyetine uygun bir kişilik geliştirir (Topal, 2012: 70).

İşte bu dönemde ergen kendi cinsiyetinin gerektirdiği gibi davranmak konusunda daha fazla mesai harcar. Steinberg (2007), bu dönemde ergenlerin, cinsiyet rollerine ilişkin olarak daha esnek olabilmesine rağmen toplumsal

baskıların onları, toplumsal cinsiyete ilişkin olarak daha kalıpyargısal davranmaya itebileceğini belirtmektedir.

Pek çok açıdan, toplumsal cinsiyet rolü kimliği -çocuklukta kişinin benlik kavramının zaten önemli bir bölümü olan- ergenlikte kimliğin çok daha önemli bir yönü olabilmektedir.... ergenlikte toplumsal cinsiyet rolü farklılaşmasının yoğunlaşması bir dizi farklı konuda cinsiyet farklılıklarını anlamada önemli doğurgular taşımaktadır. Örneğin, lisede kızların başarısı erkeklerinkinden düşük olabilir, çünkü okulda iyi olmak uygun bir biçimde kadınsı olarak algılanmamaktadır ve böylece yüksek notlar alan kızlar popülerlikte bir bedel ödeyebilirler (Steinberg, 2007: 328)

Bu dönemde özellikle ünlü isimlerle özdeşim kuran ergenler, onların düşüncelerine ve davranışlarına fazlasıyla önem vermekte ve o olmak istemektedir. Bu nedenle de bu isimlerin kadınsı-erkeksi özelliklerini ve davranışlarını taklit etmekte ve onlarla özdeşim kurmaktadır.

Çocukluk döneminde daha çok oyun ve taklitte, ergenlik döneminde ise genellikle özdeşim yoluyla rol model alan çocukların sosyal gelişim döneminde aile, okul ve arkadaş çevresinden olduğu gibi, kitle iletişim araçlarından ve özellikle televizyondan etkilenmesi, işte tam da burada, “taklit ve özdeşim” noktalarında kendini belirgin olarak göstermektedir (Çamlıbel İrkin, 2012: 97).

Steinberg (2007), bu dönemle ilgili olarak özellikle kızların üzerinde toplumsal cinsiyet baskısının arttığına dair düşünceler olduğunu belirtir ve bunun ‘toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezi’ olarak adlandırıldığını ifade eder. “...bu görüş, ergen kızlar ve oğlanlar arasında gözlenen pek çok cinsiyet farkının kalıpyargılara dayalı olarak erkeksi ve kadınsı davranacak toplumsallaşmalarının hızlanmasından sonuçlandığını ifade etmektedir” (s. 327).

2.4. DERS KİTAPLARI VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Ders kitabı, bir derste kullanılan ve dersin geliştirilmesine esas oluşturan araçlardan birisidir. Başka bir deyişle ders kitabı, belli bir dersin (Sosyal Bilgiler, Matematik vb.) öğretimi için ve belli bir düzeydeki (İlkokul 1, ortaokul 7 gibi) öğrencilere yönelik olarak yazılan; içeriği öğretim programına uygun olan, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynaktır. (Gülersoy, 2013: 8)

Demirel ve Kiroğlu'nun (2006) tanımına göre ise ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ile ölçme

değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir.

Ünsal ve Güneş (2002) de ders kitaplarının, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel bir ortam olarak tanımlamakta ve öğretim sürecinin vazgeçilmez araçları olan tamamlayıcı öğretim materyalleri olduklarını vurgulamaktadır.

12.09.2012 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan ve 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 52, 53, 54 ve 55’inci maddeleri ile 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğine göre ders kitaplarında bulunması gereken bazı nitelikler vardır. Yönetmeliğe göre ders kitapları;

- a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.
- b) Bilimsel hata içermez.
- c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.
- ç) Reklam niteliğinde öğeler içermez.
- d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.
- e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.

Ders kitapları pek çok teknolojik yeniliğin eğitim sistemine girmiş olduğu günümüzde dahi en önemli ders materyali olma özelliğini korumaktadır. Ders kitaplarının diğer teknolojik aygıtlara göre daha fazla kullanılır olmasının başlıca nedenini Kılıç ve Seven (2007), bu teknolojilerin ülkemizdeki tüm okullarda bulundurulamaması olduğunu belirtirken, kitabın ise eğitim açısından hem kullanım kolaylığı olduğunu hem de her öğrencinin ulaşabildiği kaynaklar olduğunu vurgulamışlardır. Kılıç ve Seven (2007) ders kitaplarının öğretimdeki rolünü şu şekilde özetler:

1. Öğretimin büyük bölümü kitapların içeriği ile belirlenmektedir.
2. Sınıf içi uygulamalarında, materyal olarak en çok ders kitapları kullanılmaktadır.
3. Okullardaki araç-gereç yoksunluğu, ders kitaplarının öğretim aracı olarak seçilmesinde etkilidir (s.27).

Ders kitaplarının bu kadar yaygın olarak kullanılması onların sahip olduğu niteliklerin önemini arttırmaktadır. Çakır'a (2013) göre "hızla değişen ve gelişen dünyada nitelikli ve çağdaş bir eğitimin verilmesinde ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Çünkü ders kitapları çocuğa eğitim ve öğretimde yön veren, çocukta farkındalık yaratan en önemli materyallerdendir" (s.1172).

Özkan (2013), özellikle kitabın pek girmediği ve gazete okuma alışkanlığının da olmadığı geleneksel toplumlarda ders kitapları hazırlanırken daha fazla özen göstermek gerektiğini belirtir ve ilköğretim çağındaki bireylerin bu kitaplardan başka kitaplarla karşılaşmamasının, onların konuları kavramasında ve algılayışında ders kitabının önemini daha da açık bir şekilde gösterdiğini savunur.

Güvenli ve Uğur Tanrıöver'e (2009) göre, ders kitapları toplumun ortak değerlerini, davranış ve düşünce kalıplarını aktararak toplumsallaşma sürecinde önemli bir rol oynar. Bunu ders kitaplarının halen en temel pedagojik araç olmasına bağlayan Güvenli ve Uğur Tanrıöver, çocuğun çok erken yaşlarda tanıştığı ders kitaplarının devlet kurumlarınca onaylanması ve uzmanlarca hazırlanması nedeni ile çocukların, velilerin ve öğretmenlerin gözünde simgesel bir doğruluğa ve meşruluğa sahip olduğunun altını çizer. Bütün bu nedenlere bağlı olarak ders kitaplarının bütün eğitim politikalarının ve projelerinin merkezinde yer aldığını belirten Güvenli ve Uğur Tanrıöver, yine aynı nedenlerle eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadele alanları içinde önemli bir yer tuttuğunu savunurlar.

Gümüšoğlu (2005), özellikle devletin resmi politikaları bağlamında eğitim kurumlarının, dolayısıyla ders kitaplarının cinsiyet rolleri açısından incelenmesinin büyük önem taşıdığını çünkü devletin kabul ettiği ideal vatandaş özelliklerinin ders kitaplarında aktarıldığını savunur.

Esen Severge (1998), ders kitaplarının sunduğu bilgi ve değerlerin belirli bir bakış açısına göre kurulan bir 'toplumsal gerçeklik' imgesi yarattığını, bunların 'doğru'luğunu ve 'geçerliliğini' örtük olarak verirken, dışarıda bıraktıklarını da geçersiz kıldığını savunur. Örnek olarak ders kitaplarında yapılan 'iyi vatandaş' olma tanımına vurgu yapar.

Aynı şekilde 'aile' kavramına ilişkin tanımlarda, 'anne, baba ve çocuklardan oluşan' çekirdek aile modeli, neredeyse değişmez bir kalıptır. Toplumsal yaşam gerçekliği içinde sık rastlanan bir olgu olan, anne babadan herhangi birinin (ölüm, boşanma, vb. nedenlerle) olmadığı aileler ya da çocuksuz aileler, bu kalıbın dışına itilerek yok sayılır (Esen Sevrge, 1998: 31).

Özkan'a (2013) göre en kolay ulaşılabilen, en işlevsel ve en sık başvurulmuş eğitim araç-gereçlerinden biri olan ders kitaplarında yer alan resim ve fotoğraflarda kadın ve erkeğin konunun özelliğine göre yer alışı biçimleri öğrencilerin cinsiyet rollerinin oluşmasında etkili olmaktadır. Özkan, kitaplardaki kadın figürlerinin konu içerikleriyle tutarlı olup olmamasına dikkat edilmediğini vurgularken, görsel figürlerin rastgele seçildiği izlenimi edindiğini ve sporla ilgili konularda ayrımcılığın daha fazla dikkat çektiğini savunur.

Yurtsever (2011), ders kitaplarındaki kadın rollerine ilişkin olarak kadınların genellikle geleneksel roller içerisinde ve evde gösterildiğini belirtir. Erkeklerin ise daha önemli ve baskın rollerde olduğunu vurgulayan Yurtsever, bu öğrenimlerini bu ders kitaplarıyla sürdüren çocukların bu yolla kadınların ev işleri ile uğraşmalarını ve erkeklerin de güçlü olmalarını ve dışarıda çalışmalarını normal bir şey olarak öğrendiğini savunur.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde belirlenmiş olan ders kitaplarının niteliğine göre ders kitapları temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunmalıdır. Ayrıca Türkiye'nin imzacısı olduğu kimi uluslararası belgelerde de konuyla ilgili bazı maddeler bulunmaktadır. Örneğin 1980 yılında imzaya açılan ve Türkiye tarafından da 1985'te imzalanmış olan Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesine (CEDAW) göre taraf devletler kadınlara yönelik her türlü ayrımı kınar, tüm uygun yollardan yararlanarak ve gecikmeksizin kadınlara karşı ayrımı ortadan kaldıracı bir politika izlemeyi kabul eder. Bu sözleşmenin 10. maddesi eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yöneliktir. Buna göre sözleşmeye taraf devletler, eğitimle ilgili konularda tüm ayrımları ortadan kaldırmak ve fırsat eşitliğini sağlamak için her türlü önlemi alacaklardır. Söz konusu maddedeki önemli noktalardan biri ise ders materyalleri ile ilgilidir. Bu madde sözleşmede şu şekilde yer almıştır:

Kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için karma eğitimin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle ders kitaplarının ve okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve eğitim metotlarının bu amaca göre düzenlenmesi (CEDAW, 1980).

CEDAW'ı bir İhtiyari Protokol izlemiştir. Bu protokol sözleşmenin ihlali durumunda bireylere ve kadın gruplarına Kadına Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Komitesine, yazılı olarak başvuruda bulunma hakkı tanımıştır. Bu prosedüre 'iletişim prosedürü' denirken İhtiyari Protokole taraf ülkelerdeki ciddi ve sistematik kadına yönelik insan hakları ihlallerine ilişkin soruşturmalar yürütülmesine izin veren 'soruşturma prosedürü' de yer almaktadır. Türkiye bu belgeyi 2000 yılında imzalamış, protokol 29 Ocak 2003'te yürürlüğe girmiştir. Kadın erkek eşitliğini sağlamayı amaçlayan bir diğer uluslararası belge ise Avrupa Sosyal Şartı'dır. Avrupa Sosyal Şartı'nın 4. maddesinin 3. fıkrası, 16. maddesi ve 8. maddesi ülkemiz tarafından onaylanmıştır. Türkiye tarafından onaylanan bazı ILO sözleşmelerinde ise çalışma yaşamında kadın-erkek eşitliğini sağlamaya yönelik maddeler vardır. (Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2009).

Görüldüğü gibi eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin önlenmesi tüm dünyada önem verilen bir konudur. Türkiye de bu konuda son yıllarda önemli adımlar atmaktadır. Örneğin "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008–2013"te eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik olarak oluşturulan hedeflerden dördüncüsünde, "Eğitimciler, eğitim programları ve materyalleri 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği'ne duyarlı hale getirilecektir" denmektedir. Bu hedefe yönelik olarak belirlenen stratejilerden biri ise şu şekilde ifade edilmektedir: "Eğitim ve öğretim programları, yöntemleri, ders kitapları ve diğer tüm eğitim araç ve gereçlerinin içeriklerinin 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği' duyarlılığı ile düzenlenmesi" (Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2009).

Güvenli ve Uğur Tanrıöver (2009) beş yıl arayla yaptıkları iki çalışmada ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığı incelemişlerdir. İki çalışmayı karşılaştırdıklarında radikal bir değişim göremediklerini belirten Güvenli ve Uğur Tanrıöver, bazı olumlu gelişmelerin varlığına da işaret etmektedirler:

Buna karşılık, sayıları çok az da olsa, bazı kitaplarda bu toplumsal cinsiyet modeline karşı olabilecek girişimlerin varlığı görülmektedir. Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na bağlı olarak çalışan uzmanlar arasında, ders kitapları ve eğitim-öğretim gereçlerinde cinsiyetçilikle mücadele konusunda duyarlı ve kararlı kişilerin bulunması da sevindiricidir.

Doğru örnekleri özendirmek, benzer alanlarda çalışan tüm yetkili, uzman ve gönüllülerle işbirliği içinde çalışmak ve geçen çalışmamızda da altını çizdiğimiz üzere, kolektif eylem, çok boyutlu eğitim ve çok yönlü iletişim kanallarını güçlendirmek hedefimiz olmayı sürdürmektedir (s. 113).

Ders kitaplarının öğrenciler üzerinde bu kadar etkili olduğu düşünülürse, onların toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamakta ya da eşitsizliğini yeniden üretmekteki etkisi hakkında bir fikre varılabilir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Toplumsal cinsiyet ilgili bugüne kadar pek çok araştırmalar yapılmıştır. Toplumsal cinsiyetle ilgili yaşamın her alanında yapılan çalışmalara eğitim alanındaki çalışmalar da eklenmiştir. Bu araştırmalarla konuya farklı yaklaşımlar getirilmiştir.

Helvacıoğlu'nun (1994) "1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik" başlıklı yüksek lisans tezi, giriş ve sonuç haricinde altı bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler şu başlıkları taşımaktadır: I. Aile İçi İşbölümü; II. Ders Kitaplarında Kadınların Yönlendirildikleri Meslekler ve Toplumdaki Yerleri; III. Bilginin Sahipleri, Anne Sevgisi, Kullanılan Alet ve Makinalar, Deneyler; IV. Ders Kitaplarında Resimlerle Verilen Kadın, Erkek ve Çocuk İmajları, Aile Bilgisi Dersleri ve Evkadını Tiplerleri; V. Kadın Sorununun Çözümlemesi Genel Demokratik Gelişme İle Bağlantılı VI. Genç Cumhuriyet Nasıl Bir Kadın Tipi Hedefledi. Çalışmada harf devriminin yapıldığı 1928'den 1994'e kadar ilköğretim ve ortaokullarda okutulan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Aile Bilgisi, Ev Ekonomisi ve Uygulaması, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Vatandaşlık Bilgisi kitapları incelenmiş ve bu kitaplardaki cinsiyet rollerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Tezin bulguları ışığında 1945 yılından itibaren ders kitaplarında kadının aleyhine olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin üretildiği ortaya konmuştur.

Yogev'in (2006) "Ergenlerde Toplumsal Cinsiyetin Kazanılması Aile, Okul ve Arkadaş Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi toplumsal cinsiyet rolleri

konusunda ergenlerin değerlerinin içinde bulunulan sosyo-demografik koşullar da çözümlemeye dâhil edilerek ne kadar farklılaştığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla farklı sosyo-demografik özelliklerdeki iki okulda toplam yüz sekizinci sınıf öğrencisine uygulanan anketlerde elde edilen bulgular ışığında kızlara ilişkin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarında, sosyo-demografik özelliklerin etkili olduğu, erkeklere ilişkin değerlerin ise farklı sosyal ve kültürel çevrelerde benzer olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin tutumları ile bütün sosyal ajanlar arasında farklı düzeylerde ilişki saptanmış ve cinsiyetçi tutumların devam ettiği ortaya konmuştur.

Damarlı'nın (2006) "Ergenlerde Toplumsal Cinsiyet Roller, Bağlanma Stilleri ve Benlik-Kavramı Arasındaki İlişkiler" adlı yüksek lisans tezinde ergenlerde bağlanma stilleri, toplumsal cinsiyet rolleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Damarlı, bu ilişkileri saptamak amacı ile Ankara'da çeşitli liselerde okuyan 572 ergen üzerinde Offer Benlik İmgesi Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi ve Bem Cinsiyet Envanterini uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda bağlanma stilleri, toplumsal cinsiyet rolleri ve benlik kavramı arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Sayın'ın (2007), "Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynler İle Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerin 7-15 Yaş Arası Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yaklaşım ve Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi, 7-15 yaş arası normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynle aynı yaş grubunda zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin çocukların cinsiyet rol kazanımına yönelik yaklaşım ve görüşlerinin incelenmesi amacını taşımaktadır. Araştırmaya 151 çift katılmış, demografik bilgi formu ve Bem Cinsiyet Envanterini doldurmaları istenmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında anne ve babaların bazı değişkenler açısından, toplumsal cinsiyet rollerini uygun görme noktasında farklılaştığı ortaya konmuştur. Sayın, bu araştırmanın kapsamının, grup değişkenlerinin ve örneklem sayısının artırılarak ve çalışma alanı genişletilerek tekrarlanabileceğini, çıkan sonuçlara göre ebeveyn ve çocuk eğitim programları oluşturulabileceğini önermektedir.

Yorgancı'nın (2008) "İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İnşası" başlıklı yüksek lisans tezinin amacını ilköğretim birinci kademe

ders kitaplarındaki cinsiyet rollerinin oluşumunu inceleyerek eğitimin bireylerin toplumsal cinsiyet kimliklerinin oluşumunda etkisinin olup olmadığını görmek oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir; kızlara daha çok öğretmenlik, doktorluk, hemşirelik gibi meslekler önerilmekteyken erkeklere önerilen mesleklerin içinde mekanik işler de vardır. Bebekler sadece annelerin kucağında gösterilirken erkekler hâlâ ev reisi olarak sunulmaktadır. Kızlar anneleriyle, oğlanlar babalarıyla diyalog halindedir. Bu çalışmanın sonucuna göre 1-5. sınıf ders kitaplarında yer alan resim ve metinler cinsiyetçiliği barındırmaktadır.

Güvenli ve Uğur Tanrıöver'in (2009), "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet" başlığını taşıyan ve 190 ders kitabının insan hakları açısından incelendiği "Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi" kapsamında gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda kitapların %55'inde toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılık saptanmıştır. Güvenli ve Uğur Tanrıöver, ilköğretim kitaplarında en çok karşılaşılan ölçütün 'eşitsiz, cinsiyetçi bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi' olduğunu, bunu 'cinsiyetçi dil kullanımı'nın ve 'ataerkil aile kavrayışlı, erkek egemen aile tasviri'nin izlediğini, ortaöğretimde ise birinci sırada 'dilde cinsiyetçilik'le karşılaşıldığını ifade etmektedirler. Güvenli ve Uğur Tanrıöver, cinsiyetçi kalıpyargıların doğrudan değil örtük bir söylemle aktarıldığını, simgesel yokluk/görünmezlik yani kadınların simgesel olarak yok sayılması ile karşılaşıldığını ve dilde eril bir hâkimiyetin görüldüğünü belirtmektedirler. Ayrıca kitaplarda yer alan aile biçimlerinde anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile dışındaki ailelerin yok sayıldığını ifade eden Güvenli ve Uğur Tanrıöver, tek ebeveynli aile, yeniden oluşmuş aile ya da eşcinsel aile modellerinin Türkiye'de öğrenciler açısından tamamen yok sayıldığını vurgulamaktadırlar. Güvenli ve Uğur Tanrıöver, bazı kitaplarda toplumsal cinsiyet modeline karşı olabilecek girişimlerin varlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı uzmanları arasında, ders kitapları ve eğitim öğretim gereçlerinde cinsiyetçilikle mücadele konusunda duyarlı ve kararlı kişilerin bulunmasını ise olumlu sonuçlar olarak değerlendirmektedirler.

Özkan'ın (2009) "Okul Öncesi Dönem 5-6 Yaş Çocuklarının Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıpyargılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi"

başlıklı yüksek lisans tezi okulöncesi dönemdeki 5-6 çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının anne babalarının cinsiyet rolü algısı, yaşadığı il, anne babanın eğitim düzeyi gibi bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Çocuklar üzerinde ‘Cinsiyet Kalıpyargı Ölçeği’, anne babalar üzerinde ‘BEM Cinsiyet Envanteri’ uygulayan Özkan, çocukların annelerinin cinsiyet rolü ve yaşadığı ile göre cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarında anlamlı farklar olduğu, çocukların yaşının, cinsiyetinin, aile yapısının, kardeş sayısının, anne çalışma durumunun ve baba cinsiyet rolünün cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarını etkilemediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Köseler’in (2009), “Okul Öncesi Öykü ve Masal Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Olgusu” başlıklı yüksek lisans tezi, okulöncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusunun nasıl ele alındığı sorusunu cevaplamayı amaçlamıştır. Gaziantep il merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan, seçkisiz eleman örnekleme yöntemiyle seçilmiş 200 öykü kitabı ve 50 masal kitabı örneklem olarak belirleyen Köseler, dokümanları betimsel çözümleme yöntemiyle incelemiştir. Sonuçlara göre, bu kitaplarda kadınların çalışma hayatının çok kısıtlı tutulduğu, genellikle ev içinde ve çocuklar ilgilenen anne rolünde gösterildiği, kızların annelerine mutfakta ya da ev temizliğinde yardım ettiği, oğlanların ise alışverişe yardım ettiği, kadın ve erkek figürlerin geleneksel cinsiyet olgusuna uygun rollerde resmedildiği ortaya konmuştur.

Kırbaçoğlu Kılıç ve Eyüp’ün (2011) “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme” konulu makalelerinde ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini MEB ve Koza yayınları tarafından hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmuştur. İnceleme sonunda her iki kitapta da kadın ve erkeklerin geleneksel cinsiyet rolleri içinde sunulduğu, erkeklerin kadınlardan daha fazla yer aldığı, meslek rollerinde erkeklerin kadınlara oranla daha farklı ve çeşitli meslek gruplarında yer aldığı, aile içi rollerde kadınların daha fazla temsil edildiği, ev işleriyle ilgili olarak kadının evin içinde erkeğinse evin dışında geçim sağlamaya yönelik rollerde sunulduğu, kişilikle ilgili cinsiyet rollerinde ise kadınların zayıf ve pasif erkeklerin güçlü ve zeki bireyler olarak sunulduğu ortaya çıkmıştır.

Yurtsever'in (2011) "İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerinin Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin algıları ve beklentileri ile sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarının öğrencilerin cinsiyetine göre değişip değişmediğinin saptanması amaçlanmıştır. İstanbul ilinde yer alan Yunus Emre İlköğretim Okulu'nda görev yapan 5 kadın ve 5 erkek öğretmenin örneklemini oluşturduğu çalışmada katılımlı gözlem tekniği ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yurtsever, sonuçlarda öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına sahip olduğunu ve bu doğrultuda öğrencilerine cinsiyetlerine göre farklı tutum ve davranışlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Topal'ın (2012) "Toplumsal Cinsiyetin İnşası: 7-12 Yaş Grubu Örneği" başlıklı yüksek lisans tezi, toplumsal cinsiyetin inşasının ilköğretim seviyesindeki çocukların ders kitapları, yardımcı kitaplar ve hikâye kitaplarına yansıyan taraflarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 1-5. sınıflarda okutulan ders kitapları, yardımcı kitaplar ve hikâye kitapları oluşturmaktadır. Elde edilen bulguları yorumlayan Topal, incelenen kitaplarda toplumsal cinsiyetin getirdiği ayrımcılığın devam ettirildiğini, yine de bazı değişikliklerin gözlemlendiğini fakat Türkiye'de erkeğin başat unsur olmaya devam ettiğini ve yaşamın merkezinde yer aldığını, kadınların ise başlıca rolünün eş ve anne olmak olduğunu ortaya koyar. İncelenen kitaplarda ev içi işbölümü erkeğin maddiyattan kadının ise ev işleri ve çocuklardan sorumlu olduğunu fakat son dönem kitapların bazılarında erkeğin de ev işlerine yardım ettiğinin resmedildiğini ifade eden Topal, meslek konusunda gelindiğinde kadınların çoğunlukla öğretmen olarak gösterildiğini, güç gerektiren işlerde erkeklerin yer aldığını vurgulamaktadır.

Özkan'ın (2013) "İlköğretim Ders Kitaplarında Kadın Figürü" başlıklı makalesinde ilköğretim ders kitaplarında yer alan resimlerde kadın figürlerin yer alma sayısı, konuların içeriğine göre kadın-erkek figürlerin nasıl bir konumda ve rolde yer aldığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma Niğde ili ilköğretim okullarında birinci kademedeki okutulan ders kitaplarıyla sınırlandırılmış ve 22 kitap incelenmiştir. Özkan, üç kitap hariç kalan tüm kitaplarda erkek figürlerin kadın figürlere fazla olduğunu, görsellerde cinsiyet ayrımcılığının gözlemlendiğini,

mesleklerin sunumunda da ayrımcılığa gidildiğini, kitaplarda yer alan kadın figürlerin konu içerikleriyle tutarlı olup olmamasına dikkat edilmediği izleminin oluştuğunu ve sporla ilgili konularda daha fazla ayrımcılığın dikkati çektiğini ortaya koymaktadır.

Kuzgun ve Sevim'in (2004) "Kadınların Çalışmasına Karşı Tutum ve Dini Yönelim Arasındaki İlişki" başlıklı çalışması kadının çalışmasına karşı tutumlarla dini yönelim arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma grubunu 67'si kadın, 37'si erkek olmak üzere 104 yetişkinin oluşturduğu çalışmada katılımcılara 'Kadının Çalışmasına Karşı Tutum Ölçeği' ve 'Dini Yönelim Envanteri' uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Kuzgun ve Sevim, kadının çalışmasına yönelik tutumlarla dini yönelim arasında bulunan ilişkinin yüksek olmadığını, bu tutumların dini inançlardan etkilendiğini fakat tümünün dinden kaynaklanmadığını ifade ederler. Kuzgun ve Sevim, bulguların kadınların çalışması üzerinde dini yönelimden çok geleneksel cinsiyet rollerinin etkili olduğunu fakat dini eğilimi yüksek bireylerin geleneksel cinsiyet rolleriyle ilgili maddelere daha çok katıldığını ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Vatandaş'ın (2007) "Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı" başlıklı makalesi Türkiye insanının toplumsal cinsiyet bağlamında sahip olduğu düşünce ve tutumların neler olduğunu, bu düşünce ve tutumların cinsiyet rollerinin şekillenmesine ve bireylerin cinsiyet temelinde ayrışmasına nasıl yansıdığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Anket tekniğinin kullanıldığı araştırmada 197 yerleşim biriminde 15 yaş üzerindeki 3454 kişi katılımcı olarak yer almıştır. Vatandaş sonuç bölümünde araştırmanın toplumsal cinsiyetin getirdiği ayrımın devam ettiğini ortaya koyduğunu fakat yine de son yüzyılda kadını edilgen, erkeği etken kılan ve iki cinsin de içselleştirdiği bu ayrımcılığın devam ettiği süreçte yine de bazı önemli değişikliklere tanık olduğunu belirtmektedir. Alınacak çok yol olduğunu fakat bunun yolunun da eğitim sisteminin değiştirilmesinden geçtiğini belirten Vatandaş, yine de bunun tek başına yeterli olmayacağını da eklemektedir.

Uluyağcı ve Yılmaz'ın (2007) "Televizyon Reklamlarında Çocuğa İlişkin Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Sunumu" başlıklı makalesinde toplumsal cinsiyet rollerinin televizyon reklamlarında yer alan çocuklara nasıl sundurulduğunu

ortaya koymak amaçlanmaktadır. Uluyağcı ve Yılmaz'ın 2004 ve 2005 yılında yayımlanan televizyon reklamlarından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçtiği reklamlarda yer alan çocukların öykündüğü/öykündürüldüğü toplumsal cinsiyet kalıplarının incelendiği çalışmada cinsiyet rollerinin temsilinde daha çok oğlanların yer aldığı ortaya konmaktadır. Oğlanların kızlara göre daha baskın rollerde (mafya babası, kovboy, doktor, işadamı gibi) yer aldığını ifade eden Uluyağcı ve Yılmaz, incelenen reklamlarda toplumsal cinsiyet rollerinin topluda var olduğu şekilde sunulduğu, pekiştirildiğini ve yeniden üretildiğini vurgulamaktadır.

Çelik (2008), "Ataerkil Sistem Bağlamında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl kazanıldığından başlayarak toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının üretilmesini, cinsiyetçi önyargı ve ayrımcılığı, bu konuda televizyonların, gazete, dergi ve çocuk kitaplarının etkilerini incelemiş, toplumsal cinsiyet anlayışının ve feminist hareketin tarihi ile feminist akımlar hakkında bilgi vermiş, ardından ataerkil sistem bağlamında toplumsal cinsiyeti açıklamıştır. Çelik, toplumsal cinsiyet kavramının anaerkil dönemden ataerkilliğe ve günümüze uzanan süreçte varlığını sürdürdüğünü ve meydana gelen toplumsal değişimlerle onun da değiştiğini ifade ederken buna örnek olarak anaerkil dönemde kutsallaştırılarak bereketin sembolü olan kadının ataerkil dönemde ikincil statüye sokulduğunu, mirasın erkek soyundan devamı için bekâretin en önemli ahlak yasası haline getirilerek kadınların cinsel baskı altına alındığını, bu sistem içinde ailede yerinin doğurduğu oğlundan bile sonra geldiğini, sanayi devrimi ile birlikte kadının sokağa çıktığını ve ikincil statüden kurtulmak için mücadele vermeye başladığını göstermiştir. Çelik, tezin vardığı sonuçlardan birinin kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet rollerini benimsedikleri ve pekiştirdikleri olduğunu ifade ederken bir diğer sonucun da kadınlar gibi erkeklerin de birtakım sınırlandırmalarla karşı karşıya geldiğini söyler. Erkeklerden beklenen güçlü olma, erkeksi olma, ailenin sorumluluklarını yüklenme gibi rollerin bir süre sonra yıpratıcı hale geldiğini belirten Çelik, son olarak çok önemli bir sonucunun eşitsizlik olduğunu ifade etmiştir.

Metin'in (2011) "Kimliğin Toplumsal İnşâsı ve Geleneksel Kadın Kimliğinin Aktarımı" başlıklı makalesinde toplumsal süreç içinde gerçekliğin

nasıl inşa edildiğini, genelde kimliğin, özelde ise kadın kimliğinin nasıl aktarıldığını Peter Berger ve Thomas Luckmann'ın kuramından hareketle incelemeyi amaçladığını ifade etmektedir. Çalışmanın sonucunda Metin, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına göre yetişen kadının kendi çocuklarını da aynı yargılarla yetiştirirken toplumun öznesi rolünderken bir yandan da toplumun nesnesi olmaktadır. Gündelik yaşam içine sürülen kadınların rollerini içselleştirdiğini, daha sonra bunu davranışa dökerek dışsallaştırdığını tüm bu toplumsal düzenin nesneleri haline geldiklerini belirten Metin, bu döngünün süreklilik arz ettiğini ve kadın kimliğinin nesneleşmesinin aynı zamanda onun şeyleşmesi demek olduğunu, sorgulanmayan ve değiştirilebilir olduğu unutulmuş bir noktaya gelinmesine, bunun da yabancılaşmaya neden olduğunu vurgulamakta ve kadının kendine yabancılaşması ile sonuçlandığını ifade etmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma betimsel nitel bir araştırma desenine sahiptir. Doküman incelemesi yoluyla veri toplanmış ve toplanan verinin analizi içerik çözümlemesi yoluyla yapılmıştır.

3.1.1. İçerik Çözümlemesi

İçerik çözümlemesini ilk defa sistemleştiren Berelson, 1952’de yayımladığı kitabında içerik çözümlemesini “iletişimin belirgin içeriğinin objektif, sistematik ve niceliksel tanımlarını yapan bir araştırma tekniği” diye tanımlamıştır (Yüksel, 2009).

İçerik çözümlemesi, temel bir iletişim-bilimsel tekniktir. Bu teknik, medya araçlarının (gazeteler ve radyo) etkisini çözümlemek için bu yüzyılın başlarında ABD’de geliştirilmiştir. Bu kitle iletişim araçları, yarattıkları toplumsal etkileri görebilmek üzere içerik çözümlemesiyle sistematik – çoğu kez nicel– olarak değerlendirilebilmektedir. Materyalin belirli motiflerinin ne sıklıkta olduğu (metindeki satırlar, değerler, benzer konular vb.) çözümlemenin esasını oluşturur (Mayring, 2011: 116).

Daha farklı tanımlara da bakacak olursak; Holsti’ ye göre ise “İçerik analizi, mesajların belirgin niteliklerinin nesnel ve sistematik bir biçimde tanımlanması yoluyla çıkarımlar yapılmasına imkân veren bir araştırma tekniğidir” (Olgun, 2008: 66).

Bilgin’e (1995) göre ise içerik çözümlemesi, çeşitli söylemlere uygulanan bir takım metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. Birbirinden az ya da çok farklılaşan bu araç ve teknikler, kontrollü bir yorum çabası ve çıkarsamaya dayalı ‘okuma’ yöntemidir.

Yıldırım ve Şimşek (2004), içerik çözümlemesinde temel amacı “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak” olarak belirler ve şöyle

devam ederler, “Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi organize edebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz” (s. 174-175).

İçerik analizi teknikleri, okuyucunun bilgisine, sezgisine, tutumlarına ve değerlerine bağlı, kolayca ve otomatik bir şekilde yapılan yorumuna karşı objektif okuma ilkeleri sağlama amacındadır. İletişimin içeriğinin objektif, nicel ve sistematik yollardan betimlenmesine çalışırlar. Söylemin görünen, ilk bakışta algılanan sergilenmiş içeriği yerine, gizil içeriğini ortaya çıkarmayı hedeflerler. Bu anlamda, söylem ve mesajlarda, bireyi görünmeden etkileyen öğelerin belirlenmesine yönelik ‘ikinci okuma’ olarak nitelendirilebilirler (Bilgin, 1995: 95).

Mayring (2011), içerik çözümlemesinin dilsel materyal ve metinleri sistematik olarak çözümlediğini belirtir ve iki maddeyle özetler:

- Bunun için materyali böler ve aşamalı olarak inceler.
- Çözümleme boyutlarını, materyalin kuramsal olarak kategorileştirilmesi yoluyla önceden belirler (s. 117).

İçerik çözümlemesinin belli aşamaları vardır. Öğülmüş (1991) araştırmanın problemi ve amacı saptandıktan sonra çözümlemenin dört aşamada gerçekleştirildiğini belirtir. Bunlar, “(1) Örneklemin Belirlenmesi, (2) Kategorilerin Belirlenmesi, (3) Çözümleme ya da Kayıt Biriminin Belirlenmesi (4) Sayım Sisteminin Belirlenmesi” şeklindedir (s. 219).

Hansen ise içerik çözümlemesinin aşamalarını altı maddede toplamıştır:

- Araştırma problemini tanımlama;
- Araştırma evrenini belirleme ve örneklem seçimi;
- Araştırma kategorilerini oluşturma ve tanımlama;
- Kodlama cetvelini oluşturma;
- Kodlama cetvelini sınama ve güvenilirliği ölçme;
- Veri girişi, analizi ve yorumlama (akt. Olgun, 2008: 67).

İçerik çözümlemesi pek çok çalışmada kullanılmıştır ve hâlâ tercih edilen bir tekniktir. Bu tekniğin de diğer tüm teknikler gibi zayıf yanları olduğu gibi güçlü yanları da söz konusudur.

Berger’e göre içerik çözümlemesinin çeşitli güçlükleri şöylece sıralanabilir: Üzerinde çalışılan örneğin temsil yeteneğinden emin olunamayışı, üzerinde çalışılan başlığın iyi bir çalışma tanımını elde etmenin ve ölçülebilen birimin bulunmasının güç oluşu, içerik çözümlemesine dayanan çıkarımların doğru olduğunu kanıtlamanın olanaksızlığı. Bütün bu eleştirilen yönlerin yanında, ekonomik olarak ucuz

olması, gereç sağlamanın kolaylığı ve sayılabilir bilgilere yönelik oluşu, içerik çözümlemesinin avantajları arasındadır (Esen Severage, 1998: 44).

Özellikle kitle iletişim araçlarının çözümlemesinde tercih edilmiş olan bu yöntem ders kitaplarının incelenmesinde de başvurulabilecek en uygun yöntemlerden biridir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini MEB ve Talim Terbiye Kurulunun ortaokullarda okutulmasına izin verdiği tüm Türkçe ders kitapları oluştururken, örneklem olarak 2012-2013 eğitim öğretim ders yılı için MEB tarafından ülke genelinde dağıtılmış ortaokul Türkçe ders kitapları ve Türkçe öğrenci çalışma kitapları seçilmiştir. Bu kitaplar MEB İnternet sitesinde duyurulan listede yer alan kitaplardır. Listede yer alan kitaplar, tablo halinde sunulmaktadır (Tablo 3.2.1.).

Tablo 3.2.1. Araştırmada incelenen kitaplar

YAYINEVİ	KİTAP	HAZIRLAYAN
MEB Devlet Kitapları	İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Sema Başar-Seda Zeybek Köken
MEB Devlet Kitapları	İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	Sema Başar-Seda Zeybek Köken
MEB Devlet Kitapları	İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Komisyon
MEB Devlet Kitapları	İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	Komisyon
MEB Devlet Kitapları	İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Komisyon
MEB Devlet Kitapları	İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	Komisyon
MEB Devlet Kitapları	İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Abdülkadir Altan-Serdar Arhan-Sema Başar-Gülderen Öztürker-Derya Yılmaz
MEB Devlet Kitapları	İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	Abdülkadir Altan-Serdar Arhan-Sema Başar-Gülderen Öztürker-Derya Yılmaz
Ada Yayıncılık	İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Osman Alacalı
Ada Yayıncılık	İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	Osman Alacalı
Doku Yayıncılık	İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	Hatice Bıyıklı - Yaşar Öztaş
Doku Yayıncılık	İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Hatice Bıyıklı - Yaşar Öztaş
Koza Yayın Dağıtım	İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Ahmet Kapulu – Aliyar Karaca
Koza Yayın Dağıtım	İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	Ahmet Kapulu – Aliyar Karaca
Gizem Yayıncılık	İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Şükran Kaplan – Gülay Yıldırım Şen
Gizem Yayıncılık	İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	Şükran Kaplan – Gülay Yıldırım Şen
Enderun Matbaacılık	İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Dr. Mustafa Kurt-Jülide Atlay – Dr. Mehmet Kara
Enderun Matbaacılık	İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	Dr. Mustafa Kurt- Jülide Atlay – Dr. Mehmet Kara
Bisiklet Yayıncılık	İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Derya Şahin
Bisiklet Yayıncılık	İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	Derya Şahin

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle görseller bakımından Esen Severge'nin (1998) çalışmasındaki veri toplama kategorilerinin daha geniş kapsamlı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada görsellerin ve metinlerin incelenmesinde kullanılan kategoriler¹ için daha önce Esen Severge'nin (1998) "Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik İlköğretim Ders Kitapları Üzerinde Yapılmış Bir İçerik Çözümlemesi" başlıklı çalışmasında kullandığı kategoriler seçilmiştir. Esen Severge'nin izni ile alınmış olan kategoriler ve tanımlar, bazı eklemeler ve değişiklikler yapılarak kullanılmıştır. Söz konusu çalışmada Atatürk resimleri ve temaları çalışma dışında tutulduğu için bu ayrıma burada da uyulmuştur. Metinlerin incelenmesinde kullanılan kategorilerde Esen Severge'nin, şiir, tekerleme, alıştırma kısımlarını inceleme birimi olarak almamış olduğu görülmüştür. Metinlerin ana ve yan karakterlerinin cinsiyetine yönelik olan bu kategorilerde bu çalışmada şiir ve tekerlemeler yine çalışma dışında tutulmuş fakat öğrenci çalışma kitaplarındaki alışırmalarda verilmiş olan metinler inceleme kapsamına alınmıştır. Bu kategoriler dışında şiir, tekerleme gibi metinlerin içerdiği cinsiyetçi öğelere "Metinlere İlişkin Diğer Tespitler" başlığı altında yer verilmiştir.

Ders kitaplarının görsellerinin incelenmesinde bir program geliştirme uzmanı da değerlendirmelere katılmıştır.

3.3.1. Görsellerin İncelenmesinde Kullanılan Kategoriler ve Tanımları

Kitapların görsellerindeki yetişkin ve çocuk figürleri, cinsiyetlerine göre, dört ana kategoride değerlendirilmiştir. Figürler, aşağıda tanımları verilecek olan bu dört ana kategorinin hangi alt boyutunda yer aldıklarına göre sayılmış, böylece frekans dağılımları belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan kategorilerin alt boyutları kapsayıcı niteliktedir; hiçbir figürü dışarıda bırakmayacak şekilde düzenlenmiştir.

3.3.1.1. Çocuk ve yetişkin figürler kiminle birlikte gösterilmektedir?

a. Tek Başına: Figür, yalnız başına gösterilmektedir; yanında kimse yoktur.

¹ Bu çalışmada resimlerin ve metinlerin incelemesinde kullanılan kategoriler bazı değişiklik ve eklemeler dışında Yasemin Esen Severge'nin "Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik İlköğretim Ders Kitapları Üzerine Yapılmış Bir İçerik Çözümlemesi" başlıklı tezinde kullanılan kategorilerdir.

- b. Çocuk/Çocuklar:** Figür, ya bir çocukla ya da birden fazla çocukla birlikte gösterilmektedir. Figürün yanında ve çevresinde “çocuk”tan başka kimse yoktur.
- c. Yetişkin/Yetişkinler:** Figür, ya tek bir yetişkinle ya da birden fazla yetişkinle birlikte gösterilmektedir. Figürün yanında ve çevresinde “yetişkin”den başka kimse yoktur.
- d. Çocuk(lar) ve Yetişkin(ler):** Figür, hem çocuk (ya da çocuklar) hem de yetişkin (ya da yetişkinler) ile birlikte gösterilmektedir.
- e. Aile:** Figür, eşi ve çocuğuyla (çocuklarıyla), ya da annesi, babası ve kardeşiyle birlikte gösterilmektedir. Yalnız çocuğu (çocukları) ile ve/veya yalnız eşleriyle gösterilen yetişkin figürler ve anne babadan yalnız biriyle gösterilen çocuk figürler bu kategoride yer almamaktadır. Anne, baba ve çocukların yanı sıra büyükanne ve büyükbabaların olduğu geniş ailenin gösterildiği görseller de aile kategorisinde değerlendirilmiştir.
- f. Kalabalık:** Figür, belirsiz ve çok sayıda başka figürle, yani belirli bir özelliği olmayan bir insan topluluğuyla birlikte gösterilmektedir.

3.3.1.2. Figürler hangi eylemler içerisinde gösterilmektedir?

3.3.1.2.1. Yetişkin figürler

- a. Çocuğa Yönelik/Çocukla İlgili Eylem:** Figür, çocuğun yararına, çocuğun yararlandığı ya da çocukla iletişim kurduğu eylemler içerisinde gösterilmektedir (örneğin, çocuğa önlüğünü giydirirken, çocuğa sarılırken, çocukla konuşurken vb.).
- b. Yetişkine Yönelik/Yetişkinle İlgili Eylem:** Figür, yetişkin figürleriyle iletişimsel bir ilişki içerisinde gösterilmektedir (örneğin, konuşurken, herhangi bir nesneyi alıp verirken vb.). Resmi kurumlar içerisindeki bu tür eylemler bu kategoriye alınmamış, “kamusal eylem” kategorisinde değerlendirilmiştir.
- c. Evle İlgili İş/Eylem:** Figür, ev işi kapsamına giren temizlik yapmak, çamaşır ve bulaşık yıkamak ya da sofrada servis yapmak, soba kurmak, sobaya odun atmak, eve kömür taşımak, bahçe işlerini yapmak gibi eylemleri gerçekleştirirken gösterilmektedir.

- d. **Kamusal Eylem:** Figür, kamu ve iş yaşamıyla ilgili eylemler içerisinde gösterilmektedir (örneğin, hasta muayene ederken, postanede mektup postalarken, alışveriş yaparken, çalışırken).
- e. **Kendisine Yönelik Eylem:** Figür, günlük yaşamdaki zorunlu, rutin eylemler ve özbakım eylemleri içerisinde gösterilmektedir (örneğin, yemek yerken, saçını tararken, dişini fırçalarken, giyinirken vb).
- f. **Kendi İlgilerine Yönelik Eylem:** Figür, zorunluluk içermeyen, serbest zaman etkinlikleri içerisinde gösterilmektedir (örneğin, televizyon izlerken, piknik yaparken, balık tutarken, gazete okurken, örgü örerken, kitap okurken vb).
- g. **Eylemsiz:** Figür, belirli bir amacı olan bir eylem içerisinde gösterilmemekte, hareketsiz bir biçimde durmakta ya da oturmaktadır.
- h. **Diğer:** Figür, tanımlanan kategorilere girmeyen eylemler içerisinde gösterilmektedir (örneğin, yürürken, uyurken, uyanırken).

3.3.1.2.2. Çocuk figürler

- a. **Yakın Toplumsal İlişki İçeren Eylem:** Figür, duygusal ve fiziksel yakınlık içeren bir eylem içerisinde gösterilmektedir (örneğin, sarılırken, çiçek verirken, öperken vb.).
- b. **Uzak Toplumsal İlişki İçeren Eylem:** Figür, herhangi biriyle (fiziksel yakınlık içermeyen) iletişimsel bir eylem içerisinde gösterilmektedir (örneğin, yüz yüze ya da telefonla konuşurken, el sallarken vb.).
- c. **Öğrenime Yönelik Eylem:** Figür, sınıfta ya da evde, öğrenim etkinliğine yönelik eylemler içerisinde gösterilmektedir (örneğin, sınıfta tahtaya bir şey yazarken, sınıfta kitap okurken, defterine bir şey yazarken, okulda bilgisayar kullanırken, okulda resim yaparken ya da müzik aleti çalarken vb.)
- d. **İşe Yönelik Eylem:** Figür, sınıfta ya da evde, doğrudan öğrenime yönelik olmayan, ancak belli bir amaç ve ürün içeren eylemler içerisinde gösterilmektedir (örneğin, bayram töreni için sınıfı süslerken, sınıfı temizlerken, bayrak taşıırken, trampet çalarken, çiçek sularken, fidan dikerken, koroda şarkı söylerken, servis yaparken, çöp dökerken vb.).

- e. **Kendisine Yönelik Eylem:** Figür, günlük yaşamındaki zorunlu, rutin eylemler ve özbakım eylemleri içerisinde gösterilmektedir (örneğin, yemek yerken, saçını tararken, dişini fırçalarken, giyinirken vb.).
- f. **Kendi İlgilerine ve Oyuna Yönelik Eylem:** Figür, zorunluluk içermeyen, serbest zaman eylemleri içerisinde gösterilmektedir (örneğin, tv izlerken, piknik yaparken, balık tutarken, gazete okurken, evde ya da dışarıda ders kitabı dışında kitap okurken, halay çekerken, bisiklete binerken, uçurtma uçururken, ip atlarken, okul dışında bilgisayar kullanırken, okul dışında resim yaparken ya da müzik aleti çalarken vb.).
- g. **Eylemsiz:** Figür, belirli bir amacı olan bir eylem içerisinde gösterilmemekte, hareketsiz bir biçimde durmakta ya da oturmaktadır.
- h. **Diğer:** Figür, tanımlanan kategoriler içersine girmeyen eylemler içerisinde gösterilmektedir (örneğin, yürürken, uyurken, uyanırken).

3.3.1.3. Figürler hangi mekânlar içerisinde gösterilmektedir?

- a. **Ev ve Ev Çevresi:** Figür, ev içinde ya da evin bahçesinde, balkonunda ya da ev kapısının önündedir.
- b. **Okul ve Okul Çevresi:** Figür, okulun içinde, sınıfta, okulun koridorlarında ya da okul bahçesinde.
- c. **Dış Mekân ve Sosyal Hayat:** Figür, sokak, cadde, park, hayvanat bahçesi, kafeterya, lokanta, tiyatro, sinema, orman ve tarla gibi dış mekânlarda gösterilmektedir.
- d. **Kurum ve Kuruluş:** Figür, hastane, postane, banka gibi kurumlarda, devlet dairelerinde ya da makam odasında gösterilmektedir. (Okul, “kurum ve kuruluş” kategorisine alınmamış, 3-b kategorisinde ayrıca değerlendirilmiştir. Çünkü incelenen kitaplarda okul “kurumsallığı” ile değil ders kitaplarının hedef kitlesi olan çocukların en fazla zaman geçirdiği mekânlardan biri olması bağlamında ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, kadınların okuldaki görünürlüğünü, diğer kurum/kuruluşlardakinden ayırmak ve bir kadın mesleği olarak algılanan öğretmenliğin, kitaplarda hangi boyutta ortaya çıktığı belirlemek amacıyla da iki ayrı kategori oluşturulmuştur.)
- e. **İş Ortamı:** Figürler, esnafılık ya da ustalık gerektiren (çini, çömlek, inşaat işleri, halı dokuma vb.) işleri yaptıkları ortamlarda gösterilmektedir.

Kurum ve kuruluş kategorisi resmi kurumları içerdiği için iş ortamına yönelik farklı bir kategori ihtiyacı doğmuştur.

- f. **Belirsiz:** Figürün sergilendiği mekânın özellikleri belirsizdir; a, b, c, d kategorilerinden hiçbirine sokulamamıştır.

3.3.1.4. Figürler hangi nesnelerle gösterilmektedir?

3.3.1.4.1. Yetişkin figürler

- a. **Kamusal Nesneler:** Figür, meslek ve kamuyla ilgili nesnelerle fiziksel bir bağlantı içerisinde gösterilmektedir (örneğin, bekçi düdüğü, tebeşir, resmi evrak, enjektör, tüfek, öğretim etkinliği için kullanılan kitap vb.)
- b. **Özel Nesneler:** Figür, kişisel ilgi, amaç ve gereksinimler için kullanılan nesnelerle fiziksel bir bağlantı içerisinde gösterilmektedir (örneğin, bardak, diş fırçası, olta, piknik sepeti, gazete, yün-şiş, fotoğraf makinesi, özel ilgi için okunan kitap vb.).

3.3.1.4.2. Çocuk figürler

- a. **Öğrenimle İlgili Nesneler:** Figür, öğrenim etkinlikleri ile ilgili nesnelerle fiziksel bir bağlantı içerisinde gösterilmektedir (örneğin, ders kitabı, defter, kalem, tebeşir, çanta, önlük, okulda bilgisayar vb.).
- b. **Oyun Nesneleri:** Figür, serbest zaman ve oyun etkinlikleri ile ilgili nesnelerle fiziksel bir bağlantı içerisinde gösterilmektedir (örneğin, uçurtma, top, ip, balon, bebek vb.).
- c. **Kamusal ve İletişimsel Nesneler:** Figür, toplumsal yaşam içerisinde gerekli olan ya da başkalarıyla ilişki kurmaya yarayan nesnelerle fiziksel bir bağlantı içerisinde gösterilmektedir (örneğin, para, mikrofon, telefon, jeton, bayrak, mektup, gazete vb.).
- d. **Özbakım Nesneleri:** Figür, kişisel amaç ve gereksinimler için kullanılan nesnelerle fiziksel bir bağlantı içerisinde gösterilmektedir (örneğin, havlu, diş fırçası, tarak vb.).
- e. **Doğayla İlgili Nesneler:** Figür, herhangi bir amaçla, herhangi bir eylemde bulunurken çiçek, fidan, ağaç gibi nesnelerle ve hayvanlarla fiziksel bir bağlantı içerisinde gösterilmektedir.

- f. **İş Nesneleri:** Figür, işe yönelik, herhangi bir eylemde bulurken kullandığı nesnelerle fiziksel bir bağlantı içerisinde gösterilmektedir (örneğin, kazma, kürek, kova, temizlik bezi, çekiç, çöp torbası vb.).
- g. **İlgi Alanlarına Yönelik Nesneler:** Figür, ilgi alanlarıyla ilgili nesnelerle bir arada gösterilmektedir (örneğin, okul dışında kullanılan bilgisayar, ders dışı amaçla okunan kitap, piyano, resim materyalleri, olta, gazete, fotoğraf makinesi, okul dışında teleskop vb.).
- h. **Diğer:** Figür, tanımlanan kategorilerin dışındaki nesnelerle fiziksel bir bağlantı içerisinde gösterilmektedir (örneğin, taş, mum, sepet, paket vb.).

3.4. METİNLERİN İNCELENMESİNDE KULLANILAN KATEGORİLER VE TANIMLARI

İncelenen kitapların metinleri, dört kategoride değerlendirilmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere Atatürk temalı ya da ana karakteri Atatürk olan metinler inceleme kapsamına alınmamıştır. Bu metinlerde karakterler cinsiyetine ve yetişkin ya da çocuk olmasına göre ayrılmıştır. Metinler kategorisi sadece bu başlıklarla sınırlıdır. Fakat bunların dışında metinlerde nasıl bir dil kullanıldığına yönelik dikkat çeken hususlara “Metinler Hakkında Diğer Gözlemler” başlığı altında yer verilecektir.

3.4.1. Ana Karakter

Metnin bütünsel yapısı ve bağlamı içinde, herhangi bir olayı/durumu doğrudan yaşayan, bir olayın/durumun sonuçlarından (olumlu/olumsuz) doğrudan etkilenen ve/veya yaşadığı olayı/durumu kendi ağzından anlatan/aktaran kişi, cinsiyetine ve yetişkin ya da çocuk olmasına göre ayrılarak, “ana karakter” olarak değerlendirilmiştir.

3.4.2. Yan Karakter

Metnin bütünsel yapısı ve bağlamı içinde, herhangi bir olayı/durumu dolaylı olarak yaşayan, bir olayın/durumun sonuçlarından doğrudan etkilenmeyen ancak tanıklık eden ve/veya aktarılan bir olayın/durumun dinleyicisi durumunda olan kişi/kişiler, cinsiyetine ve yetişkin ya da çocuk olmasına göre ayrılarak, “yan karakter” olarak değerlendirilmiştir.

3.4.3. Belirsiz Ana Karakter

Metnin bütünsel yapısı ve bağlamı içinde, herhangi bir olayı/durumu doğrudan yaşayan, bir olayın/durumun sonuçlarından (olumlu/olumsuz) doğrudan etkilenen ve/veya yaşadığı olayı/durumu kendi ağzından anlatan/aktaran cinsiyeti anlaşılmayan çocuk ya da yetişkin, “belirsiz ana karakter” olarak değerlendirilmiştir.

3.4.4. Belirsiz Yan Karakter

Metnin bütünsel yapısı ve bağlamı içinde, herhangi bir olayı/durumu dolaylı olarak yaşayan, bir olayın/durumun sonuçlarından doğrudan etkilenmeyen ancak tanıklık eden ve/veya aktarılan bir olayın/durumun dinleyicisi durumunda olan cinsiyeti anlaşılmayan çocuk ya da yetişkin, “belirsiz yan karakter” olarak değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

4.1. GÖRSELLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

4.1.1. Figürler Kiminle Birlikte Gösterilmektedir?

Araştırmanın örnekleminde belirtilen 20 kitapta toplam 1151 görsel incelenmiştir. Mevcut görsellerde yer alan çocuk figürlerin kiminle birlikte gösterildiğine bakıldığında (Tablo 4.1.1.1.), kız figürlerin en çoktan en aza doğru sırasıyla, çocuk/çocuklar (%38), çocuk(lar) ve yetişkinler (%20), tek başına (%16), yetişkin/yetişkinler (%13), kalabalık (%7) ve aile (%6) ile gösterildikleri görülmüştür. Oğlan figürleri ise yine sırasıyla çocuk/çocuklar (%43), çocuk(lar) ve yetişkinler (%19), tek başına (%15), yetişkin/yetişkinler (%9), kalabalık (%9) ve aile (%5) ile gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1.1. Kız ve Oğlan Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kız		Oğlan	
	f	%	f	%
Tek Başına	104	16	136	15
Çocuk(lar)	243	38	375	43
Yetişkin(ler)	81	13	78	9
Çocuk(lar) ve Yetişkin(ler)	127	20	163	19
Aile	35	6	45	5
Kalabalık	44	7	82	9
TOPLAM	634	100	879	100

İncelenen görsellerdeki toplam çocuk figürleri içinde, kız ve oğlanların birlikte gösterildikleri kişilerin yüzdelik dağılımları şu şekilde (Tablo 4.1.1.2.) oluşmuştur: Kız figürleri sırasıyla, çocuk/çocuklar (%16), çocuk(lar) ve yetişkin(ler) (%8), tek başına (%7), yetişkin(ler) (%6), kalabalık (%3) ve aile (%2); oğlan figürleri ise sırasıyla çocuk/çocuklar (%25), çocuk(lar) ve yetişkin(ler) (%11), tek başına (%9), yetişkin(ler) (%5), kalabalık (%5) ve aile (%3) ile sergilenmişlerdir.

Tablo 4.1.1.2. Toplam Çocuk Figürleri İçinde Kız ve Oğlan Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kız		Oğlan		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Tek Başına	104	7	136	9	240	16
Çocuk(lar)	243	16	375	25	618	41
Yetişkin(ler)	81	6	78	5	159	11
Çocuk(lar) ve Yetişkin(ler)	127	8	163	11	290	19
Aile	35	2	45	3	80	5
Kalabalık	44	3	82	5	126	8
TOPLAM	634	42	879	58	1513	100

Araştırmanın bulgularına göre, incelenen görsellerde çocuk figürlerin kiminle birlikte gösterildiğine bakıldığında hem kız hem oğlanlar en çok “çocuk/çocuklarla” bir arada gösterilmişlerdir. Gündelik yaşam içinde, okulda ve sokakta arkadaşlarıyla, evde kardeşleri ile vakit geçiren çocuğun ders kitaplarında temsili bu şekilde olmuş olabilir. Fakat bu kitaplarda toplam kız ve oğlan sayısı içinde oğlan ve kızların görünürlüğüne bakıldığında oğlanlar toplam çocuk sayısının %58’ini oluşturmakta ve böylelikle kızlardan %16’lık bir oranla daha fazla gösterilmektedir. Kitaplarda oğlanların daha fazla görünür olması onların özne olarak daha fazla kabul edildiğini, kızların ise daha geri planda tutuldukları izlenimini vermektedir.

Oğlanların sayıca üstün konumda olmalarına rağmen çocukların kendi cinsiyetlerinde kimlerle gösterildiği incelendiğinde tek başına gösterilme kategorisi dikkate değerdir. Oranların hemen hemen aynı olduğu bu kategoriler bağımsız ve kendi başına var olabilme konusunda kız ve oğlanlar arasında bir ayrıma gidilmediğini ortaya koymaktadır. Bu oran toplam çocuk sayısı içinde de çok büyük bir fark göstermemektedir.

En çok göze çarpan noktalardan biri toplam çocuk sayısı içinde kızların sadece “yetişkin(ler)” kategorisinde oranca fazla görünür olmalarıdır. Çocukların kendi cinsiyetleri içindeki oranlara bakıldığında da bu kategoride kızların oğlanlara oranla yetişkinlerle daha fazla gösterildiği ve bu oranlar arasındaki farkın diğer kategorilere göre daha fazla olduğu dikkat çekmiştir. Her ne kadar tek başına görünme kategorisindeki eşdeğerlik ayrımcılığın olmadığını

gösteriyor diye yorumlanabilirse de kızların yetişkinin koruyuculuğu altında daha fazla gösteriliyor olması korunmaya, kollanmaya daha fazla ihtiyacı olduğu yönünde bir izlenim yaratmaktadır.

Kızların ve oğlanların birlikte gösterildiği yetişkinlerin cinsiyetlerinin oranları da ilgi çekicidir. Kızların %55'i kadınlarla birlikte gösterilirken erkeklerle gösterilme oranları %45'tir. Oğlanlar ise %60 oranında erkeklerle gösterilirken %40 oranında kadınlarla gösterilmektedir. Bu durum çocukların daha çok kendi cinsiyetlerindeki ebeveynleriyle birlikte gösterildiklerini ortaya koymaktadır. Kitaplardaki bu grupta oğlanların yetişkin bir erkekle vakit geçirirken "erkek" olmayı öğrenmesi, kızların ise yetişkin bir kadınla vakit geçirirken "kadın" olmayı öğrenmesi durumunu ortaya koymaktadır. Daha da önemlisi, bu görselleri her ders gören çocukların da bunun doğruluğuna inanmasına yol açabilmektedir.

İncelenen görsellerdeki yetişkin kadın ve erkek figürlerin kiminle birlikte gösterildiğine gelindiğinde (Tablo 4.1.1.3.), kadın figürlerin sırasıyla yetişkin/yetişkinler (%41), kalabalık (%15), çocuk/çocuklar (%13), çocuk(lar) ve yetişkin(ler) (%12), tek başına (%11) ve aile (%8) ile gösterildikleri ortaya çıkmıştır. Yetişkin erkek figürler ise sırasıyla yetişkin/yetişkinler (%54), tek başına (%17), kalabalık (%10), çocuk/çocuklar (%6) ve aile (%3) ile gösterilmektedirler.

Tablo 4.1.1.3. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Yetişkin Kadın		Yetişkin Erkek	
	f	%	f	%
Tek Başına	65	11	258	17
Çocuk(lar)	82	13	82	6
Yetişkin(ler)	252	41	807	54
Çocuk(lar) ve Yetişkin(ler)	73	12	144	10
Aile	50	8	50	3
Kalabalık	90	15	155	10
TOPLAM	612	100	1496	100

Yetişkinlerin birlikte oldukları kişilerle ilgili olarak toplam yetişkin figürler içinde, kadın ve erkek figürlerin birlikte gösterildikleri kişilerin dağılımına bakıldığında (Tablo 4.1.1.4.) yetişkin kadın figürler sırasıyla, yetişkin/yetişkinler (%12), çocuk/çocuklar (%4), kalabalık (%4), tek başına (%3), çocuk(lar) ve

yetişkin(ler) (%3) ve aile (%3); yetişkin erkek figürler ise yetişkin/yetişkinler (%38), tek başına (%12), kalabalık (%8), çocuk(lar) ve yetişkin(ler) (%7), çocuk/çocuklar (%4) ve aile (%2) ile gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1.4. Toplam Yetişkin Figürleri İçinde Kadın ve Erkek Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Yetişkin Kadın		Yetişkin Erkek		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Tek Başına	65	3	258	12	323	15
Çocuk(lar)	82	4	82	4	164	8
Yetişkin(ler)	252	12	807	38	1059	50
Çocuk(lar) ve Yetişkin(ler)	73	3	144	7	217	10
Aile	50	3	50	2	100	5
Kalabalık	90	4	155	8	245	12
TOPLAM	612	29	1496	71	2108	100

İncelenen kitaplardaki görsellerde, yetişkin kadın ve erkeklerin kiminle gösterildiğiyle ilgili bulgulara bakıldığında iki grubun da en çok yetişkinlerle gösterildiği fakat oranlara bakıldığında erkeklerin yetişkinlerle gösterilmesinin oldukça yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Erkeklerin tek başına ve yetişkinlerle gösterilme kategorileri toplamda %70'i bulmakta, bundan sonraki kategorilere bakıldığında ise çocuk ve yetişkin kategorisi ile kalabalık kategorisinin geldiği, çocuk ve aile kategorilerinin ise son sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerde erkeklerin toplumsal yapı içinde daha bağımsız hareket edebildikleri imajını yaratabilir. Erkeklerin aksine kadınlar yetişkinlerle görülme kategorisinden sonra kalabalık ve çocuklar kategorisinde daha fazla gösterilmekte, bunu çocuklar ve yetişkinler takip etmekte, tek başına gösterilme sıklığı ise sondan ikinci sırada yer almaktadır. Kadınların aileyle birlikte gösterilmesi son sırada yer alıyor olsa da bu kategorinin oranının kadınlarda %8, erkeklerde ise %3 olması, dolayısıyla kadının aile ve çocuklarla daha çok birlikte görülmesi, dikkate değer bir bulgudur. Yine cinsiyetlere göre bakıldığı zaman kadınların kız ve oğlanlarla görülmesi arasında çok büyük bir fark olmamasına rağmen erkeklerin %60 oranında oğlanlarla gösterilmesi erkeklerin daha çok oğlanların yanlarında bulunduğu ve onlara örnek olduğunun göstergesidir. Kadınların ise hem oğlanlarla hem kızlarla gösterilmesiyle aile ve çocukların bakımından sorumlu gösterilmesinin bir

sonucu olabilir. Geçtan (1998), geleneksel evlilikler kadın ve erkek rollerinin ve anne-baba rollerinin birbirine karışmadığını belirtirken bu tarz ailelerde, kız ya da erkek, çocukların sorumluluğunun anne tarafından üstlenildiğine vurgu yapar.

4.1.2. Figürler Hangi Eylemler İçerisinde Gösterilmektedir?

4.1.2.1. Çocuk figürler

İncelenen kitapların görsellerinde kız ve oğlan figürlerin gerçekleştirdikleri eylemlere bakıldığında (Tablo 4.1.2.1.1.) kız figürler sırasıyla, kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem (%27), öğrenime yönelik eylem (%17), eylemsiz (%17), yakın toplumsal ilişki içeren eylem (%14), uzak toplumsal ilişki içeren eylem (%11), diğer (%10), işe yönelik eylem (%4) ve kendisine yönelik eylem (2) içinde gösterilmekteyken oğlan figürler ise sırasıyla kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem (%32), öğrenime yönelik eylem (%15), yakın toplumsal ilişki içeren eylem (%13), eylemsiz (%13), uzak toplumsal ilişki içeren eylem (%11), diğer (%9), işe yönelik eylem (%5) ve kendisine yönelik eylem (%2) içinde gösterilmektedir.

Tablo 4.1.2.1.1. Kız ve Oğlan Figürlerin Eylemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kız		Oğlan	
	f	%	f	%
Yakın Toplumsal İlişki İçeren Eylem	87	14	112	13
Uzak Toplumsal İlişki İçeren Eylem	67	11	102	11
Öğrenime Yönelik Eylem	110	17	130	15
İşe Yönelik Eylem	26	4	43	5
Kendisine Yönelik Eylem	15	2	15	2
Kendi İlgiilerine ve Oyuna Yönelik Eylem	174	27	282	32
Eylemsiz	93	15	112	13
Diğer	62	10	83	9
TOPLAM	634	100	879	100

İncelenen kitaplardaki görsellerde kız ve oğlan figürlerin eylemlerine genel toplam içinde bakıldığında (Tablo 4.1.2.1.2.) kız figürler sırasıyla, kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem (%12), öğrenime yönelik eylem (%7), yakın toplumsal ilişki içeren eylem (%6), eylemsiz (%6), uzak toplumsal ilişki içeren

eylem (%4), diğer (%4), işe yönelik eylem (%2) ve kendisine yönelik eylem (%1) içerisinde gösterilmektedir. Oğlan figürler ise kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem (%19), öğrenime yönelik eylem (%9), yakın toplumsal ilişki içeren eylem (%7), uzak toplumsal ilişki içeren eylem (%7), eylemsiz (%7), diğer (%5), işe yönelik eylem (%3) ve kendisine yönelik eylem (%1) içerisinde gösterilmektedir.

Tablo 4.1.2.1.2. Toplam Çocuk Figürleri İçinde Kız ve Oğlan Figürlerin Eylemlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kız		Oğlan		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Yakın Toplumsal İlişki İçeren Eylem	87	6	112	7	199	13
Uzak Toplumsal İlişki İçeren Eylem	67	4	102	7	169	11
Öğrenime Yönelik Eylem	110	7	130	9	240	16
İşe Yönelik Eylem	26	2	43	3	69	5
Kendisine Yönelik Eylem	15	1	15	1	30	2
Kendi İlgiilerine ve Oyuna Yönelik Eylem	174	12	282	19	456	31
Eylemsiz	93	6	112	7	205	13
Diğer	62	4	83	5	145	9
TOPLAM	634	42	879	58	1513	100

Eylemler kategorisine gelindiğinde kız ve oğlan figürleri arasında çok büyük farklar olmadığı görülmektedir. Her iki cinsiyetteki çocuklar en çok kendi ilgilerine-oyuna yönelik eylem içinde gösterilmiş, bunu öğrenime yönelik eylem izlemiştir. “Kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem” kategorisinde oranlar bakımından oğlanların daha fazla yer aldığı görülmekte, kızların ise “öğrenime yönelik” ve “eylemsiz” kategorilerinde oğlanlara oranla daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bunun nedeni özellikle oyun bakımından oğlanların daha çok sokakta görünmesi, kızların ise daha çok evde ya da okulda görünmesi olabilir. Bu durumun yine kız ve oğlanları kategorilere soktuğu ve kızları pasif bir görünümde bıraktığı düşünülebilir. Dışarıda daha fazla görünür olan oğlanlar bağımsız, güçlü ve aktiftir.

Yakın toplumsal ilişki kategorisinde kızların oranı çok az da olsa oğlanlara oranla fazla olmakla birlikte incelenen görsellerde dikkat çeken bir husus bulunmaktadır. Kızlar bu kategoride anne, baba ve büyükleri ile daha yakın ilişki içinde bulunmakta, onlara sarılmakta ya da onlar tarafından sevilmeaktadır. Oğlanlar ise bu kategoride anne baba ve büyükleri dışında

arkadaşları ile de oldukça sık yer almakta, aile dışındaki sosyal ilişkileri ortaya konmaktadır. Bu durum yine oğlan ve kızların sosyal hayat içindeki yerlerine gönderme yapmaktadır.

Uzak toplumsal ilişki, işe yönelik eylem, kendisine yönelik eylem ve diğer kategorilerinde ise kız ve oğlanların oranlarının aynı ya da çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

İşe yönelik eylem kategorisinde kız ve oğlanların içinde bulundukları eylemler birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Kızlar daha çok iç mekânda olan işlerde gösterilirken oğlanlar bahçe işleri ya da çıraklık gibi işlerde gösterilmiştir. Bu durumun, kızların ve oğlanların ileride kadın ve erkek olarak sorumlu olacakları işlerin bir stajı olma özelliği taşıdığı düşünülebilir.

Kızların daha çok anneye, oğlanlarınsa babalarına yardım ettikleri görülmektedir. Yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşan Metin (2011) şunları dile getirmektedir:

Bu örnekte dikkat edilmesi gereken iki nokta vardır: Birincisi ders kitaplarında oğlan çocuğunun babaya yardım ederken, kız çocuğunun da anneye yardım ederken resmedilmesi ve anlatılması, böylece oğlan çocuğunun babayla, kız çocuğunun da anneye özdeşleştirilmesidir. İkincisi ise kız çocuğuna verilen şu mesajdır: Ev işi senin görevindir, sen çalışma hayatına girsen dahi, bu senin aslî görevini yapmana engel teşkil etmez (s. 87).

4.1.2.2. Yetişkin figürler

İncelenen kitaplardaki görsellerde yetişkin kadın ve erkek figürlerin hangi eylemler içerisinde olduklarına bakıldığı zaman (Tablo 4.1.2.2.1.) kadın figürler sırasıyla, kamusal eylem (%24), yetişkine yönelik/yetişkinle ilgili eylem (%16), kendi ilgilerine yönelik eylem (%15), çocuğa yönelik/çocukla ilgili eylem (%14), eylemsiz (%13), diğer (%10), evle ilgili iş/eylem (%7) ve kendisine yönelik eylem (%1) içerisinde gösterilmektedir. Yetişkin erkek figürler ise sırasıyla, kamusal eylem (%32), yetişkine yönelik/yetişkinle ilgili eylem (%23), eylemsiz (%15), kendi ilgilerine yönelik eylem (%11), diğer (%9), çocuğa yönelik/çocukla ilgili eylem (%7), evle ilgili iş/eylem (%2) ve kendisine yönelik eylem (%1) içerisinde gösterilmektedir.

Tablo 4.1.2.2.1. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerin Eylemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Yetişkin Kadın		Yetişkin Erkek	
	f	%	f	%
Çocuğa Yönelik/Çocukla İlgili Eylem	87	14	101	7
Yetişkinine Yönelik/Yetişkinle İlgili Eylem	96	16	349	23
Evle İlgili İş/Eylem	40	7	29	2
Kamusal Eylem	150	24	481	32
Kendisine Yönelik Eylem	9	1	18	1
Kendi İlgiilerine Yönelik Eylem	89	15	164	11
Eylemsiz	81	13	226	15
Diğer	60	10	128	9
TOPLAM	612	100	1496	100

İncelenen kitaplardaki görsellerde yetişkin kadın ve erkek figürlerin eylemlerine genel toplam içinde bakıldığında (Tablo 4.1.2.2.2.) kadın figürler sırasıyla kamusal eylem (%7), çocuğa yönelik/çocukla ilgili eylem (%4), yetişkinine yönelik/yetişkinle ilgili eylem (%4), kendi ilgiilerine yönelik eylem (%4), eylemsiz (%4), diğer (%3), evle ilgili iş/eylem (%2) ve kendisine yönelik eylem (%1) içerisinde gösterilmektedirken erkek figürler ise sırasıyla kamusal eylem (%23), yetişkinine yönelik/yetişkinle ilgili eylem (%16), eylemsiz (%11), kendi ilgiilerine yönelik eylem (%8), diğer (%6), çocuğa yönelik/çocukla ilgili eylem (%5), evle ilgili iş/eylem (%1) ve kendisine yönelik eylem (%1) içerisinde gösterilmektedir.

Tablo 4.1.2.2.2. Toplam Yetişkin Figürleri İçinde Kadın ve Erkek Figürlerin Eylemlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Yetişkin Kadın		Yetişkin Erkek		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Çocuğa Yönelik/Çocukla İlgili Eylem	87	4	101	5	188	9
Yetişkinine Yönelik/Yetişkinle İlgili Eylem	96	4	349	16	445	20
Evle İlgili İş/Eylem	40	2	29	1	69	3
Kamusal Eylem	150	7	481	23	631	30
Kendisine Yönelik Eylem	9	1	18	1	27	2
Kendi İlgiilerine Yönelik Eylem	89	4	164	8	253	12
Eylemsiz	81	4	226	11	307	15
Diğer	60	3	128	6	188	9
TOPLAM	612	29	1496	71	2108	100

İncelenen kitaplardaki görsellerde yetişkinlerin içinde bulundukları eylemler incelendiğinde iki grubun da ilk iki sırada kamusal eylem ve yetişkine yönelik eylem içerisinde oldukları gözlenmekle birlikte bu eylemlerin oranları arasında ciddi farklar vardır. Söz konusu oranlara göre erkekler daha çok kamusal eylem ve yetişkine yönelik eylem içinde gösterilmekte, bu da erkeğin sosyal hayat içerisinde daha fazla yer aldığını ve yetişkinlerle daha yoğun bir iletişim içinde olduğunu göstermektedir. Çalışma yaşamı ve sosyal hayatta daha fazla görünür olan erkek dışarıyı sahiplenirken, kadının bu alanlardaki oranı erkeğe nazaran oldukça düşüktür.

Kamusal eylemle ilgili olarak dikkat çeken bir başka husus da bu kategori içerisinde erkeklerin büyük çoğunluğunun çalışma hayatı içerisinde gösterilmesine rağmen kadınların daha çok dışarıda evin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik eylemlerde, alışveriş yaparken gösterilmesidir ve bu durum bir hayli düşündürücüdür. Öyle ki, kadınlar çok az sayıda görselde bir iş yaparken gösterilmektedir. Bu işler arasında en sık gösterilenler öğretmenlik, hemşirelik ve doktorluk olmakla birlikte, birer kere olmak kaydıyla astronot, veteriner, yazar, banka memuru, kitapçı olarak gösterilmiş, zanaat gerektiren kollarda da halı dokuma, terzilik ve çinicilik içerisinde gösterilmişlerdir. Buna karşın erkekler doktor, bilim insanı, astronot, öğretim elemanı, heykeltıraş, gazeteci, müzisyen, şarkıcı, oyuncu, öğretmen, muhtar, banka memuru, postacı olarak gösterilmiş, zanaat, ustalık, güç gerektiren mesleklerden ve esnaf kollarından demircilik, hamallık, odunculuk, balıkçılık, işçilik, çömlekçilik, marangozluk, terzilik, matbaacılık, çiftçilik, kuaförlük vb. işler içinde de gösterilmişlerdir. Bu örneklerin ortaya koyduğu üzere ders kitapları kadınlara yönelik çok az sayıda iş kolu önermekteyken erkeklere yönelik olarak bu yelpazeyi oldukça geniş tutmaktadır. Bu durumun öğrencilerin meslek seçimlerinde cinsiyetlerinden kaynaklı olarak özyeterlik algılarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Eylemler kategorisinde çocuğa yönelik/çocukla ilgili eylemlerde ise yine kadınların ön planda olduğunu görmekteyiz. Kadınların kendi cinsiyetleri içerisinde erkeklere oranla yarı yarıya daha fazla oranda çocuklarla ilgili eylemler içinde olması, kadınların “anne” rolünün fazlasıyla vurgulandığını ortaya koymaktadır. Yorgancı (2008) yaptığı çalışmasında ilköğretim ders kitaplarının tümünde var olan bebeklerin ya anne kucağında gösterildiğini ya da

anneninin onların bakımını yaparken resmedildiğini belirtmiştir. Çocuğa yönelik eylemlerle ilgili olarak bu çalışmada edinilen izlenimlere göre kadınlar bu kategoride çocukların doyurulması, giydirilmesi, hazırlanması gibi eylemler içerisinde gösterilirken erkekler daha çok ya çocuklarla konuşurken ya da onlarla oyun oynarken gösterilmektedir. Bu da özellikle “baba” rolündeki erkeğin çocukların bakımı konusundaki sorumluluklardan özgürleştirildiğinin, “anne”nin ise çocukların sağlıklı bir şekilde bakılıp büyütülmesinden sorumlu tutulduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Kendi ilgilerine yönelik eylemlerde kendi cinsiyetleri içinde kadınların daha yüksek bir orana sahip oldukları görülmektedir. Bu eylemlerin çeşitlerine bakıldığında ise erkeklerin daha çok balık tutarken ya da avlanırken, gazete okurken, bahçe işleriyle ilgilenirken ve piknik yaparken resmedildikleri, kadınların ise örgü örerken, televizyon seyredirken, nakış işlerken ve piknik yaparken gösterildikleri saptanmıştır. Bu eylemlerin kadın ve erkeğe göre dağılımları da geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun düşmektedir. Bu durum öğrencilerin zihinlerine bu kadın ve erkek imgelerinin yerleşmesine neden olabilir. Bu anlayışın toplumsal cinsiyet ayrımcılığına yol açtığı, bunu beslediği ve yeniden ürettiği düşünülebilir.

Evle ilgili işlerde de kadınların yüzdesinin erkeklere oranla oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu durum diğer eylem kategorilerinde olduğu gibi geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının ders kitaplarındaki eylemlere de yansıdığını göstermektedir. Evle ilgili işlerde kadınlar temizlik yapma, bulaşık yıkama, yemek yapma ve sofrada servis yapma gibi eylemler içinde gösterilirken, erkeklerin sadece bahçe işlerinde ya da eve ekmek getirirken resmedilmesi oldukça dikkat çekicidir. Tüm kitaplar içinde erkeğin sadece bir resimde mutfaktan masaya yemek getirirken resmedildiği görülmektedir. Bu durumun evdeki kadın-erkek rollerini keskin bir şekilde çizdiği, erkeği evin geçimini sağlamakla sorumlu tutarken kadını evin işlerinin yolunda gitmesiyle sorumlu kıldığı düşünülebilir.

Eylemler kategorisinde çocuklarda cinsiyete göre çok büyük farklar olmamasına rağmen yetişkinlerde çok ciddi ayrımlar göze çarpmaktadır. Bu farklılığın çocukların cinsiyet algılarını etkileyeceği ve geleceğe dönük olarak

toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını ve rollerini benimsemelerine neden olabileceği düşünülebilir.

4.1.3. Figürler Hangi Mekânlar İçerisinde Gösterilmektedir?

İncelenen kitaplardaki görsellerde kız ve oğlan figürlerin hangi mekânlarda gösterildiklerine bakıldığı zaman (Tablo 4.1.3.1.), kız figürler sırasıyla dış mekân ve sosyal hayat (%32), okul ve okul çevresi (%21), ev ve ev çevresi (%19), belirsiz (%19), kurum ve kuruluş (%5) ve iş ortamında (%1) gösterilmektedir. Bu kategoride oğlan figürler ise sırasıyla dış mekân ve sosyal hayat (%45), okul ve okul çevresi (%19), belirsiz (%18) ev ve ev çevresi (%15), kurum ve kuruluş (%3) mekânlarında gösterilmiş, iş ortamında ise hiç gösterilmemiştir.

Tablo 4.1.3.1. Kız ve Oğlan Figürlerinin Gösterildiği Mekânlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kız		Oğlan	
	f	%	f	%
Ev ve Ev Çevresi	122	19	129	15
Okul ve Okul Çevresi	133	21	170	19
Dış Mekân ve Sosyal Hayat	207	32	391	45
Kurum ve Kuruluş	49	8	30	3
İş Ortamı	2	1	0	0
Belirsiz	121	19	159	18
TOPLAM	634	100	879	100

İncelenen kitaplardaki görsellerde kız ve oğlan figürlerin genel toplam içinde hangi mekânlarda gösterildiklerine bakıldığı zaman (Tablo 4.1.3.2.) ise şöyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır: Kız figürler sırasıyla, dış mekân ve sosyal hayat (%14), okul ve okul çevresi (%9), ev ve ev çevresi (%8), belirsiz (%8), kurum ve kuruluşta (%3) gösterilmiş, iş ortamında gösterildikleri sayı ise yüzdelik dilimi etkilemediği için yok sayılmıştır. Oğlan figürlere bakıldığında sırasıyla dış mekân ve sosyal hayat (%45), okul ve okul çevresi (%19), belirsiz (%18) ev ve ev çevresi (%15), kurum ve kuruluş (%3) mekânlarında gösterilmiş, iş ortamında ise hiç gösterilmemiştir.

Tablo 4.1.3.2. Toplam Çocuk Figürleri İçinde Kız ve Oğlan Figürlerinin Gösterildiği Mekânların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kız		Oğlan		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Ev ve Ev Çevresi	122	8	129	9	251	17
Okul ve Okul Çevresi	133	9	170	11	303	20
Dış Mekân ve Sosyal Hayat	207	14	391	26	598	40
Kurum ve Kuruluş	49	3	30	2	79	5
İş Ortamı	2	0	0	0	2	0
Belirsiz	121	8	159	10	280	18
TOPLAM	634	42	879	58	1513	100

İncelenen kitaplarda kız ve oğlanların en çok dış mekân ve sosyal hayat içinde gösterildikleri saptanmıştır. Fakat kızlar ve oğlanların gösterilme oranları birbirinden oldukça farklıdır. Kendi cinsiyetleri içinde aralarında %13'lük bir fark varken toplam çocuklar içerisindeki oranlarında da durum farklılık göstermemekte ve oğlanlar kızlara göre %12 oranında daha fazla görülmektedir. Bu da oğlanların dış mekân ve sosyal hayatta daha fazla yer buldukları, daha bağımsız ve aktif oldukları imajını yaratmaktadır. Kız ve oğlanların dış mekân ve sosyal hayatta gösterildikleri yerler ise birbirinden çok büyük farklar göstermemektedir. Hem kızlar hem de oğlanlar daha çok sokakta, ormanlık alanlarda, parklarda, kafeterya ve lokantalarda, oyun alanlarında gösterilmişlerdir.

Kızların kendi cinsiyetleri içerisinde bakıldığında oğlanlara oranla okul ve okul çevresinde daha çok resmedildiği görülmekte fakat aradaki farkın çok fazla olmadığı gözlemlenmektedir.

Ev ve ev çevresinde bulunma bakımından da yine kızların oğlanlara oranla kendi cinsiyetleri içindeki dağılımlarda daha yüksek bir yüzdeye sahip oldukları görülmektedir. Bu durum oğlanların daha bağımsız ve özerk bir yapıda sunulmalarına karşılık kızların evde güvenli bir ortamda daha çok yer aldıklarını ortaya koymaktadır.

İncelenen kitaplardaki görsellerde yetişkin kadın ve erkek figürlerin hangi mekânlarda gösterildiklerine bakıldığında (Tablo 4.1.3.3.) kadın figürler sırasıyla dış mekân ve sosyal hayat (%47), ev ve ev çevresi (%25), belirsiz (%13), kurum

ve kuruluş (%8), iş ortamı (%5), okul ve okul çevresinde (%2) gösterilirken yetişkin erkek figürler sırasıyla dış mekân ve sosyal hayat (%57), belirsiz (%19), ev ve ev çevresi (%11), kurum ve kuruluş (%9), iş ortamı (%3), okul ve okul çevresinde (%1) gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3.3. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerinin Gösterildiği Mekânlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Yetişkin Kadın		Yetişkin Erkek	
	f	%	f	%
Ev ve Ev Çevresi	151	25	171	11
Okul ve Okul Çevresi	10	2	20	1
Dış Mekân ve Sosyal Hayat	286	47	849	57
Kurum ve Kuruluş	52	8	137	9
İş Ortamı	34	5	42	3
Belirsiz	79	13	277	19
TOPLAM	612	100	1496	100

İncelenen kitaplardaki görsellerde kadın ve erkek figürlerin genel toplam içinde hangi mekânlarda gösterildiklerine bakıldığında (Tablo 4.1.3.4.), kadın figürler sırasıyla dış mekân ve sosyal hayat (%13), ev ve ev çevresi (%7), belirsiz (%4), kurum ve kuruluş (%2), iş ortamı (%2), okul ve okul çevresinde (%1) gösterilirken, yetişkin erkek figürler sırasıyla dış mekân ve sosyal hayat (%40), belirsiz (%13), ev ve ev çevresi (%8), kurum ve kuruluş (%7), iş ortamı (%2) son olarak okul ve okul çevresinde (%1) gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3.4. Toplam Yetişkin Figürler İçinde Kadın ve Erkek Figürlerinin Gösterildiği Mekânlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Yetişkin Kadın		Yetişkin Erkek		TOPLAM	
	F	%	f	%	f	%
Ev ve Ev Çevresi	151	7	171	8	322	15
Okul ve Okul Çevresi	10	1	20	1	30	2
Dış Mekân ve Sosyal Hayat	286	13	849	40	1135	53
Kurum ve Kuruluş	52	2	137	7	189	9
İş Ortamı	34	2	42	2	76	4
Belirsiz	79	4	277	13	356	17
TOPLAM	612	29	1496	71	2108	100

Yetişkin kadın ve erkeklerin hangi mekânlar içinde gösterildikleri incelendiğinde iki grubun da daha çok dış mekân ve sosyal hayat içerisinde yer buldukları görülmüştür. Kendi cinsiyetleri içerisindeki dağılımlara bakıldığında erkeklerin yine oldukça farklı bir şekilde kadınlardan daha fazla dış mekân ve sosyal hayat içinde gösterildikleri saptanmıştır. Bu duruma karşılık ev ve ev çevresinde bulunma yüzdelerine bakıldığında kadınların bu mekânlarda %14'lük bir oranla daha fazla gösterildiği görülmüştür. Bu durum erkeklerin daha çok dış hayatla bağlantı içerisindeyken kadınların ev ve ev çevresinde yer aldıklarını açıkça göstermektedir. Dış mekân görsellerinde kadın ve erkeklerin resmedilişlerine bakıldığında kadınların sokakta yürürken, alışveriş mekânlarında, tiyatro, kafeterya ve lokanta gibi mekânlarda daha çok gösterildiği saptanmıştır. Buna karşılık erkekler sokakta yürürken, bankta otururken, sinema, tiyatro ve kafeterya gibi mekânlarda gösterilmiştir. Fakat burada küçük bir detay dikkat çekmektedir; özellikle sokakta kadınlar daha çok ya alışverişe gitmiş ya alışverişten dönmüş ya da bir çocuğun elinden tutarken resmedilirken, erkekler daha çok resmi kıyafetlerle ve ellerinde iş çantaları ile resmedilmişlerdir. Bu da yine kamusal alanda dahi erkek ve kadın rollerinin paylaştırıldığını göstermektedir.

İş ortamı, okul çevresi ve kurum kuruluş kategorilerinde oranların birbirine yakın olduğu gözlemlenmektedir. Fakat “belirsiz” kategorisinde erkeklerin oldukça fazla resmedildiği görülmüştür. “Belirsiz” kategorisinde daha çok figürler tek başına eylemsiz olarak ya da bir iş yaparken gösterilmekte fakat nerede oldukları belirlenememektedir. Bu kategoride portre halinde gösterilmiş resimler de yer almıştır. Bu nedenle erkeklerin tüm görseller içinde sayıca fazla gösterilmiş olmasının bir sonucu olarak bu kategoride daha fazla yer aldıkları düşünülebilir.

4.1.4. Figürler Hangi Nesnelerle Gösterilmektedir?

4.1.4.1. Çocuk figürler

İncelenen kitaplardaki görsellerde kız ve oğlan figürlerin hangi nesnelerle birlikte gösterildiğine bakıldığında (Tablo 4.1.4.1.1) kız figürleri sırasıyla öğrenimle ilgili nesnelerle (%35), ilgi alanlarına yönelik nesnelerle (%33), oyun

nesneleriyle (%15), iş nesneleriyle (%6), öz-bakım nesneleriyle (%4), doğayla ilgili nesnelerle (%3), diğer nesnelerle (3) ve kamusal ve iletişimsel nesnelerle (%1) birlikte görülmüştür. Oğlan figürler ise sırasıyla öğrenimle ilgili nesnelerle (%33), ilgi alanlarına yönelik nesnelerle (%25), oyun nesneleriyle (24), öz-bakım nesneleriyle (%5), iş nesneleriyle (%5), doğayla ilgili nesnelerle (%4), kamusal ve iletişimsel nesnelerle (%3) ve diğer nesnelerle (%1) birlikte gösterilmiştir.

Tablo 4.1.4.1.1. Kız ve Oğlan Figürlerin Fiziksel Bağlantı İçerisinde Gösterildikleri Nesnelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kız		Oğlan	
	f	%	f	%
Öğrenimle İlgili Nesne	125	35	158	33
Oyun Nesnesi	53	15	114	24
Kamusal ve İletişimsel Nesne	3	1	13	3
Öz-Bakım Nesnesi	14	4	26	5
Doğayla İlgili Nesne	12	3	18	4
İş Nesnesi	21	6	27	5
İlgi Alanlarına Yönelik Nesne	116	33	120	25
Diğer	12	3	5	1
TOPLAM	356	100	481	100

İncelenen kitaplardaki görsellerde bir nesneyle görülen çocuk figürlerin toplamı içinde kız ve oğlan figürlerin hangi nesnelerle birlikte gösterildiğine bakıldığında (Tablo 4.1.4.1.2.) kız figürleri sırasıyla öğrenimle ilgili nesnelerle (%15), ilgi alanlarına yönelik nesnelerle (%14), oyun nesneleriyle (%6), iş nesneleriyle (%3), öz-bakım nesneleriyle (%2), doğayla ilgili nesnelerle (%1), diğer nesnelerle (1) ve kamusal ve iletişimsel nesnelerle (%1) birlikte gösterilmiştir. Oğlan figürler ise sırasıyla öğrenimle ilgili nesnelerle (%19), ilgi alanlarına yönelik nesnelerle (%14), oyun nesneleriyle (14), öz-bakım nesneleriyle (%3), iş nesneleriyle (%3), doğayla ilgili nesnelerle (%2), kamusal ve iletişimsel nesnelerle (%2) ve diğer nesnelerle (%2) birlikte gösterilmiştir.

Tablo 4.1.4.1.2. Toplam Çocuk Figürleri İçinde Kız ve Oğlan Figürlerin Fiziksel Bağlantı İçerisinde Gösterildikleri Nesnelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kız		Oğlan		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Öğrenimle İlgili Nesne	125	15	158	19	283	34
Oyun Nesnesi	53	6	114	14	167	20
Kamusal ve İletişimsel Nesne	3	1	13	1	16	2
Öz-Bakım Nesnesi	14	2	26	3	40	5
Doğayla İlgili Nesne	12	1	18	2	30	3
İş Nesnesi	21	3	27	3	48	6
İlgi Alanlarına Yönelik Nesne	116	14	120	14	236	28
Diğer	12	1	5	1	17	2
TOPLAM	356	43	481	57	837	100

İncelenen kitaplardaki görsellerde çocukların herhangi bir nesneyle bağlantı içinde olma durumları incelendiğinde kendi cinsiyetleri içinde kız ve oğlan gruplarının her ikisinde de ilk sırayı öğrenimle ilgili nesneler almıştır. Çocukların gündelik hayatlarının büyük bölümünün okulda geçtiği, sonrasında da evde okulla ilgili ödev ve çalışmalardan sorumlu olduğu düşünüldüğünde bu durum oldukça anlaşılır hale gelmektedir. Bu kategoriye toplam çocuk sayısı içinde bakıldığında oğlanların biraz daha yüksek bir oranda görünür oldukları saptanmakta, bütün görsellerdeki oğlan sayısının kız sayısından bir hayli yüksek olması buna sebep olmaktadır.

İlgi alanlarına yönelik nesnelerle gösterilme oranına bakıldığında kızların ve oğlanların kendi cinsiyetleri içindeki oranlarda bu kategorinin ikinci sırada olduğu fakat kızların bu alanda erkeklere nazaran %8'lik bir oranda daha fazla yer aldığı görülmektedir. Kızların kitap okurken, müzik aleti çalarken ya da televizyon izlerken daha fazla gösterilmesi bunun sebebi olabilir. Yine de sayısal bakımdan aynı kategoriye bakılırsa erkeklerin sayıca daha fazla yer aldığı bilgisini de burada paylaşmak yerinde olacaktır.

Çocukların oyun nesneleri ile gösterilmeleri de oldukça yüksek bir orana sahiptir. Burada hem kendi cinsiyetleri içinde hem de toplam sayı içinde oğlanların kızlara oranla oldukça yüksek bir yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Bu durum oğlanların oyunla daha fazla vakit geçirebildiklerine gönderme yaptığı gibi, daha önce eylemler kategorisinde de kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylemlerde daha çok görülmeleriyle tutarlılık taşımaktadır. Görsellerin içeriklerine bakıldığında oğlanların “yedi kiremit, çember çevirme, halat çekme, istop” gibi oyunlar içinde ve bu oyunların nesneleriyle, oyuncak kılıç ve uçurtmayla görüldüğü, bunların ise sokağa özgü oyunlar olmasının oğlanlara verilen özgürlüğün kitaplara yansması olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra oğlanların kılıç gibi oyuncaklarla resmedilmesinin, erkeklere yüklenen özelliklerden “savaşçı, saldırgan, güçlü” olmayla örtüştüğü düşünülebilir. Kızlarınsa dışarıda ip atlama, istop daha çok ev içinde bebekleriyle evcilik oynarken resmedilmesinin, onların “anne” rolüne daha küçük yaştan yönlendirilmesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Diğer kategorilerde kız ve oğlanlar arasında çok büyük farklılıklar gözlenmemekte, sadece “diğer” kategorisinde kızların sayısal olarak daha fazla gösterilmesi dikkati çekmektedir.

4.1.4.2. Yetişkin figürler

İncelenen kitaplardaki görsellerde yetişkin kadın ve erkek figürlerin hangi nesnelerle bağlantı içinde olduğuna bakıldığında (tablo 4.1.4.2.1.) kadın figürler sırasıyla kamusal nesnelerle (%51) ve özel nesnelerle (%49) gösterilmişlerdir. Yetişkin erkek figürler ise sırasıyla kamusal nesnelerle (%74) ve özel nesnelerle (%26) gösterilmişlerdir.

Tablo 4.1.4.2.1. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerin Fiziksel Bağlantı İçerisinde Gösterildikleri Nesnelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Kamusal Nesne	148	51	446	74
Özel Nesne	141	49	160	26
TOPLAM	289	100	606	100

İncelenen kitaplardaki görsellerde bir nesneyle birlikte görülen yetişkin kadın ve erkek figürlerin toplamı içinde kadın ve erkek figürlerin hangi nesnelerle bağlantı içinde olduğuna bakıldığında (tablo 4.1.4.2.2.) kadın figürler sırasıyla kamusal nesnelerle (%16) ve özel nesnelerle (%16) gösterilirken yetişkin erkek figürler ise sırasıyla kamusal nesnelerle (%50) ve özel nesnelerle (%18) gösterilmişlerdir.

Tablo 4.1.4.2.2. Toplam Yetişkin Figürleri İçinde Kadın ve Erkek Figürlerin Fiziksel Bağlantı İçerisinde Gösterildikleri Nesnelerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kadın		Erkek		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Kamusal Nesne	148	16	446	50	594	66
Özel Nesne	141	16	160	18	301	34
TOPLAM	289	32	606	68	895	100

Toplam sayı içinde erkeklerin nesnelerle gösterilme oranı %68'e %32 ile kadınların iki katından fazla bir yüzdeye sahiptir. Bu durum erkeklerin yaşantı içerisinde “etkileyen ve değiştiren” özne olma özellikleriyle bağlantılı olarak yorumlanabilir zira erkekler kadınlara oranla daha fazla nesne kullanmakta ve “fark” yaratmaktadır. Kadınların kamusal ve özel nesne kullanımları neredeyse yarı yarıya bir oranla eşit durumdayken erkeklerin kamusal nesnelerle özel nesnelerin üç katı kadar daha fazla bağlantı içinde gösterilmeleri “eylemler ve mekânlar” kategorileriyle tutarlı bir sonuç olarak göze çarpmaktadır. Kamusal alanda çok daha fazla resmedilmiş olan erkekler, bu nedenle kamusal nesnelerle de daha fazla bağlantı içinde bulunmaktadır.

Kadınların ve erkeklerin bağlantı içinde oldukları kamusal nesnelere bakıldığında, kadınların çoğunlukla alışveriş ortamındaki nesnelerle, daha az sayıda olmakla birlikte de meslek dallarına ilişkin nesnelerle (tebeşir, steteskop, kitap vb.) gösterildikleri, erkeklerinse yaptıkları işle bağlantılı nesnelerle (çömlek, yangın söndürme tüpü, fayans, hızar, balta, steteskop vb.) resmedildikleri görülmektedir.

Özel nesneler incelendiğinde de kadınlar ev ortamında yaptığı işlerde kullandığı nesnelerle (temizlik bezi, bulaşık teli, iğne, iplik, ocak vb) daha çok gösterilirken bazı görsellerde de televizyon, bilgisayar ve kitap gibi ilgi alanlarına

yönelik nesnelerle bir arada yer almaktadır. Erkeklerin bağlantı içinde olduğu nesnelerse daha çok gazete, dergi, kitap, televizyon, bilgisayar gibi ilgi alanlarına yönelik nesnelerken, evin işleriyle ilgili olarak bahçe bakımında kullandıkları hortum, kazma gibi nesneler de az sayıda da olsa yer almıştır. Erkekler sadece bir görselde mutfaktan salona getirdiği servis malzemeleriyle gösterilmektedir.

4.2. METİNLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUM

4.2.1. Metinlerde Ana Karakter

İncelenen kitaplardaki metinlerde karşılaşılan ana karakterler içinde (Tablo 4.2.1.1) kız figürler %9, oğlan figürler %21, cinsiyeti belirlenemeyen çocuk figürler %5, yetişkin kadın figürler %9, yetişkin erkek figürler %51 ve cinsiyeti belirlenemeyen yetişkin figürler %5'lik oranla yer almışlardır.

Tablo 4.2.1.1. Metinlerdeki Ana Karakterlerin Çocuk ve Yetişkin Olmaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
Kız	11	9
Oğlan	25	21
Belirsiz	6	5
Yetişkin Kadın	10	9
Yetişkin Erkek	59	51
Belirsiz	6	5
TOPLAM	117	100

İncelenen kitapların metinlerindeki çocuk ana karakterlerin cinsiyetlerinin toplam çocuk ana karakter sayısı içindeki oranına bakıldığında (Tablo 4.2.1.2.), kız figürler %26, oğlan figürler %60'lık, cinsiyeti belirlenemeyen çocuklar ise %13'lük bir orana sahiptir.

Tablo 4.2.1.2. Metinlerdeki Çocuk Ana Karakterlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
Kız	11	26
Oğlan	25	60
Belirsiz	6	14
TOPLAM	42	100

İncelenen kitaplardaki metinlerde yetişkin ana karakterlerin cinsiyetlerinin toplam yetişkin ana karakter sayısı içindeki oranına bakıldığında (Tablo 4.2.1.3.), yetişkin kadın figürlerin oranı %13, yetişkin erkek figürlerin oranı %79, cinsiyeti belirlenemeyen yetişkinlerin oranı ise %8'dir.

Tablo 4.2.1.3. Metinlerdeki Yetişkin Ana Karakterlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
Kadın	10	13
Erkek	59	79
Belirsiz	6	8
TOPLAM	75	100

İncelenen kitaplarda toplam 275 metin bulunmaktadır. Fakat bu metinlerin bazıları şiir, tekerleme ya da bilgi verme amaçlı türlerde yazılmış olduğundan burada toplam 117 ana karakter mevcuttur.

Metinlerde ana karakterlerin büyük çoğunluğunun yetişkin erkek figür olduğu görülmekte, bunu oğlan figür izlemekte, devamında da kız figürler, kadın figürler ve cinsiyeti belirlenemeyen çocuk ve yetişkin figürler gelmektedir. Buradan ana karakter olmanın yetişkin ya da çocuk olmaktan çok erkek-kadın ya da oğlan-kız olmakla ilişkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Ana karakter olmanın cinsiyete bağlı olarak şekillendiği, yaş grupları içerisindeki değerlendirmede çok daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Çocuk ana karakterler içinde oğlanların %60'lık bir oranla başı çekmesi, kızlarınsa bu oranın yarısından bile daha düşük bir oranda ana karakter olması kitaplarda çocuklar arasında "özne" olarak oğlanların seçildiğini, kızların ise çok kısıtlı olarak kendilerine yer bulabildiklerini düşündürmektedir. Ana karakter, kategori tanımlarında belirtildiği gibi bir olayın başkişisi, anlatıcısı, olayı/durumu doğrudan etkileyen ya da bunlardan doğrudan etkilenen kişi olarak var olmakta, bütün bu özellikler içinse daha çok oğlanların seçilmesi kızların bir anlamda 'ötekileştirildikleri'ni göstermektedir.

Yetişkinlerin ana karakter olmalarıyla ilgili olarak cinsiyet farklarına bakıldığında erkeklerin kadınlardan altı kat daha fazla olarak ana karakter

olduğu görülmektedir. Bu durumun erkeği, tamamen etkin, bağımsız kılarken kadını görünmez bir konuma getirdiği ve yok saydığı düşünülebilir. Ana karakter olma bakımından kadın ve erkek arasında var olan bu uçurumun, öğrencilerin ileriye dönük algılayışlarında erkeklerin bu dünyanın özneleri olduklarını düşünmelerine, kadınlarınsa arka planda kalmalarını doğal bulmalarına neden olabileceği düşünülebilir. Bu bilgiyle büyüyecek olan çocuklar geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimseyebilecekleri gibi bunların devamına yol açacak davranışlarda da bulunabileceklerdir.

4.2.2. Metinlerde Yan Karakter

İncelenen kitaplardaki metinlerde karşılaşılan yan karakterler içinde (Tablo 4.2.2.1.) kız figürler %5, oğlan figürler %18, cinsiyeti belirlenemeyen çocuk figürler %1, yetişkin kadın figürler %28, yetişkin erkek figürler %45 ve cinsiyeti belirlenemeyen yetişkin figürler ise %3'lük oranda yer almışlardır.

Tablo 4.2.2.1 Metinlerdeki Yan Karakterlerin Çocuk ve Yetişkin Olmaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
Kız	9	5
Oğlan	30	18
Belirsiz	2	1
Yetişkin Kadın	48	28
Yetişkin Erkek	77	45
Belirsiz	5	3
TOPLAM	171	100

İncelenen metinlerdeki çocuk yan karakterlerin cinsiyetlerinin toplam çocuk yan karakter sayısı içindeki oranına bakıldığında zaman (Tablo 4.2.2.2.), kız figürlerin oranı %22, oğlan figürlerin oranı %73 ve cinsiyeti belirlenemeyen çocuk figürlerin oranı %5'lik bir orana sahiptir.

Tablo 4.2.2.2. Metinlerdeki Çocuk Yan Karakterlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
Kız	9	22
Oğlan	30	73
Belirsiz	2	5
TOPLAM	41	100

İncelenen metinlerdeki çocuk yan karakterlerin cinsiyetlerinin toplam çocuk yan karakter sayısı içindeki oranına bakıldığı zaman (Tablo 4.2.2.3.), yetişkin kadın figürler %37, yetişkin erkek figürler %59 ve cinsiyeti belirlenemeyen yetişkin figürler %4'lük bir orana sahiptir.

Tablo 4.2.2.3. Metinlerdeki Yetişkin Yan Karakterlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
Kadın	48	37
Erkek	77	59
Belirsiz	5	4
TOPLAM	130	100

Yan karakterlerin yaşlarına ve cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında, bu kategoride yaş değişkeninin daha etkili olduğu görülmektedir çünkü yan karakterlerin büyük çoğunluğu yetişkin kadın ve erkekler tarafından oluşturulmaktadır. Bununla birlikte bu grup içinde erkeklerin yine sayıca daha fazla oldukları göze çarpmaktadır. Fakat kadınların bu kategorideki yüzdelerinin ana karakter olma kategorisine göre oldukça yüksek olduğu görülmekte, bu da kadınların kendilerine ancak yan rollerde yer bulabildiklerini ortaya koymaktadır.

Toplam çocuk sayısı içinde kız ve oğlanların yan karakterlerde bulunma yüzdelerine bakıldığında da oğlanların burada da kızlardan üç kat daha fazla görünür olduğu ve kızların oldukça az yer bulabildiği gözlemlenmektedir. Hem ana karakterlerde hem de yan karakterlerde kadınların erkeklerden, kızlarınsa oğlanlardan çok daha az var olmaları kitaplardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin varlığını ortaya koymaktadır.

4.2.3. Metinlere İlişkin Diğer Tespitler

İncelenen kitaplardaki metinlerin karakterlerinin cinsiyetleri dışında içeriklerinde de kimi toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla ve cinsiyetçi söylemlerle karşılaşmaktadır. Bu yargılar daha çok doğrudan değil dolaylı olarak ortaya konmakta, örtük bir söylemle yer almaktadır.

Ada Yayıncılık tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında (Alacalı, 2012) yer alan “Para Cüzdanı” (s.10) hikâyesinde, Murat isimli çocuğun başından geçenler anlatılmaktadır. Bu karakterin gündelik yaşantısı içinde her gün yaptığı şeylerden birinin çoğunlukla bir “erkek sporu” kabul edilen futbol oynamak olduğu görülmektedir. Murat’ın ödevini yaparken çözdüğü matematik probleminin seçimi de dikkat çekicidir. “Naciye’nin babasının maaşı 700 TL’dir. O her ay bu paranın 75 TL’sini elektrik ve suya, 250 TL’sini taksitlere, 50 TL’sini yol parasına ayırıyor. 200 TL de ev kirasına ödeyince geriye kalan para ile neler satın alabilir?” şeklindeki bu sorudaki “baba” evin tüm giderlerini karşılayan ve geçimden sorumlu kişi olarak gösterilmektedir. Problemin devamında kalan parayla ne alınabileceğini hesaplamaya çalışan Murat’ın anne ve babası çalışmasına rağmen şu şekilde düşündüğü görülmektedir: “Babası öğretim yılı başlarken kendisini yeni ayakkabı almıştı...”. Burada da satın alma eylemini gerçekleştiren ve çocuğun ihtiyacının giderilmesini sağlayanın yine “baba” karakteri olması düşündürücüdür.

Aynı kitapta yer alan “Aile Fotoğrafi” (s.17) başlıklı şiirde geçen “Annemi ninnileriyle tanırım/İnce, kıvrak, sabırlı.../Resminden de belli o bir anacan,/ Saçlarını süpürge yapmış yuvası için, Bir gün bile of dememiş yıllar yılı” dizelerinde anneye atfedilen özelliklere bakıldığında “ince, kıvrak, sabırlı, anacan” sıfatlarının seçildiği görülmekte, ayrıca geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri içinde kadına sıkça yüklenen “yuvası için saçını süpürge etmesi” ile de övgüye değer bulunmaktadır. Aynı şiirin devamında baba ile ilgili olarak yazılan dizelerse şu şekildedir: “Çok okumuş babam, içli bir şair.../kitap içinde doğmuş, kitaplarla yaşamış.” Bu dizelerde annenin tersine babanın sadece işiyle ilgili özelliklerinden bahsedilmesi ve şair olduğu için “içli” olarak anılması, erkeği yine baba sorumluluklarının dışında tutmakta ve tamamen babanın mesleki yönü öne çıkarılmaktadır.

Söz konusu kitapta toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren pek çok örnek olmakla birlikte burada bir tane daha verilmesi ile yetinilecektir. “Masalcı” (s. 67) başlıklı metinde, masallardaki kötülüklerin en başta akıllı davranılarak nasıl değişebileceğini anlatan yazar, bu değişikliklerin sonuçlarını şöyle anlatıyor: “Gözlerimi kapadım, kafamda bunları canlandırıyorum. Pamuk Prenses’i görüyorum gibiyim. Sarayda, sevgili üvey annesinin yanında uslu uslu

oturuyor. Bütün gün nakış işliyor. Ormanı, cüceleri tanımıyor. Yedi sevgili dostu yok, onların yemeklerini pişirmiyor, söküklüklerini dikmiyor. Yaşamında hiç iş yapmıyor. İş yapmadığı için dostlarının yanındayken söylediği güzel şarkılarla genç prensi büyülemiyor.” Bu cümlelerde üvey annesiyle iyi geçinen Pamuk Prenses’in bütün gün nakış işlemesi bir kadın rolü olarak sunulmaktadır. Bunun dışında ormana hiç gitmeyen prensesin hiç iş yapmamasının sonucunda keyifle şarkılar söylemediği, bunun için de genç prensle tanışamadığı vurgulanmakta; iş yapmak hem bir kadın rolü olarak sunulmakta hem de bunun kadınlar için ne kadar eğlenceli olduğu örtülü bir şekilde sezdirilmektedir.

Doku Yayıncılık tarafından hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında (Bıyıklı ve Öztaş, 2012) yer alan “Akkız Karakız” başlıklı masalda henüz on sekiz yaşında olan dürüst ve güzel “Ayşegül” karakterinin üvey annesi ve üvey kız kardeşi tarafından eziyet görmesi ve evden kovulmasının ardından çektiği tüm kötülüklerin sonucunda yaşadıkları şöyle özetlenir: “Ayşegül, evden kovulduktan sonra bir prensle karşılaşır. Prens onu ülkesine götürür. Kırk gün, kırk gece düğün yapılır” (s. 92). Burada pek çok farklı noktaya değinilebilir. Örneğin, özellikle masalarda ve hikâyelerde hemen her zaman aktarıldığı biçimiyle “üvey anne” kötüdür. Kadınların kendisinin olmayan çocuklara iyi davranmayacağına yönelik bir içermesi olan bu kabulün ders kitaplarına seçilmiş metinler içinde yer almasının başka bir açıdan etkisi de, üvey anne ya da üvey baba sahibi öğrenciler üzerinde psikolojik olarak kötü yönde olabilir. Bunun dışında henüz on sekiz yaşında bir genç kadının, tek kurtuluşunun bir prens yani bir erkek tarafından beğenilmek ve onunla evlenmek olarak sunulması cinsiyetçi bir tutum olarak değerlendirilebilir. Burada evleneceği kişiyi seçenin kadın değil erkek olduğuna dair bir mesaj verildiği düşünülebilir.

Metinlerden verilebilecek bir başka örnekse Bisiklet Yayıncılık tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabında (Şahin, 2012) yer almaktadır. “Hayalinizdeki Oda” başlıklı metinde gençlerin odalarını kendi istedikleri hale nasıl getirebilecekleri anlatılmakta, yatak örtüsü, yastık ve perdeler için istenilen renklerde kumaş seçilebileceği ve bunların diktirilerek kullanılabileceği belirtilmekte ve şöyle denmektedir: “Bu noktada aile dikiş makinası olan birine, tüm şirinliğinizle yaklaşın ve perdelerinizi, yastık kılıflarını, örtüleri dikmesini rica edin. Kızlarımızın eli yatkınsa bütün buları kendileri yapabilirler” (s. 126).

Cümlede “eli yatkın kızların” dikişlerini kendilerinin dikebileceği belirtilmekte, böylelikle çocuklara bu işin bir “kadın işi” olduğu sezdirilmektedir.

İncelenen bütün kitaplarda pek çok cinsiyetçi içermelerle karşılaşmış olmakla birlikte buraya alınan örneklerin yeterli düzeyde bir fikir oluşturduğu düşünülmektedir. Genel olarak metinlerde karşılaşılan farklı birkaç noktaya daha değinmek gerekirse, kitaplarda kadın ve erkekler için kullanılan sıfatlar da bir hayli farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin kadınlar için, “ince, kıvrak, sabırlı, anacan, sessiz, dost bakışlı, güler yüzlü, düşünceli, mızmız, utangaç, kapalı, kendi halinde, dedikoducu, meraklı” gibi sıfatlar kullanılırken erkekler için, “sert, sinirli, ciddi, yakışıklı, boylu poslu, iri, levent, güçlü, kuvvetli, yiğit, yardımsever, kahraman” gibi sıfatlar tercih edilmektedir. Bu sıfatlar geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının bir yansıması olarak görülebilir.

Kitaplarda dikkat çeken bir diğer husus da metinlerde adı geçen ve örnek gösterilen tarihi kişilik, bilim insanı, sanatçı, sporcu, filozof, yazar, mucit vb. bilinen isimlerin cinsiyetlere dağılımıdır. Bütün kitaplar içinde örnek verilen şahıslardan 51’i erkekken sadece 2’si kadındır. Bu iki kadından biri iki yaşında geçirdiği rahatsızlık nedeniyle görme ve işitme engelli olan ve konuşamadığı halde aldığı eğitimle ve gösterdiği azimle hem konuşmayı hem yazmayı öğrenen, üniversite eğitimini tamamlamış olan pedagog, yazar ve aktivist Hellen Keller’dır. Örnek gösterilen diğer kadın figür ise 1877-78 Osmanlı-Rus savaşında verdiği hizmetlerle tarihe geçmiş olan Nene Hatun’dur. Fakat bu iki şahsiyet dışında ilgili alanlardan hiçbir kadın örnek verilmemiş olması, kadınların bu alanlarda yok sayılması, onların herhangi bir başarısının olmadığı izlenimini yaratmaktadır. Bu yaklaşımın daha baştan kız öğrencilerin özyeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir. Kendi çalışmalarında da bu bulguyla örtüşen sonuçlar elde eden Güvenli ve Uğur Tanrıöver (2009), konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir:

Her ne kadar ‘örtük söylem’in bir parçası olsa da, genelde medya çözümlemeleri alanında geliştirilen ve Tuchman tarafından ‘kadınların simgesel olarak yok sayılması’ biçiminde kavramlaştırılan olguya ders kitaplarında sıkça rastlanmaktadır (Tuchman vd., 1978). Bunu belli bir toplumsal grubun incelenen metinlerdeki görünürlük derecesi ya da tersine, bizim örneklerimizde gözlendiği biçimiyle ‘görünmezliği’ olarak da adlandırmak mümkündür (s. 107).

İncelenen ders kitaplarında dikkat çeken hususlardan biri de yazar seçiminde karşımıza çıkmaktadır. Ders kitaplarındaki toplam 275 metnin 213'ünün yazarı erkekken, 51'inin yazarı kadın olarak görülmekte, geriye kalan 11 metninse ya anonim olduğu ya da kitabı hazırlayan komisyon tarafından yazılmış olduğu gözlemlenmektedir. Gülseven ve Tanrıöver'in (2009) bahsettiği 'simgesel görünmezlik' burada da karşımıza çıkmakta ve kadınlar yazar olarak erkeklere oranla 4 kat daha az var olabilmektedirler. Bu durumun öğrencilerin bilinçaltında yer edebileceği düşünülmektedir.

Ders kitaplarındaki duruma paralel olarak incelenen çalışma kitaplarında da etkinliklerde kullanılan kısa metinlerin ya da alıntılanan cümlelerin 106'sının erkek yazarlardan, 13'ününse kadın yazarlardan seçildiği görülmektedir. Bu rakamlar öğrencilere kadınların yazın alanındaki yerinin önemsiz olduğunu düşündürtebilir.

Metinler içinde kullanılan sözcüklerin bazıları da cinsiyetçi bir tutum göstermektedir. Örneğin, bazı metinlerde 'bilim insanı' yerine 'bilim adamı', 'insan ya da insanlık' yerine 'insanoğlu' gibi sözcüklerinin tercihinin dildeki erilleşmenin işareti olduğu düşünülebilir. Bu sözcükler istem dışı böyle kullanılmış olabilir. Ancak kitap hazırlayanların bu kavramları kullanırken daha dikkatli ve bilinçli kullanması bu sorunu çözebilir.

Tıpkı görsellerde olduğu gibi metinlerde de kadınlar meslek hayatında çok fazla yer almamakta, yer alsa da çok az sayıdaki meslek kolları içinde yer bulmaktadır. Kadının birincil görevi her zaman 'anne' olmaktır, metinlerde annenin çalıştığından söz edilse bile ne iş yaptığı konusu pek söz konusu edilememekte, daha çok nasıl bir anne olduğu üzerinde durulmaktadır. Oysa metinlerde erkeklerden daha çok bulundukları meslek dalları içerisinde bahsedilmekte, metinde 'baba' figürü olarak yer alsa da mesleğinden söz edilmektedir. Bu cinsiyetçi içermeler sadece kadının aleyhinde değil aslında tersten bir okuma yapıldığında erkeğin aleyhine de sonuçlanmaktadır. Bu tanımlamalar erkeklerin toplum içinde her zaman "güçlü, kuvvetli, çalışan" olarak yer almaları gerektiği izlenimini yaratmakta ve oğlan üzerinde "olması gerektiği gibi bir erkek" olma baskısını oluşturmaktadır. Erkeklerin duygularından bahsetmesi (eğer şair değilse), ağlaması, çalışmaması hoş

görülmemekte ve bu davranışı gösteren erkekler ötekileştirilmektedir. Bu bilgi, öğrenciler üzerinde toplumsal cinsiyet rollerinin benimsenmesi bakımından oldukça ciddi bir etki yaratabilir.

4.3. BULGULARIN TOPLUMSAL CİNSİYET EDİNİLMESİNE İLİŞKİN KURAMSAL YAKLAŞIMLAR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Bulgular ışığında özellikle çocukların kiminle gösterildiğinin incelendiği kategoride kızların yetişkin kadınlarla, oğlanlarınsa yetişkin erkeklerle bir arada daha çok gösterildikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum kızların ve oğlanların kendi cinsiyetinden yetişkinlerle daha çok iletişimde olduklarını, onları gözlemlediklerini ortaya koyar. Sosyal öğrenme kuramında olduğu gibi, bu yetişkinleri model alan çocuk, onların davranışlarını taklit ederek öğrenecektir. Sosyal öğrenme kuramı bu bağlamda bulgularla örtüşen bir yapı göstermektedir.

Yukarıda da örnek verilmiş olan ‘Aile Fotoğrafı’ adlı metinde ise kadın ve erkek rolleri belirtilmiş, kadın ailesi için saçını süpürge etmiş bir varlık olarak çizilirken erkek de ‘çok okumuş, kitaplarla iç içe’ bir profil çizmiştir. Sosyal rol kuramında geçen sosyal yapıdan kaynaklı ayrımların birey tarafından psikolojik olarak doğru kabul edildiğine yönelik durum bu metinde karşımıza çıkmakta ve cinsiyetçi yargılar doğruymuş gibi olumlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin algılarına da etki edebilir.

Kadın ve erkeğin kendi ilgilerine yönelik yaptıkları eylemlere bakıldığında erkekler, avlanırken, balık tutarken, bahçe işleriyle ilgilenirken; kadınlar ise nakış işlerken, örgü örerken gösterilmektedir. Bem’in cinsiyet şema kuramına göre değerlendirildiğinde bu görsellerde kadınların kadınsı, erkeklerin erkeksi kişilik yapıları içinde resmedildikleri, androjen kişilik yapısının ortaya konmadığı söylenebilir. Bu durum metinlerdeki meslek seçimleri için de geçerlidir. Sonuç itibarı ile öğrencilerin gelecekte yapacakları işler ya da hobileri konusunda yönlendirici etkileri olabilir.

4.4. BULGULARIN KONUYLA İLGİLİ DİĞER ÇALIŞMALARLA KARŞILAŞTIRILMASI

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde Esen Severage, 1998 incelediği kitaplarda oğlanların kızlardan %28 oranında, erkeklerinse kadınlardan %40 oranında daha fazla gösterildiğini, kadınların çocuklarla erkeklerinse yetişkinlerle daha fazla gösterildiğini, yapılan eylemlerde de aynı yönde bir oranın çıktığını belirtmekte; kadınların ev çevresinde gösterilirken erkeklerin dış mekânda temsil edildiklerini, nesne kullanımında da kadınların daha çok özel nesnelerle, erkeklerin kamusal nesnelerle gösterildiğini ve son olarak metinlerde ana karakter seçiminde oğlanların başı çektiğini vurgulamaktadır.

Yorgancı (2008), çalışmasında yine kız figürlerin oğlanlardan, sayıca oldukça az gösterildiğini belirtmiş, kızların daha ziyade evde, oğlanların ise kamu alanında resmedildiklerini ortaya koymuştur. Oğlanların kızlardan daha fazla tek başına gösterildiklerini ve bu şekilde tek başına yeterlikte kızlardan daha yetkin olduklarını vurgulamıştır. Kızlara ev hanımlığı, doktorluk, hemşirelik, öğretmenlik gibi mesleklerin önerildiğini ifade eden Yorgancı, oğlanlara önerilen mesleklerde mekanik mesleklerin de olduğuna ve görsellerdeki tüm müdürlerin erkek olduğuna dikkat çekmiştir.

Özkan'ın (2013) yaptığı çalışma da benzer sonuçlara ulaşmış, bütün kitaplarda erkek figürlerin kadın figürlere oranının daha yüksek olduğunu, doktorların erkek olarak resmedilirken kadınların hemşire olarak yer bulduğuna vurgu yapmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular genel olarak önceki çalışmalarla örtüşmektedir. Diğer çalışmalarda olduğu gibi kızların sayısı oğlanlardan, kadınların sayısı ise erkeklerden bir hayli düşüktür. Fakat yine de bazı farklar gözlemlenmektedir, örneğin çalışmada aynı kategorilerin kullanılmış olduğu Severage'nin çalışmasına göre kız ve oğlanların tek başına gösterilmeleri arasındaki farkın bu çalışmada azaldığı, görsellerde bulunan kız figürlerin oranının ilk çalışmada %37'yken, bu çalışmada %42 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, tek başına gösterilme oranı kadınlarda daha

fazlayken, çocuklarla gösterilme oranı ise daha düşüktür. Yine bu çalışmada Esen Severage'nin çalışmasına oranla yetişkinlerle gösterilme oranın kadınlarda iki kat artarken erkeklerde de yükseldiği dikkat çekmektedir. Fakat oranlardaki bu değişime rağmen kadın sayısının toplam yetişkin arasındaki oranı değişmemiş ve %29'da kalmıştır. Eylemler kategorisinde her iki çalışmada da çocuklar kategorisinde benzer sonuçlar elde edilirken, bu çalışmada kadınların kamusal eylem içinde gösterilme oranında ciddi bir yükseklik söz konusudur. Dikkat çeken diğer bir fark da kadınların okul ve çevresinde gösterilme oranıdır, Esen Severage'nin çalışmasında %15 olan oranın, bu çalışmada %2 olduğu, kadınların dış mekânda gösterilmelerinin oranının ise ilk çalışmada %31'ken bu çalışmada %47 olduğu görülmektedir. Nesneler kategorisine gelindiğinde bu çalışmada her iki cinsiyetin öğrenimle ilgili nesnelerle gösterilme oranı daha düşüktür. Bununla birlikte sadece bu çalışmada ele alınmış olan ilgi alanına yönelik nesneler, kızlarda %33, oğlanlarda ise %25'lik bir orana sahiptir. Kamusal/iletişimsel nesnelere gelindiğinde bu çalışmada Esen Severage'nin çalışmasına göre her iki grupta da %10 civarında daha düşük bir oran söz konusudur. Yetişkinlerin her ikisinde de kamusal nesne oranının bu çalışmada daha yüksek olduğu gözlemlenmekte, bu oranın erkeklerde çok yüksek olması dikkat çekmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi amaçlanmış, yapılan incelemeler sonucunda söz konusu kitaplarda toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının yeniden üretildiği, pekiştirildiği ve devamının sağlandığı gözlemlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar kısa maddeler halinde özetlenecek olursa;

- Kitaplarda yer alan görsellerde erkekler kadınlara oranla, oğlanlar da kızlara oranla çok daha yüksek sayıda yer almaktadır.
- Görsellerde kızlar, oğlanlara oranla yetişkinlerle daha çok bir arada yer almaktadır.
- Erkekler kadınlara oranla yetişkinlerle daha fazla bir arada gösterilirken kadınların da erkeklere oranla çocuklarla daha çok bir arada resmedildiği görülmektedir. Erkekler yetişkin dünyasında yer alırken kadınlar çocuklarla daha fazla birlikte vakit geçirmektedir.
- Kızlar yetişkin kadınlarla, oğlanlar yetişkin erkeklerle daha fazla resmedilmektedir.
- Oğlanlar daha çok top, kılıç, taş gibi oyuncaklarla birlikte gösterilirken kızlar daha çok ip, boncuk, bebek gibi oyuncaklarla gösterilmektedir.
- Erkekler kadınlara oranla meslek hayatında daha fazla gösterilmekte, çalıştıkları meslek kolları daha geniş bir yelpaze oluşturmaktadır.
- Kadınlar en çok “anne” ve “öğretmen” olarak resmedilmektedir.
- Erkekler kamusal alanda çok daha fazla görünür durumdadır.

- Metinlerde ana karakter olarak en fazla yetişkin erkekler, en az yetişkin kadınlar gösterilmektedir. Oğlanların oranı da kızlara göre oldukça yüksektir.
- Metinlerin içeriklerinde oldukça yoğun cinsiyetçi söylemler söz konusudur.
- Metinlerin çok büyük bir kısmı erkek yazarlardan seçilmiştir.

Bütün bu sonuçlar ışığında, toplumsal cinsiyet algısının ders kitaplarında da kendisini yoğun şekilde hissettirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Gündelik yaşam dinamikleri içinde toplumsal cinsiyet kalıpyargıları içinde yaşamaya mecbur edilen kadın ve erkekler yeterince özgür davranmamakta, ilgilerini çeken konularda bile cinsiyetçi tabular söz konusuysa kendilerini durdurmaktadırlar. Bu konuda baleye ilgi duyan bir oğlanı ya da futbola meraklı bir kızı örnek vermek konunun daha anlaşılır olmasını sağlayabilir.

Okulun amaçlarından biri çocukları yaşama hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda çocukların özgür düşünceli bireyler olarak yetişmesi, kendilerini toplum hayatında çok daha kolay var edebilmelerini sağlayacaktır. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile verilen bir eğitim ise bu özgür düşüncenin önünde engel oluşturan etmenler içinde önemli bir yere sahiptir.

5.2. ÖNERİLER

Ders kitapları halen öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok kullandığı ders materyali olma özelliğini korumaktadır. Bu özelliğin, ders kitaplarının ne kadar önemli olduğunun ve etkisinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ders kitaplarından edindikleri bilgileri tek doğruymuş gibi kabul eden çocuklar, hayat boyu, erken yaşta edindikleri bu düşüncelerin etkisinde kalmaktadırlar. Toplumsal cinsiyet rolleri de bunlardan biridir. Bu nedenle ders kitaplarının hazırlanması aşamasında çok daha titiz davranılması ve cinsiyetçi öğeler barındıran metinlerin kitaplara dâhil edilmemesi ve program geliştirme uzmanlarının bu konuyu daha titiz bir şekilde ele almaları gerekmektedir. CEDAW sözleşmesi taraflarından biri olan Türkiye'nin eğitim materyallerinde cinsiyetçi öğelerin bulunmaması yasayla karara bağlanmıştır.

Önce programlar yoluyla sonra bu programlar ışığında hazırlanan ders kitaplarıyla bu cinsiyetçi yargılar eğitim materyallerinden çıkarılmalıdır.

Kitapların görselleri daha özenle seçilmelidir. Bu konuda özellikle yayınevleri ve ders kitaplarını hazırlayanların dikkatli davranması gerekmektedir. Kitaplarda kadın-erkek sayısı ve kız-oğlan sayıları eşit bir konuma getirilmeli, bu figürlerin temsil ettikleri roller de cinsiyetçi tutumlar içerisinde gösterilmemelidir. Kadın ve erkeklerin mesleki anlamda da daha eşit bir konuma gösterilmesi sağlanmalıdır.

Geleceğin yetişkinlerini yetiştiren, onları şekillendiren öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yaklaşımı oldukça önemlidir. Sadece ders kitaplarında yapılacak iyileştirmeler tek başına yeterli olmayacak bu kitapları eğitim öğretim etkinliğinde kullanacak olan öğretmenlerin yaklaşımları oldukça belirleyici olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusunda bilinçlendirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler verilmeli, eğitim fakültesi öğrencilerinin mezun olmadan önce bu konuda ders almaları ya da seminerlere katılmaları sağlanmalıdır.

Türkçe dersi öğretim programlarındaki ara disiplin alan kazanımlarında yer alan “insan hakları ve vatandaşlık kazanımı” bölümünde, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına yönelik farkındalık oluşturmaya ve cinsiyetçi tutumlar geliştirmemeye yönelik maddeler eklenebilir.

Ders kitaplarında öğrencilere sunulacak olan tarihi kişilik, bilim insanı, yazar, filozof, sanatçı, sporcu gibi örnekler birbirine yakın sayıda olmak kaydıyla hem kadınlardan hem erkeklerden seçilmelidir.

Toplumsal cinsiyet ve eğitim konusunda daha kapsamlı araştırmalar sayıca artmalıdır. Araştırmacıların bu konu üzerine daha yoğun olarak eğilmeleri ve yapılan araştırma sonuçlarının paylaşılması, hem program uzmanlarının hem yayınevlerinin hem de Milli Eğitim Bakanlığının daha hassas davranmasına, doğru yönlendirilmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Altan Arslan, Ş. (2000). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. (1. Basım). Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü. Ankara
- Asan, H. T. (2010). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması. *F Dergi*, 2 (2), 65-74.
- Arat, N. (2010). *Feminizmin ABC'si*. (2. Basım). Say Yayınları. İstanbul
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. (First Edition). General Learning Press. New York
- Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2009). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı (2008-2013)*. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. Ankara
- Berktaş, F. (2011). Feminist Teoride Açılımlar. Y. Ecevit ve N. Karkıner (Editörler). *Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları* içinde (ss. 2-23). Birinci Basım. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmaları*. (1. Basım). Sistem Yayıncılık. İstanbul
- Bussey, K. ve Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Can, G. (2002). Kişilik Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Editör). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (ss. 109-140). İkinci Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara
- CEDAW (Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi) 16 Mayıs 2013 tarihinde <http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/eskisite/Pdf/cedaw+protokol.pdf> alınmıştır.
- Celkan, H. Y. (1991). Beşeri Kültürün Temel Ögesi Aile. *Aile ve Toplum*, 1 (1), 81-84.
- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar (Toplum, Kişi ve Cinsel Politika)*. (Çev. C. Soydemir). Ayrıntı Yayınları. İstanbul (Eserin orijinali 1987'de yayımlandı).
- Çakır, P. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1171-1180.
- Çamlıbel İrkin, A. (2012). *Çocukların Gelişim Süreci ve Televizyonun Etkileri*. Uzmanlık Tezi. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Türkiye
- Çelik, Ö. (2008). *Ataerkil Sistem Bağlamında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye

- Damarlı, Ö. (2006). *Ergenlerde Toplumsal Cinsiyet Roller, Bağlanma Stilleri ve Benlik-Kavramı Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. (2. Basım). Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Donovan J. (2010). *Feminist Teori*. (Çev. A. Bora, M. A. Gevrek ve F. Sayılan). İletişim Yayınları. İstanbul (Eserin orijinali 1985'te yayımlandı).
- Ecevit, Y. (2012). Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisine Başlangıç. Y. Ecevit ve N. Karkıner (Editörler). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi* içinde (ss. 2-30). İkinci Basım. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir
- Ecevit Ünlü, N. E. (2003). *3-6 Yaş Döneminde Çocuğu Bulunan Ana-Babaların Çocuklarıyla Cinsel Etkileşim Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Esen Sevrge, Y. (1998). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik (İlköğretim Ders Kitapları Üzerinde Yapılmış Bir İçerik Çözümlemesi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Fidan, N. ve Erden M. (1996). *Eğitime Giriş*. (1. Basım). Alkım Kitapçılık Yayıncılık. Ankara
- Geçtan, E. (1998). *İnsan Olmak*. (19. Basım). Remzi Kitabevi. İstanbul
- Güden, M. P. (2009). *Dilde Cinsiyet Ayrımcılığı: Türkçe'nin İçerdiği Eril ve Dişil İfadeler Bakımından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilimler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Trends In Arts, Sports and Science Education*, 2 (1), 8-26.
- Güvenli, G. ve Uğur Tanrıöver, H. (2009). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. G. Tüzün (Editör). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları* içinde (ss. 97-114). Birinci Basım. Tarih Vakfı Yayınları. İstanbul
- Gümüšoğlu, F. (2005). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet (Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze)*. (2. Basım). Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları. İstanbul
- Helvacıoğlu (Gümüšoğlu), F. (1994). *1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Işık, E. (1998). *Beden ve Toplum Kuramı: Öznenin Sosyolojisinden Bedenin Sosyolojisine*. (1. Basım). Bağlam Yayınları, İstanbul
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim*. (3. Basım). İmaj Yayınevi. Ankara

- Kaçar, Ö. (2007). *Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Konumu: Türkiye’de Yakın Zamanlardaki Değişimi Anlamak*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Kara, N. (2006). Feminizm(ler)in Toplumsal Hareket Olarak Medyada Yansıma(ma)sı. *Küresel İletişim Dergisi*, 1, 1-33.
- Kayhan, F. (1999). *Feminizm*. (1. Basım). BDS Yayınları. İstanbul
- Kocadaş, B. (2004), Kültür ve Medya, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1). 14 Mayıs 2013 tarihinde <http://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/86/84#.Uehvy417JhA> alınmıştır.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Editör). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (ss. 197-220). İkinci Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Köse, A. (25-26 Ekim 2011). Türk Basınında Kadın: 2010 Türkiye’sinde Sosyal Haklar Açısından Kadınların Temsili. *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu III Bildiriler* içinde (ss. 401-418). Birinci baskı. Petro-İş Yayını, İstanbul
- Köseler, F. (2009). *Okul Öncesi Öykü ve Masal Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Olgusu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Kılıç, A. ve Seven S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. (6. Basım). Pegem A Yayıncılık. Ankara
- Kırbaçoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 129-148.
- Kutlu, A. (2010). *Televizyon Dizilerinde Toplumsal Cinsiyet Açısından Kadının Sunumu: Kanal D’de Yayınlanan Yaprak Dökümü Dizisinde Kadın Karakterler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Kuruoğlu, H. Ş. (2000). Kadın Medyada Nasıl Yer Alıyor?. *Kazete*, 19. 18 Mayıs 2013’te <http://2012.kazete.com.tr/arsiv/sayilar/2000/19/yazarlar/huriye.htm> alınmıştır.
- Kuzgun, Y. ve Sevim, S. A. (2004). Kadınların Çalışmasına Karşı Tutum ve Dini Yönelim Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 14-27.
- Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Editör). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (ss. 75-107). İkinci Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara

- Marshall, M. (2003). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü). Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Bilgesu Yayıncılık. Ankara (Eserin orijinali 1990'da yayımlandı).
- Metin, A. (2011). Kimliğin Toplumsal İnşası ve Geleneksel Kadın Kimliğinin Aktarımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 74-92.
- Milli Eğitim Bakanlığı Web Sayfası. 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Ders Kitap Listesi. 10 Mayıs 2013 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?id=8947> alınmıştır.
- Mora, Necla (2005). Kitle İletişim Araçlarında Yeniden Üretilen Cinsiyetçilik ve Toplumsal Yansıması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1). 14 Mayıs 2013 tarihinde <http://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/29> alınmıştır.
- Oakley, A. (1989). *Sex, Gender and Society*. (Third Edition). Gower House. England
- Olgun, C. K. (2008). Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği. *Sosyoloji Notları*, 4-5, 66-70.
- Öğülmüş, S. (1991). İçerik Çözümlemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 213-228.
- Özdamar, H. (2004). Kadın ve Din. A. Güçhan (Editör). *Kadın Çalışmalarında Disiplinler Arası Buluşma 1-4 Mart 2004 Sempozyum Bildiri Metinleri Cilt-3 içinde* (ss. 367-376). Birinci baskı. Yeditepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, İstanbul
- Özkan, B. (2009). *Okul Öncesi Dönem 5-6 Yaş Çocuklarının Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıpyargılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Özkan, R. (2013). İlköğretim Ders Kitaplarında Kadın Figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (5), 617-631.
- Özsöz, C. (2008). Kültürel Feminist Teori ve Feminist Teorilere Giriş. *Sosyoloji Notları*, 6, 51-55.
- Resmi Gazete (2012) 10 Mayıs 2013 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm> alınmıştır
- Sayılan, F. (2012). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. F. Sayılan (Editör). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim (Olanaklar ve Sınırlılıklar)* içinde (14-76). Birinci Baskı. Dipnot Yayınları, Ankara
- Sayın, Ö. (1994). *Sosyolojiye Giriş*. (2. Basım). Üniversite Kitapları. İzmir

- Sayın, U. (2007). *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynler İle Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerin 7-15 Yaş Arası Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yaklaşım ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Türkiye
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. (12. Basım). Gazi Kitabevi. Ankara
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. (Çev. D. M. Siyez). Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara (Eserin orijinali 2012'de yayımlandı).
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Çev. F. Çok, H. Ercan, M. Artar, E. Uçar, S. A. Sevim, M. Bağlı, A. Aypay, T. Şener, R. Parmaksız, C. Satman, T. Yiğit ve E. G. Kapçı). İmge Kitabevi Yayınları. Ankara (Eserin orijinali 1985'te yayımlandı).
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. (10. Basım). Feryal Matbaası. Ankara
- Topal, Ö. (2012). *Toplumsal Cinsiyetin İnşası: 7-12 Yaş Grubu Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- TDK Güncel Sözlük, 09 Mayıs 2013 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts alındı.
- Uluyağcı, C. ve Yılmaz, R. A. (2007). Televizyon Reklamlarında Çocuğa İlişkin Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Sunumu. *İletişim Dergisi*, 6, 141-157.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 107-120.
- Vassaf, G. (2003). *Cehenneme Övgü*. (12. Basım). İletişim Yayınları. İstanbul
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 35, 29-56.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (4. Basım). Seçkin Yayıncılık. Ankara
- Yogev, Ş. P. (2006). *Ergenlerde Toplumsal Cinsiyetin Kazanılması Aile, Okul ve Arkadaş Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Yorgancı, F. (2008). *İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İnşası*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Yörük, A. (2009). Feminizm/ler. *Sosyoloji Notları*, 7, 63-85.
- Yurtsever, K. (2011). *İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerinin Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkiye

Yüksel, E. (2009). Cumhuriyet Mitingleri'nin Yaygın Gazetelerde Yer Alış Biçimi
Üzerine İçerik Analizine Dayalı Bir Değerlendirme. E. Yüksel (Editör).
Sihirli Aynanın Sırları içinde (ss. 45-114). Birinci Basım. Anadolu
Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

Öz geçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Emine
Soyadı	Kitiş Çınar
Doğum yeri ve tarihi	Dinar, 09.04.1980
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve telefonu	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Kınıklı/DENİZLİ 0535 306 62 33
Eğitim	
İlköğretim	Dinar Yeniyol İlkokulu (1991)
Ortaöğretim	Bornova Anadolu Lisesi (1998)
Yükseköğretim	Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü (2004)
	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü (2009)
Yabancı Dil	
İngilizce- KPDS-Mayıs 2010	78
Mesleki Deneyim	
2010-2013 (Halen çalışıyor)	Araştırma Görevlisi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü