

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER ANABİLİM
DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL
CİNSİYET TEMSİLLERİ: NİCEL BİR İÇERİK
ÇÖZÜMLEMESİ

Gizem ÖZMERİÇ TAŞTEKİN

2501100683

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Ayşegül KOMSUOĞLU

İSTANBUL, 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN:

Adı ve Soyadı : GİZEM ÖZMERİÇ TAŞTEKİN Numarası : 2501100683
Anabilim Dalı / Anasanat Dalı / Programı : SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER Danışmanı : PROF. DR. AYŞEGÜL KOMSUOĞLU ÇİTİPİTİOĞLU
Tez Savunma Tarihi : 14.06.2019 Saati : 11:00
Tez Başlığı : " İLKOKUL DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET TEMSİLLERİ: NİCEL BİR İÇERİK ÇÖZÜMLEMESİ "

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisanüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜNE** OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. AYŞEGÜL KOMSUOĞLU		Kabul
2- DOÇ. DR. L. HİLAL AKGÜL		Kabul
3- DR. ÖGR. ÜY. ÖMER FARUK ÖRSÜN		Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- DOÇ. DR. ÖZGÜN ERLER BAYIR		
2- DR. ÖGR. ÜY. AKİF BAHADIR KAYNAK		

ÖZ

İLKOKUL DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET TEMSİLLERİ: NİCEL BİR İÇERİK ÇÖZÜMLEMESİ

Gizem ÖZMERİÇ TAŞTEKİN

Bu araştırmada devlet kurumlarının kontrolünde olan eğitim sisteminin en temel aracı olan ders kitaplarının içeriği toplumsal cinsiyetin temsili açısından incelenmektedir. Araştırmanın temel amacı, çocukların eğitim hayatlarının ilk döneminde karşılaştıkları ders kitaplarında yer alan metin ve görsellerdeki karakterlerin yaş ve cinsiyetlere göre gösterilme sıklıklarını ve bu karakterlerin eylemlerini; buldukları mekanları; ne şekilde tanımlandıklarını; icra ettikleri meslekleri; tanınmış kişilerin cinsiyetlere göre dağılımını belirlemek ve ayrıca metinlerde ayrımcı söz öbekleri ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin bulguların olup olmadığına bakmaktır.

Araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere <http://www.eba.gov.tr/ekitap> adresine yüklenmiş olan ilkokul Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Niceliksel yöntemle oluşturulmuş anket formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik çözümlemesi yoluyla analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra ders kitaplarındaki okuma parçalarında ayrımcı söz öbekleri ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dair mesajların olup olmadığına da niteliksel olarak bakılmıştır. Veriler tablolarla (frekans, yüzde) sunulmuş; değişkenleri istatistiksel olarak karşılaştırmak içinse çift yönlü X^2 tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Cinsiyetçilik, Toplumsallaşma, Eğitim Sistemi, Ders Kitapları

ABSTRACT

GENDER REPRESENTATIONS IN PRIMARY SCHOOL TEXTBOOKS: A QUANTITATIVE CONTENT ANALYSIS

Gizem ÖZMERİÇ TAŞTEKİN

In this study the content of the textbooks, the most important tool of the education system, which is under the control of the state institutions, is analyzed in terms of gender. The main purpose of this study is to analyze the textbooks children coming across in the first period of their educational life and to determine the frequency of the characters found in the texts and illustrations in these textbooks in terms of age and sex; the actions of these characters; places occupied by these characters; how these characters are identified; the jobs they profess; the distribution of the well-known personalities according to their sexes and also to determine whether the texts contain discriminatory phrases and stereotypes about gender.

In this study, the primary school Life Sciences and Turkish textbooks which are uploaded on <http://www.eba.gov.tr/ekitap> to be instructed in the 2017-2018 academic year are analyzed. The data gathered through a questionnaire created by the quantitative method are carried out by means of the content analysis. Besides, texts are qualitatively analyzed further to see whether there are discriminatory phrases and messages related to gender stereotypes. The data are presented by tables (frequency, percentage); and two-tailed X^2 test is used in order to compare the variables statistically.

Keywords: Gender, Sexism, Socialization, Education System, Textbooks

ÖNSÖZ

Öncelikle tez yazım aşamasında beni cesaretlendiren, “cinsiyetçilik” gibi bir konuya dair bana farklı bakış açıları kazandıran danışmanım Prof. Dr. Ayşegül Komsuoğlu’na dostluğu ve rehberliği için büyük bir teşekkür borçluyum. Eğitim hayatım dahil olmak üzere hayatımın her alanında hep yanımda olan ve beni destekleyen annem Melek Özmeriç ve babam Tayfun Özmeriç’e koşulsuz sevgileri için sonsuz teşekkürler... Heyecanımı paylaşan, büyük bir hevesle tezimi okumayı bekleyen Dilek Uluhan’a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu süreçte beni devamlı teşvik eden, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen Osman Taştekin’e ve her daim omuzumda hissettiğim eli için Gülser Taştekin’e minnet borçluyum. Son olarak sevgili yol arkadaşım İbrahim Taştekin’e sabrı, sevgisi ve desteği için bilhassa teşekkür ederim.

Gizem Özmeriç

Samsun, 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
1.1. Cinsiyetçilik ve Toplumsal Cinsiyet.....	5
1.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerini	7
1.3. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Öğrenilmesine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar	9
1.4. Toplumsallaşma	12
1.4.1. Toplumsallaşma ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanılması.....	13
1.4.1.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanılmasında Ailenin ve Akranın Rolü	14
1.4.1.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanılmasında Okul ve Eğitimin Rolü	17

İKİNCİ BÖLÜM

DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET	20
2.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanılmasında Ders Kitaplarının Rolü	20
2.2. Ders Kitaplarında Cinsiyetçiliğe Karşı Alınmış Uluslararası ve Ulusal Önlemler	22
2.3. Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik Üzerine Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	42
3.1. Verilerin Toplanması ve Kategoriler	44
3.1.1. Karakterlerin Görülme Sıklığı	45
3.1.2. Karakterlerin Eylemleri.....	45
3.1.3. Görsellerde Karakterlerin Bulunduğu Mekânlar.....	47
3.1.4. Metinlerde Karakterlerin Tanımlanması	47
3.1.5. Görsellerde Karakterlerin Meslekleri.....	48
3.1.6. Tanınmış Kişiler.....	48

3.1.7. Metinlere İlişkin Diğer Tespitler.....	49
3.2. Veri Değerlendirme Tekniği.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
4.1. Karakterlerin Görülme Sıklığı.....	50
4.1.1. Metinlerde karakterlerin görülme sıklığı.....	50
4.1.2. Görsellerde karakterlerin görülme sıklığı.....	54
4.2. Karakterlerin eylemleri.....	58
4.2.1. Metinlerde karakterlerin eylemleri.....	58
4.2.2. Görsellerde karakterlerin eylemleri.....	67
4.3. Görsellerde karakterlerin bulunduğu mekanlar.....	74
4.4. Metinlerde karakterlerin tanımlanması.....	78
4.5. Görsellerde karakterlerin meslekleri.....	84
4.6. Metinlerde ve görsellerde tanınmış kişiler.....	86
4.7. Metinlere ilişkin diğer tespitler.....	88
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
KAYNAKÇA.....	99
EKLER.....	110

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1	44
Tablo 2.1	50
Tablo 2.2	51
Tablo 2.3	51
Tablo 3.1	52
Tablo 3.2	53
Tablo 3.3	53
Tablo 4.1	55
Tablo 4.2	56
Tablo 4.3	56
Tablo 4.4	57
Tablo 5.1	60
Tablo 5.2	61
Tablo 5.2 Devamı	62
Tablo 5.3	62
Tablo 5.4	64
Tablo 5.5	65
Tablo 5.6	66
Tablo 6.1	69
Tablo 6.1 Devamı	70
Tablo 6.2	72
Tablo 6.2 Devamı	73
Tablo 6.3	73

Tablo 7.1	75
Tablo 7.2	76
Tablo 7.2 Devamı	77
Tablo 7.3	77
Tablo 8.1	79
Tablo 8.2	80
Tablo 8.3	81
Tablo 8.4	82
Tablo 8.5	82
Tablo 8.5 Devamı	83
Tablo 8.6	83
Tablo 9	85
Tablo 10	87

GİRİŞ

Son çeyrek yüzyılda eğitimde cinsiyetçiliğin önüne geçmek, çeşitli uluslararası sözleşmelerde taraf olan devletlerin ve küresel politikaların hedefi haline geldi. Temelde amaçlanan kızların okullaşma oranındaki düşüklüğün önüne geçilmesi oldu. Kız çocuklarının eğitime erişiminde birtakım ilerlemeler kaydedilmekle birlikte eğitim sistemindeki ayrımcılığın tam anlamıyla önüne geçildiği söylenemez. Bu sebeplerdir ki eğitimde cinsiyetçiliği engellemenin yalnızca kız çocuklarının eğitime erişimindeki artışla ya da eğitim hayatlarında daha başarılı olmalarıyla sağlanacağını düşünmek mümkün değildir.¹ Eğitim ve öğrenime erişimde kız ve erkeklere eşit haklar tanınmasına rağmen son kerte kadınlara ikincil konumunun önüne geçilemiyor oluşunun sebeplerini bireyin doğumdan itibaren yaşam süreçlerinde inşa edilen ayrımcı uygulamalar ve değerlerinde aramak yerinde olacaktır.

Bireyler doğdukları andan itibaren, içlerinde yaşadıkları toplumun kaidelerini, toplumsallaşma olarak tanımlanan süreç içinde öğrenirler. Her toplumun bireyleri, toplumsallaşma sürecini yaşar fakat toplumsallaşmanın dinamikleri toplumdan topluma; o toplumun kültürü, yapısı, değerleri doğrultusunda farklılık gösterir. Toplumların ortak özellikleriyse hemen hepsinin kadın ve erkeği birbirinden farklılaştırarak toplumsallaştırmalarıdır.

Kişilerin yaşantılarının her alanını hayat boyu etkileyecek bir güce sahip olan toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğin toplumdaki hak ve sorumluluklarının ve kişilik özelliklerinin belirlenmesinde oldukça etkilidir. Toplumsallaşma süresince kadın ve erkeğe, biyolojik cinsiyetlerinden hareketle farklı davranış modelleri yani, toplumsal cinsiyet rolleri aktarılır. Örneğin, hemen bütün toplumlarda tarihsel süreç içinde, özel alan olarak isimlendirilen ev içi emek kadına, kamusal alan olarak isimlendirilen ev dışı emek ise erkeğe devredilmiştir.²

Toplumsal cinsiyet rollerinin öğreniminde aile, akran ve diğer birçok faktörün yanı sıra eğitim sisteminin oldukça büyük payı vardır. Eğitimde toplumsal cinsiyete dair

¹ Fevziye Sayılan, "Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim", **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar**, Ed. Fevziye Sayılan, Ankara, Dipnot Yayınları, 2012, s. 14.

² Şengül Altan Arslan, **Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik**, Ankara, Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, 2000, s. 4.

vurguları değerlendirirken eğitime erişimin yanında, en önemli eğitim girdilerinden biri olan ders kitaplarının çocukları ne şekilde biçimlendirdiğine ya da ne şekilde toplumsallaştırdığına da bakmak gerekir.

Toplum ve devlet yaratmak istediği yurttaşı, ideolojisini ve değerlerini aktarmak suretiyle okullarda verilen eğitim sayesinde; oluşturduğu müfredat programına uygun olan ders kitapları aracılığıyla oluşturmayı hedefler.³ Eğitim sistemini kontrol eden devlet kurumlarının ve dönemsel olarak farklılık gösterebilen ideolojik duruşların doğru kabul ettiği kural, norm ve davranış kalıpları ders kitapları sayesinde genç kuşaklara aşılanır. Etkili bir toplumsallaştırma aracı olan ders kitaplarının yalnızca bilimsel yöntemlerle elde edilen bilgilerden oluştuğunu söylemek kolay değildir. Bilimsel verilerin dışında çeşitli masallar, hikayeler ve okuma parçaları da içeren ders kitaplarında bir toplumun, o toplumun gelecekteki olgun üyelerini hayata hazırlamak için derlediği bilgileri görmek mümkündür.⁴

Ders kitapları aracılığıyla öğrenciler, toplumsal kimliklerine ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin açık ya da örtük pek çok mesaj alır; kadın ve erkeğin toplum içindeki yeri, hangi özelliklerin hangi cinse ilişkin olduğu, hangi yetilerin kime ait olduğu, hangi mesleklerin kim için öngörüldüğüne ilişkin pek çok öğreti yüklenirler. Bu öğretiler geleneksel olarak aktarılan olumlu değerleri ihtiva edebileceği gibi kadına karşı ayrımcı kalıp yargıları da içermektedir. Kadınların kamusal alanda varlığını desteklemeyen, aileyi yalnızca kadın emeği üzerinden tanımlayan, yaşama dair rol modellerin başarı hikayelerinde erkek kahramanları öne çıkaran birçok hikâye ya da temsile ders kitaplarında rastlamak mümkündür.

Ders kitaplarında bulunan cinsiyetçi vurgular uzun vadede pek çok soruna yol açabilir. Ayrımcı örneklerle özsayıları zedelenen kız çocukları kendi potansiyellerinin farkına varma konusunda sorun yaşayabilirken erkek çocuklarsa kendi rol ve sorumluluklarıyla ilgili beklentiye girip kızları kendi astları olarak görebilir. Öğrencilere gelecekteki meslek seçimlerinde ışık tutması hedeflenen yetişkin rol modeller sunulurken erkek modelleri önceleyen ders kitapları toplumları eksiksiz bir

³ Sayılan, **a.g.e.**, s, 47.

⁴ Falk Pingel, **Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi**, Ed. Özgür Sevgi Göral, Çev. Nurettin Elhüseyni, İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2004, s. 1.

insan kaynakları gücünden mahrum bırakabilir. Bu noktada ders kitaplarının eğitimde, iş dünyasında ve toplumsal hayatta cinsiyetçiliğin yeniden üretilmesinde pay sahibi olabileceği mutlaka dikkate alınmalı ve ayrımcılığa dair her türlü vurgu ders kitaplarının dışında bırakılmalıdır. Bu tür ders kitaplarının kaliteli bir eğitime engel olduğu kabul edilmeli ve gerçek dışı vurgularıyla çocukların potansiyellerini ve yaratıcılıklarını bastırdığı göz önünde bulundurulmalıdır.⁵

Ders kitaplarının içeriğinin bilgi verici rolünden ötürü tartışmasız doğru olarak kabul edildiği⁶ dikkate alındığında ders kitaplarının içeriğinin incelenmesinin büyük bir önem taşıdığı aşikardır. Kız çocuklarının toplumsal yaşamda hak ettikleri yeri alabilmesi ve gelecek hayallerini sağlıklı bir şekilde inşa edebilmeleri için bu sürecin dikkatlice yapılması gerekmektedir.

Türkiye’de Osmanlı modernleşmesi sırasında tartışmaya açılan ve ulus devlet inşası sürecinde özellikle kadına atfedilen rollerin süreç içindeki evrimi ve ayrıca çocuğun yetiştirilmesi sürecindeki ideolojik vurgulara ve bu vurguların eğitim sistemine yansımalarına değinen pek çok araştırma bulunmaktadır.⁷ Yakın dönemde ise doğrudan ders kitaplarına ve bu kitaplardaki ayrımcılık örneklerine odaklanan ve özellikle eğitim bilimleri alanında yer alan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmada var olan literatür de dikkate alınarak ilköğretim Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitapları nicel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

İlköğretim süresince öğrencilere dünya, çevre ve yaşadıkları topluma dair genel bir bakış açısı ilk olarak ilköğretimin ilk üç yılında okutulan Hayat Bilgisi kitapları aracılığıyla aktarılır. Diğer derslerle de bağlantılı olan Hayat Bilgisi, ilköğretimin belkemiğini oluşturur. Birinci sınıftan itibaren her yıl okutulan Türkçe ders kitapları da içerdiği okuma parçaları aracılığıyla toplumun değerlerini, kültürünü ve ahlak

⁵ Bronwyn Davies, **Gender Bias in School Textbooks**, London, Commonwealth Secretariat, 1995, s. 1,2.

⁶ Hülya Uğur Tanrıöver, “Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı”, **Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları**, Ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan, Orhan Silier, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2003, s. 109.

⁷ Bkz.: Serpil Çakır, **Osmanlı Kadın Hareketi**, Ed. Müge Gürsoy Sökmen, Eylem Can, 5. bs., İstanbul, Metis Yayıncılık, 2016; Zafer Toprak, **Türkiye’de Kadın Özgürlüğü ve Feminizm (1908-1935)**, Ed. Tuğba Yıldırım, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2016; Güven Gürkan Öztan, **Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası**, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012.

anlayışına dair mesajlar iletir.⁸ Bu bağlamda çalışmanın sınırı olarak 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında okutulan ilkokul Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitapları belirlenmiştir.

2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada, ilk olarak cinsiyetçilik ve toplumsal cinsiyet kavramları tanımlanmaya çalışılmış; ardından toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasına ilişkin kuramsal yaklaşımlara değinilmiştir. Daha sonra toplumsallaşma sürecinde toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl kazanıldığına bakılmış; bu süreçte aile, akran grupları, eğitim ve ders kitaplarının etkileri açıklanmıştır. Ders kitaplarında cinsiyetçiliğe karşı uluslararası ve ulusal platformlarda alınan önlemlere değindikten sonra ise Türkiye’de ders kitaplarında cinsiyetçilik üzerine yapılmış araştırmalardan bahsedilmiştir.

Araştırmada mevcut çalışmaların da ışığında 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere <http://www.eba.gov.tr/ekitap> adresine yüklenmiş olan ilkokul Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Niceliksel yöntemle oluşturulmuş anket formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik çözümlemesi yoluyla analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra ders kitaplarındaki okuma parçalarında ayrımcı söz öbekleri ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dair mesajların olup olmadığına da niteliksel olarak bakılmıştır.

Türkiye de temel eğitimin zorunlu olduğu ve ders kitaplarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önerildiği dikkate alındığında, ilkokul ders kitaplarının çok geniş bir kitleye ulaştığı belirtilmelidir.⁹ Bahse konu olan kitapların elinde barındırdığı güç düşünüldüğünde içeriğinin ayrımcılığı içeren öğelerden arındırılmasının ne denli önemli olduğu anlaşılacaktır. Bu çalışmada amaçlanan, ilgili konuda geçmişte yapılmış olan çalışmaların bir tekrarını yapmak değil; geçmişteki çalışmaların bulgularından faydalanarak bu araştırmanın konusu olan ders kitaplarını toplumsal cinsiyet bağlamında incelemek ve güncel durum tespiti yaparak öneriler sunmaktır.

⁸ Tuba Kancı, “Imagining the Turkish Men and Women: Nationalism, Modernism and Militarism in Primary School Textbooks”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2007, s. 9.

⁹ A.e., s. 2.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Cinsiyetçilik ve Toplumsal Cinsiyet

Cinsiyetçilik, bir cinsiyetin diğer cinsiyetten değer ve statü açısından daha aşağıda olduğunu savunan davranış, düşünce ve yaklaşımlar bütünüdür. *Collins Dictionary*, cinsiyetçilik kavramını bir cinsiyetin üyelerinin, çoğunlukla kadınların, diğer cinsiyetin üyelerinden daha akılsız ve daha yeteneksiz olduğunu ve eşit muamele görmemeleri gerektiğini savunan inanç ve bu inanç neticesinde ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlar.¹⁰ Firdevs Gümüsoğlu, cinsiyetçi ideolojiye göre kadın olmanın yaşamın her alanında erkeğe göre tanımlanmak, erkeğe ait olduğu kabul edilen davranışları sergileyememek, duygu ve düşünceleri erkeğe göre belirlemek olduğunu yani, kadının edilgen ve akılcı davranmasına engel teşkil edecek kadar duygusal ve zayıf kabul edildiğini, ayrıca varoluşunun ailesinin sınırları içinde meşru görüldüğünü belirtir.¹¹

Toplumların çok büyük bir kısmını etkileyen ve bir nevi meşruluğa sahip olan cinsiyetçilik, kadın ve erkek arasındaki dengesiz güç dağılımı ve toplumsal, siyasal ve ekonomik alanlarda kadına karşı ayrımcılık şeklinde yansımaları bulur.¹² Toplumsal ilişkiler ve kurumlarda kendini gösteren cinsiyetçilik, insanların kişisel seçimlerinden kariyer planlamalarına kadar büyük bir etkiye sahiptir. Yalnızca bir cinsiyetin üyelerini (genellikle kadın) mağdur etmekle kalmayıp, topyekûn insanlığı, büyük bir entelektüel güçten ve insan gücünden mahrum bırakmak suretiyle mağdur eder.¹³ Kadınların kamusal alandan uzak kalmaları ve özel alanın sınırları içinde kalmaya zorlanmaları toplumların kalkınma sürecinde önemli bir dezavantaj oluşturur.

“Cinsiyetçilik” kavramı, kadına karşı ayrımcı tutum ve yaklaşımlardan bahsetmek ve kadına karşı ayrımcılığın; din, ırk ve siyasi inanç bazlı ayrımcılıklardan daha zararsız

¹⁰ COBUILD Advanced English Dictionary, (Çevrimiçi)

<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/sexism>, 1 Mayıs 2019.

¹¹ Firdevs Gümüsoğlu, *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928-2013*, 3. bs., İstanbul, Kaynak Yayınları, 2013, s. 65.

¹² Tanrıöver, a.g.e., s. 106.

¹³ Andree Michel, *Down with the stereotypes: Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*, Paris, UNESCO, 1986, s. 11.

olmadığını anlatmak amacıyla feminist hareket tarafından ortaya konmuştur. Bir cinsiyetin üyelerinin aşağılanmasını kınamak amacıyla oluşturulan “cinsiyetçilik” kavramının kullanımıyla, kadınla ilişkilendirilen görev ve özelliklerin cinsiyet (*sex*) farklılıklarından değil; toplumsal algıdan yani, toplumsal cinsiyet (*gender*) farklılıklarından kaynaklandığı inancı yerleşmeye başlamıştır.¹⁴

Toplumsal cinsiyet, doğuştan edinilen biyolojik cinsiyetin ötesinde, toplumların kadına ve erkeğe yüklediği görev ve özellikler bütünüdür. Cinsiyet terimi yerine günümüzdeki anlamıyla toplumsal cinsiyet teriminin kullanımı psikolog John Money’in “toplumsal cinsiyet rolleri” adlı kavramıyla başlamıştır. Money, toplumsal cinsiyeti anlamak için üreme organlarındaki farklılıkların dışında kalan kadınlık ve erkeklik özelliklerinin bütününe bakmak gerektiğini ifade eder.¹⁵ John Money’den beri toplumsal cinsiyet kavramı sosyal bilimlerde önemli bir yer işgal etmektedir. Her ne kadar uzmanlar arasında cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının tanımına ilişkin bir uzlaşma bulunmasa da genel kanı cinsiyet kavramının biyolojik bir özellik (kromozomlar, hormonlar, üreme organları) olduğu; toplumsal cinsiyet kavramının ise toplumsal ve kültürel bir olgu olduğu yönündedir.

Kamla Bhasin, cinsiyeti kadın ve erkeğin üreme organlarındaki ve dolayısıyla üreme işlevlerindeki farklılığa dayandırır ve bunu da cinsiyetin değişmez yani, her yerde aynı oluşunun kanıtı olarak gösterir. Bhasin, toplumsal cinsiyetin ise toplumsal ve kültürel bir kurgu ve insan yapımı olduğunu; eril ve dişil özelliklere, davranış kalıplarına, tutum ve görevlere işaret ettiğini; buna bağlı olarak da zamana, mekâna ve kültüre göre evirildiğini ifade eder.¹⁶ Ann Oakley de cinsiyetin biyolojik bir terimken, toplumsal cinsiyetin ise psikolojik ve kültürel bir terim olduğunu belirtir. Genel kanıya göre cinsiyet ve toplumsal cinsiyet aynı ayrıma işaret eder; söz gelimi biyolojik cinsiyeti kadın olan bir kişi otomatik olarak kadın cinsiyetinin karşılığı olan feminen toplumsal cinsiyete sahiptir. İşin aslının bu şekilde olmadığını savunan Oakley, kadın veya erkek, kız çocuk ya da erkek çocuk olmanın üreme organlarının ötesinde giyim, jest, tavır,

¹⁴ A.e., s. 11.

¹⁵ Judith E. Owen Blakemore, Sheri A. Berenbaum ve Lynn S. Liben, **Gender Development**, New York, Psychology Press, 2009, s. 3.

¹⁶ Kamla Bhasin, **Toplumsal Cinsiyet: Bize Yüklenen Roller**, Çev. Kader Ay, İstanbul, Kadav Yayınları, 2003, s. 2.

meslek, toplumsal iletişim ağı, kişilik gibi pek çok bileşeni olduğunu belirtir.¹⁷ Benzer şekilde, toplumsal cinsiyetin, toplumsal olarak kurulmuş erillik ve dişilik kavramlarıyla ilişkili olduğunu ifade eden Anthony Giddens'a göre de erkekler ve kadınlar arasındaki toplumsal yaşamda farklılığın kökeni çoğunlukla biyolojik değildir.¹⁸

Bireyin cinsiyeti doğduğu andan itibaren hayatının her alanında belirleyici bir etkiye sahiptir. Cinsiyetin toplumsal inşası olan toplumsal cinsiyet, bireylere hem kişisel olarak hem toplumsal olarak kimlik yükleyip bireylerin güç ilişkilerindeki konumunu belirler. Toplumsal cinsiyet, kişisel bir kimliktir çünkü birey kadın veya erkek olmayı öncelikle kendi içinde deneyimler; toplumsal bir kimliktir çünkü toplumun kişiden, toplumsal cinsiyeti bağlamında beklentileri vardır. En nihayetinde de toplumsal cinsiyet bireyin tarihsel güç ilişkileri içinde nerede yer aldığını büyük ölçüde etkiler ki kadınlar bu ilişki içinde genelde ikincil durumda tanımlanan ve kamusal alanda gücü kısıtlanan taraf olarak yer alırlar.

1.2. Toplumsal Cinsiyet Roller

Susan Basow, toplumsal cinsiyet inanç sisteminin diğer insanları algılama ve değerlendirme şeklimizi belirlediğini; toplumsal cinsiyet inanç sistemini anlamak için de kültürün kadın ve erkeğe dair stereotiplerine ve kadın ve erkeğe verilen rollere bakmak gerektiğini belirtir.¹⁹ Toplumun kendine has bir grup olarak kadınlara ve ondan apayrı bir grup olarak erkeklere dayattığı özelliklere toplumsal cinsiyet stereotipleri denilmektedir.²⁰ Stereotip kavramı ilk olarak 1922'de gazeteci Walter Lippmann tarafından kafamızdaki imajlara isnat etmek için kullanılmıştır.²¹ Stereotip, etimolojik olarak stereos (katı) ve typos (tip, özellik) kelimelerinden oluşur. Kavram günümüzde sosyal bilimciler tarafından oldukça yaygın bir şekilde kullanılmakta olup belli bir grubun üyelerinin fiziksel, kültürel, toplumsal, hatta biyolojik özelliklerine dair genel kanı anlamına gelir. Toplumsal cinsiyet stereotiplerinin pek çok bileşeni

¹⁷ Ann Oakley, **Sex, Gender and Society**, New York, Routledge, 2016, 115.

¹⁸ Anthony Giddens, **Sosyoloji**, Ed. Cemal Güzel, Çev. Hüseyin Özel, v.d., İstanbul, Kırmızı Yayınları, 2012, s. 505.

¹⁹ Susan A. Basow, **Gender: Stereotypes and Roles**, Ed. Penelope Sky, 3. bs., California, Brooks/Cole Publishing, 1992, s. 3.

²⁰ S. L. Franzoi, **Social Psychology**, New York, Mc Graw Hill, 2003, s. 126-127.

²¹ Blakemore, Berenbaum ve Liben, **a.g.e.**, s.7.

vardır. Pek çok insan için erkeklik yetkinlik, araçsallık, aktiflik; kadınlık ise şefkat, ifade gücü ve bakıp büyütme / besleme ile ilişkilidir.²² Oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan toplumsal cinsiyet stereotipleri çeşitli ırk, etnik köken ve sınıflara göre değişiklik göstermekle beraber, toplumsal cinsiyet stereotipleri hem kendimizin hem de diğerlerinin rolleriyle ilgili beklentilerimizi şekillendirmekte büyük bir güce sahiptir.²³

Toplum, bireyden toplumsal cinsiyetine uygun davranışlar sergilemesini yani, toplumsal cinsiyet rollerinin gereğini yerine getirmesini bekler. Sosyolojik bir kavram olan rol terimi tiyatrodan ödünç alınmış olup düzenli bir toplumsal yapı içinde kişilerin sahip oldukları pozisyona, bu pozisyonun getirdiği hak ve görevlere ve diğer pozisyondaki kişilerle kurulan ilişkilere şekil veren kuralların tamamına verilen addır.²⁴ Toplumsal cinsiyet rolleri ise kadın ve erkeğe cinsiyetlerine bakılarak verilen ayrıcalık ve sorumluluklar bütünüdür. Bir bireyin toplumsal cinsiyet rolü çeşitli unsurlardan oluşur ve giyim tarzı, davranış, iş seçimi, kişisel ilişkiler gibi alanlarda tezahür eder.²⁵ Zehra Dökmen'in de belirttiği gibi kadın ve erkekte beklenen, toplumun yazdığı senaryoyu kurallarına uygun şekilde oynamalarıdır.²⁶ Basow, insanların çoğunlukla kadın ve erkek arasındaki kişilik ve davranış farklılıklarını biyolojik farklılıklarla açıklamaya çalıştığını fakat aslında bunun sebebinin daha çok toplumsallaşma uygulamaları, toplumsal ödüller ve beklentiler gibi sosyal faktörler olduğunu belirtmektedir.²⁷

Hemen bütün toplumlarda hangi davranışların kadına, hangi davranışların erkeğe uygun olduğuna dair kurallar vardır. Tarihsel süreçte toplum tarafından erkeklere aile reisi, ekmeği kazanan, mülkiyet sahibi, siyasette, dinde ve iş hayatında aktif bir şekilde yer alma rolleri verilirken; kadınlara çocuk doğurup yetiştirme, hasta ve yaşlılara

²² Basow, **a.g.e.**, s. 4.

²³ **A.e.**, s. 21.

²⁴ Zehra Y. Dökmen, **Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar**, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2004, s. 15-16.

²⁵ Ayşe Selmin Söylemez, "Sexism in Language Coursebooks: A Study on Gender Representations in the Visuals of the Primary and Secondary Education English Coursebooks", Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2000, s. 21.

²⁶ Dökmen, **a.g.e.**, s. 16.

²⁷ Basow, **a.g.e.**, s. 2.

bakma ve ev işlerini yapma rolleri verilir.²⁸ Bu çalışmada kadınlar ve erkeklerin biyolojik olarak iki farklı kategori olduğu ve farklılıkları ile biçimlenen davranış şekilleri ve tercihleri olsa da ayrımcı uygulamalara temel olan rol sınırlamalarının sadece biyolojik farklılıklarla açıklanmasının mümkün olmadığı vurgusu takip edilecektir. Hemen bütün toplumlarda kadınlık ve erkeklığe dair kurallar vardır fakat kültürler arasında toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşması, bunların sadece biyolojik cinsiyetle açıklanmasını imkânsız kılar. Biyolojik cinsiyetin getirdikleri, toplumsal, kültürel ve siyasi kodlarla biçimlendirilmekte ve bu süreçte kadınların yaşamdaki rolüne dair ayrımcılık içeren mekanizmalar inşa edilmektedir.

1.3. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Öğrenilmesine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Cinsiyet farkındalığı ve toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenimi çocukluğun ilk yıllarında başlar.²⁹ 4-5 yaşlarından itibaren kadınsı ve erkeksi davranışları edinen çocuklar kendilerini “kız” ya da “erkek” olarak görmeye, toplumun kız ve erkek çocuklara uygun olarak belirlediği faaliyetleri tercih etmeye başlarlar. Cinsiyete uygun tercihlerin, yeteneklerin, kişisel özelliklerin kazanımı cinsiyet ayrımı sürecinde gerçekleşir.³⁰ Psikologlar bir çocuğun cinsiyet rollerini ne şekilde öğrendiğini açıklamak adına bazı kuramlar oluşturmuşlardır. Bu kuramların başlıcaları olan Psikoanalitik Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Bilişsel Gelişim Kuramı ve Cinsiyet Şema Kuramı bu bölümde kısaca özetlenecektir.

Psikoanalitik Kuram, çocuğun bakımını sağlayan asıl kişiyle ilişkili erken çocukluk deneyimlerinin kişiliği şekillendirmede büyük bir gücü olduğunu vurgular. Bu deneyimler bilinçaltını etkilediği için büyük ölçüde kalıcıdır. Cinsel kimliğin oluşma sürecinde çocuk kendini aynı cinsiyetten olan ebeveyniyle tanımlar. Kurama göre toplumsal cinsiyet kimliği, kişiliğin temel parçasını oluşturur.³¹ Sigmund Freud’un kurucusu olduğu Psikoanalitik Kuram cinsiyet rollerinin kazanımına dair açıklamalar

²⁸ Bhasin, **a.g.e.**, s. 6.

²⁹ Söylemez, **a.g.e.**, s. 22.

³⁰ Arslan, **a.g.e.**, s. 23.

³¹ Basow, **a.g.e.**, s. 118.

sunan ilk yaklaşımlardan biridir.³² Kurama göre bir çocuğun erkek ve kızın genital organları arasındaki farkı idrak etmesi cinsiyet kimliğinin gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Cinsiyet kimliği edinimini libido kavramı ekseninde açıklamaya çalışan Freud, kişilerin psikoseksüel gelişimlerinin beş dönemde (oral, anal, fallik, latens, genital) tamamlandığını belirtir.

Albert Bandura tarafından ortaya konan Sosyal Öğrenme Kuramı ise toplumsal cinsiyet rollerini anlamak için Walter Mischel tarafından geliştirilmiştir.³³ Sosyal Öğrenme Kuramı, Psikoanalitik Kuram'la büyük zıtlıklar taşır. Sosyal Öğrenme Kuramı, Psikoanalitik Kuram'ın aksine, toplumsal cinsiyet kimliğini bilinç altının bir ürünü ve biyolojik temelli bir gelişme olarak görmek yerine çeşitli öğrenme biçimlerinin bir ürünü olarak görür. Yine Psikoanalitik Kuram'ın aksine, feminenlik ve maskülenliği kişiliğin değişmez bir parçası olarak görmek yerine feminen ve maskülen davranışların diğer bütün davranışlar gibi öğrenildiğini, bu sebeple de değiştirilebileceğini belirtir.³⁴

Sosyal Öğrenme Kuramına göre kız ve erkek çocukları doğdukları ilk andan itibaren farklı muamelelere maruz kalırlar. Çocuklar cinsiyet rollerini edimsel koşullanma, model alma, taklit ve gözleyerek öğrenme süreçleri içinde geliştirir. Bu süreçte ailelerin çocuklarıyla bolca vakit geçirmeleri ve duygusal bir ilişki içinde olmaları sebebiyle yadsınamaz payları vardır. Kurama göre erkek çocukların maskülen; kız çocuklarınsa feminen davranış kalıplarını benimsemesinin ardında yatan sebep cinsiyete uygun davranışların ödüllendirilmesi, uygunsuz davranışların ise cezalandırılmasıdır. Bu ödül ve ceza sistemi, yani davranışların toplumsal geri bildirimi, çocukların gelecekteki davranışlarına da yön verir. Rollerin öğrenilmesinde ebeveynlerin çok güçlü bir etkisi olmakla beraber, diğer yetişkinler, televizyon, kitap gibi unsurların da bu süreçte etkileri bulunmaktadır. Kuram, rol dağılımının cinsiyetlere göre organize edildiği toplumlarda, gelecek kuşaklara da bu rollerin

³²Bkz: Sigmund Freud, **An Outline of Psycho-Analysis**, London, The Hogarth Press, 1949; Sigmund Freud, **Cinsiyet ve Psikanaliz**, Çev. Selahattin Hilav, İstanbul, Varlık Yayınları, 1967; Sigmund Freud, **Cinsiyet Üzerine**, Çev. A. Avni Öneş, İstanbul, Say Yayınları, 2000.

³³ Bkz: Albert Bandura ve Richard H. Walters, **Social Learning and Personality Development**, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1964; Walter Mischel, "A Social Learning View of Sex Differences in Behavior", **The Development of Sex Differences**, Ed. Eleanor E. Maccoby, California, Stanford University Press, 1966, s.56-81.

³⁴ Basow, **a.g.e.**, s. 121.

aktarıldığını belirtir. Sosyal öğrenme kuramının eleştirildiği noktaysa çocuklara pasif bir öğrenci rolünden başka bir şey tanımıyor oluşudur.³⁵ Yapılan bu eleştiriyle çocuğun toplumsallaşma süreci içinde aktif olarak katıldığı bir kuram yani, bilişsel gelişim kuramı oluşturulmuştur.

Bilişsel Gelişim Kuramı ise alanda geniş kabul görmüş diğer bir kuramdır. Lawrence Kohlberg, cinsiyet rolü gelişimini bilişsel bir yaklaşımla açıklayan ilk kuramcıdır. Bilişsel Gelişim Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramının aksine cinsiyet rolünün gelişiminde temel aktör olarak çocuğun kendisini alır.³⁶ Çocuk, çevresini ve dünyayı algılama sürecinde aktif bir role sahiptir ve çocuğun cinsiyet rolünü öğrenmesi de çevresini ve dünyayı algılamasına bağlıdır. Çocuk, toplumsal cinsiyet kimlikleri arasındaki ayrımı ancak belli bir bilişsel seviyeye erişince fark eder. Bilişsel gelişim kuramına göre çocuk, toplumsal cinsiyet kimliğini edindiği andan itibaren toplumsal cinsiyetine uygun davranışlar sergilemeyi tercih eder. Kohlberg kuramını desteklemek için yalnızca erkek deneklerle çalıştığı ve elde ettiği sonuçları hem kız hem de erkek çocukların gelişimine dair çıkarımlar yapmak için kullandığından eleştirilmiştir.³⁷

Cinsiyet Şema Kuramı ise hem Sosyal Öğrenme hem de Bilişsel Gelişim kuramlarından izler taşırken kültürel faktörlerin etkisini de göz ardı etmez.³⁸ Sandra Lipsitz Bem'in oluşturduğu Cinsiyet Şema Kuramına göre toplumsal cinsiyet ayrımının kaynağı, çocuğun bilgileri cinsiyet şemasına göre işlemesidir.³⁹ Şema, bilişsel bir yapıdır ve gelen bilginin işlenmesine yardım eder. Kurama göre çocuk, öncelikle kültürün kadınlık ve erkeklik tanımlarını öğrenir. Kültüründeki kadın ve erkek farklılıklarını gözlemleyen çocuk, yalnızca toplumsal cinsiyet rollerinin içeriğini öğrenmez, aynı zamanda edindiği yeni bilgileri de cinsiyetle ilgili şeması ışığında değerlendirip kodlar.⁴⁰ Toplumsal cinsiyet rollerinin içeriğini ve toplumsal cinsiyete bağlı ayrımların önemini öğrenen çocuk, edindiği bilişsel yapı ile erkeklerin

³⁵ A.e., s. 122.

³⁶ Bkz: Lawrence Kohlberg, "A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes", **The Development of Sex Differences**, Ed. Eleanor E. Maccoby, California, Stanford University Press, 1966, s. 82-173.

³⁷ Basow, a.g.e., s.124

³⁸ Bkz.: Sandra Lipsitz Bem, "Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing", **Psychological Review**, Vol. LXXXVIII, No: 4, 1981, s. 354-364.

³⁹ Basow, a.g.e., s. 125.

⁴⁰ Dökmen, a.g.e., s. 65.

genellikle “cesur” ve “güçlü”; kadınların ise “iyi” ve “şirin” olarak tanımlandığını gözlemler. Buradan hareketle çocuk yalnızca cinsiyetlerin farklılıklarını öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bazı özelliklerin bir cinsiyetten daha çok diğerine uygun olduğunu öğrenir.⁴¹ Cinsiyet şemasını kendine uygulayan çocuk benlik kavramını oluşturup kendi cinsiyetine uygun rolü benimser. Kurama göre, güçlü bir cinsiyet şemasına sahip olan bir kişi gelen bilgileri, yaş, ırk, meslek gibi kavramlardansa cinsiyet bağlamında düzenlemeye meyillidir. Yani bu kişi, kişileri ve olayları, bir takım başka farklılıklardansa kadınsı ve erkeksi olarak ayırtırmaya meyilli olur. Cinsiyet şeması kuramı da diğer kuramlar gibi çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Kuramın, durumsal değişkenleri hesaba katmaması ve çok boyutlu olan toplumsal cinsiyet kimliğini, kişilik özelliklerin tek bir ölçeği olarak değerlendirmesi eleştirilmesine sebep olmuştur.⁴²

Yukarıda anlatılan kuramların dördü de toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşum sürecini açıklamak için erken çocukluk dönemine vurgu yapmaktadır. Ancak Basow’un da ifade ettiği gibi toplumsal cinsiyet kimliği yaşamın farklı evrelerinde gelişmeye devam eden, farklı bileşenleri ve anlamları olan çok boyutlu bir yapıdır.⁴³ Pek çok farklı araç toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşumu ve buna bağlı olarak toplumsal cinsiyet rollerinin öğreniminde yaşamın ayrı safhalarında etki sahibidir ki yaşam boyu devam eden bu süreç toplumsallaşma kavramıyla açıklanır.

1.4. Toplumsallaşma

Toplumsallaşma, bireyin doğumundan ölümüne kadar hayatını belli bir biçimde şekillendiren uzun soluklu bir süreçtir. Yaşam boyu devam eden bu süre zarfında bireyler içlerinde yaşadıkları toplumun kural ve kaidelerini edinirler. Toplumsallaşmanın pek çok farklı tanımı olmasına rağmen hemen bütün tanımlarda toplumsallaşmanın bir nevi eğitim süreci olduğu ifade edilir. Toplumsallaşma, toplum bilimciler tarafından çoğu zaman belli bir grubun, genel olarak da insanlığın bir üyesi olmayı öğrenme durumu olarak tanımlanmaktadır.⁴⁴

⁴¹ Basow, **a.g.e.**, s. 125.

⁴² **A.e.**, s. 126.

⁴³ **A.e.**, s. 128.

⁴⁴ Robyn Ryle, **Questioning Gender**, Los Angeles, Sage Publications, 2012, s. 119.

Anthony Giddens'a göre toplumsallaşma, bir bebeğin, içine doğmuş olduğu kültürde geçerli olan yetileri edinerek bilgili bir kişi haline gelmesi sürecidir. Bu süreçte çocuklar yaşlıların davranış kalıplarını öğrenip onların toplumsal pratiklerini sürdürürler. Giddens, üyelerinin doğum ve ölümle değişiyor olmasının toplumun varlığını sürdürmesine engel teşkil etmediğini; toplumsallaşmayla farklı kuşakların birbirine bağlandığını ifade eder.⁴⁵

İsmail Kaplan, toplumsallaşmanın eğitimle eş anlamlı olduğunu çünkü bu süreçte bireyin hem öğretici hem de öğrenci rolüne sahip olduğunu belirtir.⁴⁶ Bu süreçte bireyin davranışları tecrübe ettiği toplumsal koşullar ve bunların sonucunda edindiği bilgilerle şekillenmeye başlar; ait olduğu toplumun kültürünü, inançlarını, adetlerini öğrenip benimser ve toplumun kendisinden beklentilerini idrak eder; kısaca kendisi de o toplumun “gerçek” bir parçası ve o toplumun değerlerinin taşıyıcısı haline gelir.⁴⁷ Gill Eagle da benzer biçimde toplumsallaşmayı, bireyin ait olduğu toplumun değerlerini öğrendiği ve topluma uyum sağladığı bir eğitim süreci olarak nitelendirir.⁴⁸

1.4.1. Toplumsallaşma ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanılması

Kız ve erkek çocuklar doğdukları andan itibaren birbirlerinden farklı bir şekilde toplumsallaşırlar. Pek çok toplumda kadın ve erkek olmak birtakım özelliklere dayanır. Kadınlar tarihsel süreçte ve ayrımcılık içeren geleneksel kodlarda önemsiz, eksik, pasif, ev kadını ve anne olarak tanımlanırken; erkekler ise önemli, becerikli, aktif ve para kazanan bireyler olarak tanımlanmışlardır.⁴⁹ Çocuk, doğduğu andan itibaren çeşitli toplumsallaştırma araçları tarafından bu ve benzeri toplumsal cinsiyet stereotiplerine maruz kalır. Erkek ve kadın farklılıklarının içselleştirildiği ve davranışa dönüştürüldüğü toplumsallaşma sürecinde çocuk, toplumsal cinsiyet rollerini öğrenir. Bu rollerin ayrımcı vurgular içermesi durumunda kadınların eğitim, kariyer ve diğer birçok süreçte çeşitli engellerle karşılaşması muhtemeldir. Mevcut bir toplumsal yapı

⁴⁵ Giddens, **a.g.e.**, s. 201.

⁴⁶ İsmail Kaplan, **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi**, 5. bs., İstanbul, İletişim Yayınları, 2009, s. 11.

⁴⁷ James Watson ve Anne Hill, **A Dictionary of Communication and Media Studies**, London, Edward Arnold Publishers, 1984, s. 153, Aktaran: İsmail Kaplan, **a.g.e.**, s. 11.

⁴⁸ Gill Eagle, “Learning to Become a ‘Natural Woman’: The Process of Socialisation”, **Agenda: Empowering Women for Gender Equity**, No: 2, 1988, s. 67.

⁴⁹ Basow, **a.g.e.**, s. 169.

içine doğan çocuk aile, akran grubu ve eğitim kurumu gibi toplumsallaştırma araçları sayesinde toplumsal cinsiyetinin gerektirdiği görev ve sorumluluklarını, haklarını, kadın ve erkeğin toplum içindeki yerini öğrenir.

Aşağıda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda etkisi olan aile, akran grubu, okul ve eğitim gibi farklı ortamların bu süreçteki etkisinden bahsedilecektir.

1.4.1.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanılmasında Ailenin ve Akranın Rolü

Bireylerin toplumsallaşması, içine doğdukları ve beraber yaşayacakları ilk grupta yani ailelerinde başlar. Çocuğun aile içinde yaptığı gözlemler, edindiği tecrübeler ve aile içindeki oryantasyon süreci çocuğun ilk toplumsallaşma deneyimidir. L. W. Richardson, toplumsallaşmanın yaşandığı ilk ortam oluşu ve çocuğa aile dışındaki ortamlarda kullanması gereken sosyal bilgi ve beceriyi öğretiyor oluşundan dolayı aileyi birincil grup olarak tanımlar.⁵⁰ Basow da çocuğun kuvvetli bağlarla bağlı olduğu ailesiyle çok uzun süre etkileşim içinde olması sebebiyle aileyi temel toplumsallaştırma aracı olarak görür.⁵¹ Türkiye’de de aile, değerlerin aktarımı açısından en temel öğrenme alanlarından biridir.

Ailelerin çocukları toplumsal cinsiyet rolleri için nasıl toplumsallaştırdıklarını anlamak için ebeveynlerin kız ve erkek çocuklara dair düşüncelerine ve onlara nasıl davrandıklarına bakmak gerekir. Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet rollerine dair yaklaşımları erken cinsiyet rolü öğreniminde büyük bir etkiye sahiptir. Neredeyse evrensel olan cinsiyetlerin farklılıklarına ilişkin inançların etkisi elbette ebeveynlerin davranış ve tutumlarında da görülür.

Konu ile ilgili akademik yazın, doğumu takip eden dönemde aileler tarafından gösterilen davranışlara dair değerlendirmeler yapmıştır. Dünyaya henüz gelmiş bir bebeğin davranışı ve görünüşüne dair cinsiyetine atıfta bulunan tepkiler verilmesi; hastanelerin yeni doğan ünitesinde kız bebeklere pembe, erkek bebeklere ise mavi battaniyeler verilmesi; ağlayan bir kız bebek için “ne kadar da kibar ağlıyor; elleri de minicik” gibi yorumlar yapılırken aynı şekilde ağlayan bir erkek bebek için “erkek

⁵⁰ L. W. Richardson, *The Dynamics of Sex and Gender*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1981, s. 43.

⁵¹ Basow, *a.g.e.*, s. 129.

olduğu sesinden belli; sesi ne kadar da gür çıkıyor” gibi yorumlar yapılması toplumsal cinsiyet rollerinin öğreniminde başlangıcı oluşturur.⁵²

Ebeveynlerin çocuklara aldığı oyuncaklar ele alındığında da ebeveyn davranışlarının oldukça stereotipik olduğu görülür. Harriet Rheingold ve Kaye Cook, 1975 yılında yaptıkları bir çalışmayla 6 yaşın altındaki 48 erkek ve 48 kız çocuğun odasını inceleyip ebeveynlerin çocuklarına hazırladıkları odalarda toplumsal cinsiyet vurgusuna rastlanıp rastlanmadığına bakmıştır. Yapılan araştırma neticesinde ebeveynlerin kız ve erkek çocuklar için farklı mekânlar sağladıkları tespit edilmiştir. Erkek çocukların odaları sporla ilgili oyuncaklar, askeri oyuncaklar, legolar, sanat ve eğitim materyalleri, oyuncak hayvanlar ve hayvan motifleriyle doluyken; kızların odasının oyuncak bebekler, ev aletleri, çiçek motifleri ve firfırlarla dolu olduğu görülmüştür. Rheingold ve Cook, ebeveynlerin hazırladıkları odalarla erkek çocuklarını ev dışı; kız çocuklarını ise ev içi aktivitelere yönlendirdikleri çıkarımını yaparak ebeveynlerin çocuklarına toplumsal cinsiyet algısıyla yaklaştıklarını belirtmişlerdir.⁵³

Ebeveyn davranışlarının bir diğer boyutu ise çocuklarına tayin ettikleri görevlerdir. Yapılan pek çok çalışmada ebeveynlerin çocukları arasında görev dağılımı yaparken geçmişten gelen toplumsal cinsiyet rollerine uygun davrandıkları görülmüştür.⁵⁴ Bulaşıkları yıkamak, küçük çocuklarla ilgilenmek gibi ev içi işler kızlara verilirken; çimleri biçmek, çöpü atmak gibi ev dışı işlerin ise erkeklere verildiği gözlenmiştir.⁵⁵ Hugh Lytton ve David M. Romney de ebeveynlerin kız ve erkek çocuklara karşı takındığı farklı tutumları incelediği meta-analizinde, ebeveynlerin geçmişten gelen toplumsal cinsiyet rollerini teşvik ettiğini belirtmişlerdir.⁵⁶

Kız ve erkek çocuklara dair farklı beklentiler, onlara sunulan farklı oyuncaklar, mobilyalar, kıyafetler ve görevler toplumsal cinsiyet algısının somutlaşmış halinden başka bir şey değildir. Ellere verilen oyuncaklarla kızlar çocuk bakmayı, yemek yapmayı öğrenirken; erkek çocuklar ise oyuncak arabalarla, oyuncak askerlerle

⁵² Oakley, **a.g.e.**, s. 125.

⁵³ Harriet L. Rheingold ve Kaye V. Cook, “The Content of Boys’ and Girls’ Room as an Index of Parents Behaviour”, **Child Development**, Vol. XLVI, No:2, 1975, s. 463.

⁵⁴ Margaret W. Matlin, **The Psychology of Women**, California, Wadsworth, 2012, s. 87.

⁵⁵ Blakemore, Berenbaum ve Liben, **a.g.e.**, s.275.

⁵⁶ Hugh Lytton and David M. Romney, “Parents’ Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta Analysis”, **Psychological Bulletin**, Vol. CIX, No:2, s. 267-296.

oynayıp “büyüyünce ne olacaksın” sorusuna kafalarında yanıt aramaya çalışırlar. Dolayısıyla kızlara ve erkeklere farklı yetenekler aile ve toplum tarafından kamusal alanda üstlenebilecekleri rollere sınırlar koyarak tayin edilmiş olur. Kişisel yeteneklerin ve kapasitenin cinsiyet tarafından belirlendiğine dair inanç ise koyduğu sınırlarla bir kurgudan başka bir şey değildir. Bir süre sonra çocuklar, ailenin yanı sıra oyun grubu, arkadaş ortamı gibi akran grupları içinde de önceki öğrenmenin getirdiği sınırları tekrar ederek yeteneklerini ve yaklaşım tarzlarını sınırlamaya devam ederler.

Eleanor E. Maccoby, çocuğun akran grubuna katılmasının toplumsal cinsiyet rolü gelişimindeki önemine vurgu yapar. Maccoby, akran grubuna katılan çocuğun, cinsiyetlerin toplum içindeki yerini ve sınırlarını keşfettiğini ifade eder ve ayrıca iki cinsin etkileşim tarzlarının akran grubu içinde farklılaşmaya başladığının altını çizer.⁵⁷

M. W. Matlin de akran gruplarını çocuğun toplumsal cinsiyete dair bilgi topladığı temel kaynaklardan biri olarak niteler. Akran grupları cinsiyet tiplemesini çeşitli yollarla teşvik eder. Çocukların, geleneksel toplumsal cinsiyet rolüne uygun davranmayan arkadaşlarını dışlamaları, cinsiyete dayalı ayrımı teşvik etmeleri, diğer cinsiyetteki çocuklara karşı önyargılı olmaları ve kız ve erkek çocuklarla ilgili algı ve davranışlarında farklı standartlara sahip olmaları bu yolların başlıcalarıdır.⁵⁸ Basow, erken çocukluk döneminden ergenlik çağına kadar, geleneksel toplumsal cinsiyet davranışları sergileyen çocukların, geleneksel davranışları benimsemeyen çocuklara nazaran akran grupları tarafından daha kolay kabul edildiğinin altını çizer.⁵⁹

Görüldüğü üzere, çocuklar aile ve akran grupları gibi toplumsallaştırma araçlarından güçlü bir şekilde etkilenir ve genellikle kadın ve erkeğin kamusal alanda üstlenebileceği rolleri kısıtlayan toplumsal cinsiyet rollerini erkenden öğrenmeye başlarlar. Basow’a göre en nihayetinde okul çağına gelen çocuk, kız ve erkeklerin nasıl davranması ve hangi davranışlardan kaçınması gerektiğini halihazırda öğrenmiş olur.⁶⁰ Bu süreçte öğrenilen davranışların ayrımcı kodlar içermemesi ve bu kodların

⁵⁷ Eleanor E. Maccoby, “Gender and Relationships”, *American Psychologist*, Vol. XLV, No:4, s. 513-520.

⁵⁸ Matlin, *a.g.e.*, s. 91.

⁵⁹ Basow, *a.g.e.*, s. 137.

⁶⁰ *A.e.*, s. 140

yaşamın ortak sorumluklarını ve kamusal alanda üstlenilebilecek rolleri kısıtlamaması önemlidir.

1.4.1.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanılmasında Okul ve Eğitimin Rolü

Modern-ulus devletlerde aile ve akran grupları gibi unsurların yanında ülkenin tamamına yayılmış olan örgün eğitim kurumları da toplumsallaştırma aracı olarak büyük bir önem taşır. Belli bir toplumsal ve kültürel yapı içinde oluşturulan ve o yapıyı korumakla görevli olan okullar, kamuya hizmet eden bürokratik bir kurum olmaktan çok daha öte bir misyona sahiptir.⁶¹ Yalnızca öğretici olmayıp aynı zamanda eğitici rolü de olan okulların başlıca hedefleri arasında toplumun kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarmak yani, çocukları toplumsallaştırmak yer almaktadır.⁶² Aile gibi toplumun yetişkin otoritesini temsil eden okul, çocuğa toplumda üretici bir birey olmak için gerekli olan bilgi ve becerileri aktarmakla kalmaz; aynı zamanda toplumsal değerleri ve toplumsal sadakati de öğretir.⁶³

Okul ortamına katılan çocuk, dar bir çevreden çıkıp daha geniş bir çevreyle tanışmış olur. Öğretmenlerle, sınıf arkadaşlarıyla ve eğitim materyalleriyle girdiği etkileşim, çocuğun gelişiminde tartışılmaz bir etkiye sahiptir. İçine henüz girdiği bu yeni ortamda çocuk, yalnızca kendi kimliğini şekillendirmekle kalmayıp aynı zamanda da yaşadığı topluma ayak uydurabilmek için gerekli davranış ve becerileri kazanmaya başlar. Çocuğun toplumun rol beklentisine uygun bir kişilik geliştirmesini kolaylaştıran okul, bununla birlikte toplumsal cinsiyet rollerinin pekiştiği bir mekandır.⁶⁴

Okul, çocuğun toplumsal cinsiyet rollerinin pekişmesinde çeşitli araçlar devreye sokar.⁶⁵ Okullar ve eğitsel uygulamaların içerikleri, öğrencilere toplumsal cinsiyet rollerine dair açık ya da gizli çeşitli mesajlar aktarır ve bu mesajlar aracılığıyla çocukları toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranışlara yönlendirilirler. Bu

⁶¹ Sam Kaplan, **The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post 1980 Turkey**, California, Stanford University Press, 2006, s. 9.

⁶² Yasemin Esen, Melike Türkan Bağlı, "İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi**, C. XXXV, No:1-2, 2002, s. 144.

⁶³ Mahmut Tezcan, **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985, s. 291, 297.

⁶⁴ Söylemez, **a.g.e.**, s. 26.

⁶⁵ Yasemin Esen Sevrge, "Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998, s. 23-24.

mesajların içeriğinin ayrımcılık içerip içermediği yetişen kuşakların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde üstlenecekleri toplumsal roller açısından önemlidir.

Devletin çocukları istediği doğrultuda toplumsallaştırma görevini gerçekleştirmesinde bir nevi aracı kurum olan okullar, millî eğitim bakanlığının hazırladığı müfredatlar doğrultusunda bireyi yönlendirir. Ünlü Amerikalı eğitimci Ralph W. Tyler'a göre müfredat belirli bir eğitimsel hedefi, bu hedefe giden yolda izlenecek belirli bir yöntemi ve hedeflerin gerçekleştirileceği belirli bir süresi olan öğretim planıdır.⁶⁶ Resmi olarak belirlenmiş eğitim ve öğretim içeriğinin bütünü olan müfredatlar, hemen her ülkede merkezi iktidarın belirlediği toplumsal projeye ve toplumun resmi-yasal olarak tanımladığı ortak kurguya göre hazırlanır. Millî eğitimin bulunduğu ülkelerde hazırlanan müfredatlar tüm ülkede uygulandığı için, öğretilenler bütün toplumun ortak ve meşru değerleri olarak kabul görmelidir. Müfredat bazı fikir ve bilgileri dışarıda bırakırken, bazılarını dahil eder yani, öğrencilerin yalnızca belli başlı fikir ve bilgilere erişmesi sağlanır.⁶⁷ Okul müfredatı bilgiyi tarafsız bir şekilde sunmaz; aksine 'meşru' olarak kabul edilen bilginin aktarılmasını sağlar.⁶⁸

Okulun çocuklara akademik olarak öğretmeyi hedeflediği konular bütünü olan resmi müfredatlar gereğince öğrencilerden beklenenler okumayı, yazmayı, aritmetiği, edebiyatı, tarihi, coğrafyayı, bilimi, kültürü, dili ve bazen de müzik, resim ve beden eğitimini öğrenmeleridir. Elbette öğrencilerin edindiği bilgiler ve yetenekler yalnızca resmi müfredatın getirdikleriyle sınırlı değildir.

Araştırmacılara göre okullarda resmi müfredattan başka en az iki tane daha müfredat bulunmaktadır: geçersiz müfredat ve saklı müfredat. Saklı müfredat, resmi müfredatın aksine resmî kurumların ulaşmaya çalıştığı bir amaç değildir. "Saklı müfredat" terimiyle anlatılmaya çalışılan okulların yapısı gereği her gün yaşanmakta olan çeşitli olayların/faaliyetlerin öğrencileri bir şekilde tesir altında bırakıyor oluşudur. Wilma Longstreet ve H. G. Shane, saklı müfredatı öğrencilerin okulun yapısal ve idari

⁶⁶ Ralph W. Tyler, **Basic Principles of Curriculum and Instruction**, Chicago, The University of Chicago Press, 1949, s. 6.

⁶⁷Christine E. Sleeter ve Carl A. Grant, "Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks", **The Textbook as a Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks**, Ed. E. F. Provenzo, A. N. Shaver, M. Bello, New York, Routledge, 2011, s. 185.

⁶⁸ Michael W. Apple ve Linda K. Christian-Smith, "The Politics of the Textbook", **The Politics of the Textbook**, Ed. Michael W. Apple, Linda K. Christian-Smith, New York, Routledge, 1991, s. 2.

özelliklerinden; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin davranış ve tutumlarından yaptıkları çıkarımlar bütünü olarak tanımlarlar.⁶⁹ Öğrencilerin sınıfın düzeninden, ders sürelerinin kırk beş dakika olmasından, söz almak istediklerinde sessizce ellerini kaldırmalarının gerekli oluşundan aldıkları mesajlar saklı müfredatı birer örnektir. Kısaca saklı müfredat, genel olarak eğitim sisteminin çocuklar üstünde bıraktığı beklenmeyen etkidir.

Resmi müfredattaki eksik konuların bütünü olan geçersiz müfredat ise öğretilmeyiip öğrencilere hem eğitim sisteminde hem de toplumda önemli bir yeri olmadığı mesajı verilen konular bütünüdür. Elliot Eisner, geçersiz müfredatı öğrencilere tanınmayan imkânlar, öğretilmeyen bakış açıları, entelektüel birikimlerinin parçası olmayan kavram ve yeteneklerin bütünü olarak tanımlamaktadır.⁷⁰ Eisner'e göre yer verilmeyen bilgi cehaletten çok daha fazlasına yol açıp kişinin bakış açısının oluşmasında da büyük bir role sahiptir.⁷¹ Şüphesiz ki okulların öğrencilere her şeyi öğretmelerini beklemek gerçekçi değildir. Burada önemli olan müfredattan bilinçli olarak çıkarılmış konuların, unsurların, dünya görüşlerinin çocukların toplumsallaşmasında nasıl bir etkiye yol açacağı ya da müfredatı hazırlayanların beklediği etkinin ne olduğudur.

Resmi, saklı ve geçersiz müfredatların üçü de öğrencilere bir şekilde ait oldukları toplumun kültürel, siyasi, sosyal, iktisadi, ailevi ve de bu çalışmanın konusu olan toplumsal cinsiyete ilişkin değerler aşılacaktır. Çoğunlukla, en azından gelişmiş ülkelerde, kız ve erkek çocuklar için fark teşkil etmeyen resmi müfredat bile iki cinsiyeti farklı yönde etkileyebilme, bilgiyi kız ve erkek çocuklara farklı şekillerde aktarabilme gücüne sahiptir. Bu aktarım kız çocukların yaşam kurgularında özellikle kamusal alanda geri planda kalmalarına yol açacak ayrımcı vurgular içerebilmektedir. Bu vurguların var olduğu durumlar, bir önceki bölümde tartışılmış olan aile ve akranın ayrımcı tutumları ile birleşebilmektedir.

⁶⁹ Wilma S. Longstreet, Harold Gray Shane, **Curriculum for a New Millenium**, Massachusetts, Allyn&Bacon, 1993, s. 46

⁷⁰ Elliot W. Eisner, **The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs**, New York, Macmillan Publishing, 1985, s. 107.

⁷¹ A.e., s. 97.

İKİNCİ BÖLÜM

DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET

2.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanılmasında Ders Kitaplarının Rolü

Okullar toplumsallaştırma işlevlerini yerine getirmek için çeşitli materyaller, araçlar devreye sokarlar. Bu araç ve gereçlerin en temeli ders kitaplarıdır ve hem resmi hem de gayri resmi müfredatı öğretmek için oldukça verimli kaynaklardır. Yasemin Esen Sevege, çağdaş eğitim düzeninde her zaman merkezi bir yere sahip olan ders kitaplarının kitlesel bir eğitim dizgesinde bir takım bilgi ve değerlerin aktarımında en kullanışlı ve ekonomik araçlar olduğunu belirtir.⁷² A. Graham Down, ders kitaplarının öğrencilerin bilgi edindiği araçlar arasında en önemli yeri tuttuğunu; ayrıca ders kitaplarının birçok öğrenci için bazen kitaplara ve okumaya dair ilk adım olduğunu söyler. Toplum ders kitaplarını otoriter, doğru ve gerekli bulur; öğretmenler ise derslerini organize etmek için ders kitaplarından istifade ederler.⁷³ Hülya Uğur Tanrıöver'e göre ders kitapları yazılı kaynaklar olduğu için kalıcıdır ve insanlar tarafından meşru ve nesnel olarak kabul edilmektedir. Ders kitaplarının bir diğer özelliği de ders kavramından ileri gelir. Ders, öğrenilmesi, idrak edilmesi ve hatta bazen de ezberlenmesi gereken şeydir ve bu da ders kitaplarının önemini bir kat daha arttırmaktadır. Ayrıca ders kitaplarının içeriği, bilgi verici rolünden ötürü tartışmasız kabul edilir.⁷⁴

Öğrenciler ders kitapları yoluyla yalnızca bilgi edinmez, aynı zamanda da toplumun kültürel değerlerini ve toplumsal kimliklerini öğrenirler. Eugene Provenzo, ders kitaplarının bir toplumun değerlerini, geleneklerini ve inançlarını koruduğu en geleneksel araçlardan biri olarak hizmet ettiğini ve genel olarak toplum tarafından hangi değerlerin kabul edilebilir ya da kabul edilemez olduğuna işaret ettiğini

⁷² Sevege, **a.g.e.**, s. 28.

⁷³ A. Graham Down, "Preface", **A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco** Harriet T. Bernstein, Washington, Council for Basic Education, 1988, s. viii.

⁷⁴ Tanrıöver, **a.g.e.**, s. 109-110

belirtir.⁷⁵ Yetişkinlerin doğru olarak kabul ettiği ve gelecek nesillere aşlamak istediği pek çok kurala ve davranış kalıplarına ilişkin açık göndermelerde bulunan ders kitapları, bir toplumun düşünme biçimini yansıtır.⁷⁶

Ders kitapları salt gerçekleri aktaran araçlar değildir. İçerdiği ve içermediği bilgiler, yani “resmi bilgi” siyasi, ekonomik ve bir takım kültürel faaliyetlerin, mücadelenin sonucunda oluşagelmiştir.⁷⁷ Ders kitapları, içerdiği bilgi ve değerlerle belirli bir bakış açısına ya da dünya görüşüne ait bir “toplumsal gerçeklik” imgesi kurarken; dışarıda bıraktığı bilgi ve değerleri geçersizleştirir ya da yanlış kılar.⁷⁸ M. W. Apple, toplumun örgütlü bilgi sisteminin bir parçası olan ders kitaplarının, toplumun meşru ve doğru kabul ettiği değerleri pekiştirmede önemli araçlar olduğunu ve bilgi, kültür, inanç ve ahlaka dair büyük bir referans noktası olduğunu ifade eder.⁷⁹ Başka bir deyişle, gelecek nesillere seçilmiş bilgi ve değerleri aktaran ders kitapları aracılığıyla toplumun mevcut kültürel ve ideolojik yapısı yeniden üretilir. Bu durum geçmişten günümüze aktarılan değerlerin içeriğine göre kız çocuklarının gelecek kurgularına ilişkin katkı sunan veya engel oluşturan vurguları içerebilir.

Ders kitapları birçok siyasal düzende farklı gruplar arasındaki mevcut ilişkilerin devam ettirilmesine yardımcı olur. Bu durumda bazı grupların ders kitaplarında sembolik bir şekilde temsil edilmesi, egemen grupların statüsünün meşrulaştırılmasına ve toplumsal bir inşa olan gruplar arası ilişkilerin doğallaştırılmasına yol açar. Ders kitapları, toplumsal bir ayırım olarak cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesine neden olacak içeriklerle doludur. Ders kitapları, cinsiyet farklılıklarını gündeme getirmekle birlikte bu farklılıkları anlayabilmek için gerekli olan bakış açısını sunmaz. Kadın-erkek arasındaki farkı kültürel değerler ve inançlarla ilişkili olan toplumsal cinsiyet rollerine dayandıran ders kitapları, önemli bir toplumsal kontrol aracı olarak çalışır.⁸⁰

⁷⁵ Eugene F. Provenzo, “Textbook Content and Religious Fundamentalism”, **The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks**, Ed. E. F. Provenzo, A. N. Shaver, M. Bello, New York, Routledge, 2011, s. 311.

⁷⁶ Pingel, **a.g.e.**, s. 1.

⁷⁷ Apple ve Christian-Smith, **a.g.e.**, s. 1

⁷⁸ Severage, **a.g.e.**, s. 31.

⁷⁹ Apple ve Christian-Smith, **a.g.e.**, s. 4.

⁸⁰ Sleeter ve Grant, **a.g.e.**, s. 183-216.

İlköğretim çağındaki çocuk, kadınlık ve erkekliğin ne olduğunu öğrenmeye devam eder.⁸¹ Ders kitaplarında, kız ve erkek çocuklarının, kadın ve erkeklerin toplumdaki yerlerine dair pek çok done bulunur. Kadınlık ve erkekliğe dair bu verilerin, çocukların kendilik kavramları ve cinsiyetlerin toplumdaki yeriyle ilgili algısının oluşmasında önemli bir rolü vardır. Gelecek nesillere toplumsal değerleri öğreten ders kitapları erken cinsiyet rol oluşumunda da önemli bir etkiye sahiptir. Ders kitapları öğrencilere cinsiyet rolleriyle ilgili açık ve örtük mesajlar iletir ve bu mesajlar aracılığıyla öğrenciler kız ve erkek çocuklarının söylem, davranış ve hislerini; yetişkin kadın ve erkeğin standart davranışlarını ve cinsiyetlere uygun rol ve mesleklerin neler olduğunu ya da olması gerektiğini öğrenirler.⁸² Bu nedenle kamusal alanda üstlenilecek rollerin ve geleneksel olarak kadınların dışlandığı birçok meslek alanına dair kodların ders kitaplarında da devam ettirilmesi öğrencilerin bu olumsuz yargıları benimsemesine neden olabilir.

2.2. Ders Kitaplarında Cinsiyetçiliğe Karşı Alınmış Uluslararası ve Ulusal Önlemler

Ders kitaplarının elinde barındırdığı bu güç, onları uluslararası arenanın da gündemine taşımış, ders kitaplarının asıl amacı ve mevcut yapısı yeniden sorgulanmıştır. Ders kitaplarında cinsiyetçilik hem şekil hem de içerik olarak karşımıza çıkmaktadır. Cinsiyetçi yargılarla dolu ders kitaplarının verdiği mesaj, erkeklerin gerçekleştirdiği faaliyetlerin birincil öneme sahip olduğudur. Bu tip ders kitapları dünyayı erkek gözünden anlatmakta, kadınları ve kadınların gerçekleştirmekte olduğu faaliyetleri ya kenara itmekte ya yok saymakta ya da aşağılamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi ders kitaplarında anlatılanlar çocukların kişilik gelişimi ve toplumsallaşmasında çok önemli bir güce sahiptir ve bu yüzden de ders kitaplarında cinsiyetçiliğin önüne geçebilmek adına uluslararası arenada pek çok adım atılmıştır.

Birleşmiş Milletler tarafından 1975 yılında düzenlenen I. Dünya Kadın Konferansı'nın ardından 1975-1985 yılları arasındaki dönem “Kadın On Yılı” olarak ilan edilmiş;

⁸¹ Havva Eylem Kaya, “Stereotyped Gender Role Perceptions and Presentations in Elementary Schooling: A case Study in Burdur (2001-2002)”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003, s. 33.

⁸² Arslan, **a.g.e.**, s. 11.

Kadın On Yılı'nın ana teması "İstihdam, Sağlık ve Eğitim" olarak belirlenmiştir. Bu sürecin ilk yarısındaki gelişmeleri gözden geçirmek adına 1980 yılında Kopenhag'da düzenlenen II. Dünya Kadın Konferansı'nda müfredat ve eğitim materyallerinin kız çocukları ve kadınlara karşı önyargılı içeriklerden arındırılması; cinsiyetçi olmayan kaynakların geliştirilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir.⁸³ UNESCO bu doğrultuda kamuoyunu çocuk edebiyatı ve ders kitaplarındaki cinsiyetçilikle ilgili bilinçlendirmek için kapsamlı bir ulusal araştırma programı başlatmış; Afrika, Amerika, Asya ve Avrupa'daki her alanda ve her seviyedeki ders kitapları incelenmiş; bu araştırmalar "*Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*" adlı kitap altında toplanmıştır. UNESCO, bu kitapla yazarlara, yayıncılara ve görsel tasarımcılara ders kitabı ve çocuk kitapları yazımında rehberlik yapmayı amaçlamıştır.⁸⁴

Toplumsal cinsiyet duyarlılığını sağlamaya ve ders kitaplarında cinsiyetçiliği önlemeye yönelik atılmış olan en önemli adımlardan olan CEDAW (Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi), Birleşmiş Milletler bünyesinde yer alan temel insan hakları sözleşmelerinden biri olup 1979 yılında Birleşmiş Milletlerce kabul edilmiş; Türkiye ise bu sözleşmeye 1985 yılından itibaren taraf olmuştur. CEDAW'ın 10. Maddesi, "Taraf Devletler eğitim alanında kadınların erkeklerle aynı haklara sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımcılığı tasfiye etmek üzere gerekli her türlü tedbiri ... alır" der.⁸⁵ Yine aynı maddenin c bendine göre ise ders kitaplarındaki cinsiyetçi vurgular ayıklanmalıdır: "Kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şekli 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" gereği vurgulanmıştır.⁸⁶ Her ne kadar Türkiye sözleşmeyi 1985 yılında imzalamış olsa da bazı maddelerin Türk Medeni Kanunu'nun Aile Hukuku bölümüyle çeliştiği

⁸³ UN, **Report of the World Conference of the United Nations Decade For Women: Equality, Development and Peace**, New York, United Nations Publication, 1980, s. 34.

⁸⁴ Bkz.: Michel, **a.g.e.**

⁸⁵ Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü, "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme", **Resmî Gazete**, No: 18898, 1985.

⁸⁶ **A.e.**

gerekçesiyle sözleşmeye çekince koymuş; Türk Medeni Kanunu'nda yapılması öngörülen değişiklikler ışığında da bahse konu olan çekinceleri daha sonra kaldırmıştır. Dönemin Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet Bakanı Hasan Gemici, bu çekincelerin Türkiye'yi uluslararası arenada zor duruma soktuğunu belirtmiş; çekincenin kaldırılmasını ise Türkiye'nin dünyadaki imajı için olumlu bir gelişme olarak değerlendirmiştir.⁸⁷ Türkiye 8 Eylül 2000'de ek İhtiyari Protokol'ü imzalayarak Sözleşme'nin bağlayıcılığını da kabul etmiştir.⁸⁸

Eğitimin gücünü vurgulayan ve eğitim materyallerinin kalıplaşmış cinsiyet rollerinden arındırılmasını öngören Pekin Deklarasyonu ve Eylem Planı, Birleşmiş Milletler'in 1995 yılında Pekin'de düzenlediği IV. Dünya Kadın Konferansının sonunda yayınlanmış olup Türkiye tarafından da imzalanmıştır. Cinsiyet konusunda önyargılı müfredat ve eğitim malzemeleri yüzünden kız çocuklarının eğitime ulaşılabilirliği konusunda çoğu bölgede ayrımcılığın devam ettiği ve kadının toplumdaki ikincil konumunun pekiştiği belirtilmiştir.⁸⁹ Bu hususta gerçekleştirilmesi gereken eylemler 83. maddede: “Bütün ilgili derneklerle (yayıncılar, öğretmenler, kamu yetkilileri ve aile birlikleri) birlikte çalışarak, öğretmenlerin eğitimi dahil, eğitimin bütün düzeyleri için cinsiyete dayalı klişelerden bağımsız öğretim malzemeleri, ders kitapları ve müfredat geliştirmek ve ayrıntılı öneriler hazırlamak” olarak belirtilmiştir.⁹⁰

IV. Dünya Kadın Konferansından 5 yıl sonra Birleşmiş Milletler'in New York'ta düzenlediği özel oturumun ardından Pekin+5 Sonuç Belgesi yayınlanmış; ders kitaplarında halen ayrımcı yargıların, kadına dair olumsuz klişelerin ve geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin kalıpların bulunduğu saptanmış; bu durumun kadının eğitimi önünde engel teşkil ettiği belirtilmiştir.⁹¹

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin önüne geçilmesi konusunda ulusal düzeyde de çeşitli adımlar atılmıştır. 2000 yılında Devlet Bakanı Hasan Gemici, ders kitaplarında cinsiyetçilik üzerine çalışmalar yapmakta olan Firdevs Gümüsoğlu'nun

⁸⁷ Hürriyet Gazetesi, “14 yıllık ayıba son”, 1999, (Çevrimiçi) <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/14-yillik-ayiba-son-39091150>, 1 Mayıs 2019.

⁸⁸ TBMM, CEDAW 6. Türkiye Raporu, Ankara, 2008.

⁸⁹ BM, BM Pekin Deklarasyonu ve Eylem Planı, Birleşmiş Milletler, 1995.

⁹⁰ A.e.

⁹¹ BM, BM Pekin+5 Raporu, Birleşmiş Milletler, 2000.

Ankara’da bu konuda sergi açmasına destek olmuş ve “Eğitim Materyallerinde Cinsiyetçi Ögeler” isimli bir panel düzenlenmiştir. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü ve Devlet Bakanlığı tarafından konuya dair ilk kapsamlı toplantı gerçekleştirilmiş ve alınan kararlar neticesinde 2001-2002 yılı itibariyle ders kitaplarında birtakım değişiklikler belirmiştir: ders kitaplarında kadın da “çalışan” olarak sunulmaya; erkek ev işi yaparken gösterilmeye başlamıştır.⁹²

2001 yılında İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi Başkanlığı’nın, Türkiye Bilimler Akademisi’ne ders kitaplarının insan hakları yönünden taranmasını talep etmesinin ardından Tarih Vakfı’nın koordinatörlüğünde ve Avrupa Komisyonu’nun mali desteğiyle “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi” gerçekleştirilmiş; çalışmaya dönemin Millî Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik ve Talim Terbiye Kurulu Başkanı Ziya Selçuk da destek olmuştur.⁹³

2002-2005 yılları arasında Türkiye Avrupa Birliği üyesi olabilmek adına yoğun bir çaba vermiş; 2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitimde reform süreci başlatılmış; müfredat Avrupa Birliği kriterlerine göre değiştirilmiş ve bu kapsamda ders kitapları da yenilenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı “Ders Kitapları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” uyarınca ders kitaplarının cinsiyet, ırk ve benzeri gibi ayrımcılık içermemesine karar verilmiştir.⁹⁴ Müfredat reformunun ders kitaplarına etkisini incelemek için 2007 yılında Tarih Vakfı tarafından Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonunun mali desteğiyle “Ders Kitaplarında İnsan Hakları II” projesi başlatılmıştır. Yeterli olmamakla birlikte kimi ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı açısından duyarlı girişimler olduğu kaydedilmiştir.⁹⁵

2009 yılında Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde bulunan kitap inceleme ve değerlendirme komisyonları ile program geliştirme özel ihtisas komisyonlarında

⁹² Gümüšoğlu, a.g.e., s. 23-24, 41-42.

⁹³ Engin Bermek, “Önsöz”, **Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları**, Ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan, Orhan Silier, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2003, s. ix; Orhan Silier, “Önsöz”, **Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları**, Ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan, Orhan Silier, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2003, s. xi.

⁹⁴ Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, **Resmî Gazete**, No: 25405, 2004.

⁹⁵ Tarih Vakfı, Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu, 2009, (Çevrimiçi)

<http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/b/u/bulgular-tavsiyeler-raporu.pdf>, 1 Mayıs 2019.

görevli öğretmen ve uzmanlara toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilinç kazandırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Çalıştayı” düzenlenmiştir. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, ders kitaplarının toplumsal cinsiyete duyarlı biçimde yazılma ve değerlendirmesi açısından çalıştayın önemli olduğunu belirtmiştir.⁹⁶

Toplumsal cinsiyet eşitliği algısını kamu politikalarına dahil etmek için Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü’nün yürüttüğü Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Eşleştirme Projesi kapsamında, “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008-2013” hazırlanmıştır. Nihai amacı kadına karşı ayrımcılığı önlemek ve kadınların sosyal ve ekonomik statülerini iyileştirmek olan Eylem Planı, eğitim alanında da çeşitli hedef ve stratejiler geliştirmiştir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik olarak eğitimcilerin, eğitim programları ve materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı hale getirilmesi ve ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığına uygun olarak düzenlenmesi hedeflenmiştir.⁹⁷ Bu hedefleri gerçekleştirmek içinse 2009 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu” kurulmuş; yine aynı yıl düzenlenen “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” konulu çalıştayda ders kitaplarının cinsiyetçi ifadelerden arındırılması ve kitaplarda niceliksel eşitliğin sağlanması gerektiği gibi kararlar alınmıştır.⁹⁸

2011 yılında, Avrupa Birliği’ne uyum süreci kapsamında “Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi” başlatılmıştır.⁹⁹ Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bu projede uzun vadede kadının sosyal ve ekonomik hayatta daha fazla rol almasını sağlamak adına eğitimin niteliğinin artırılması, eğitim ve iş dünyası arasındaki bağın güçlendirilmesi ve de bilhassa kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması hedeflenmiştir. Kadına

⁹⁶ Milliyet Gazetesi, “Çubukçu: Eğitimde cinsiyetçi bakış var”, 2009, (Çevrimiçi) <http://www.milliyet.com.tr/cubukcu--egitimde-cinsiyetci-bakis-var-siyaset-1118498/>, 1 Mayıs 2019.

⁹⁷ KSGM, **Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008-2013**, Ankara, Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008.

⁹⁸ TBMM, **Eğitim Sistemimizdeki Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Yeri Konulu Komisyon Raporu**, Ankara, Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları, No:7, 2011, s.16.

⁹⁹ MEB, **Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi**, (Çevrimiçi) <http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/KEP-I/tr/proje>, 15 Mayıs 2019.

yönelik pozitif ayrımcılık kapsamında insan gücüne yatırım yapmayı amaçlayan proje 2013 yılında sona ermiştir.

Yine Tarih Vakfı projesi olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılının ders kitaplarının incelendiği bir diğer çalışmada yapılan değerlendirmeler neticesinde temel sorunların devam etmesine rağmen cinsiyetçi kalıp yargıları ve dili kıran örneklerin sayısının geçmiş yıllara nazaran daha fazla olduğu bildirilmiştir.¹⁰⁰

2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği'nin finanse ettiği Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi'ni (ETCEP) koordine etmiş; projenin iki sene boyunca uygulanması hedeflenmiştir.¹⁰¹ Hem kamuoyunda hem de eğitim sisteminin bütün bileşenlerinde toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesini yaygınlaştırmayı amaçlayan proje doğrultusunda eğitim politikaları ve mevzuatını, müfredat ve ders kitaplarını toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla yeniden değerlendirip yetkililere bu konuda tavsiye verilmesi öngörülmüştür.¹⁰²

2015 yılında “Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi”nin geri bildirimlerinden yola çıkarak “Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi” başlatılmıştır.¹⁰³ Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği tarafından ortaklaşa yürüttüğü projede okula kayıt olan ancak çeşitli sebeplerden dolayı eğitim hayatlarını sürdüremeyen çocukların okula devam etmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Halen devam etmekte olan proje kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla eğitimciler eğitilmekte, çeşitli seminerler ve konferanslar düzenlenmektedir.

Yukarıda bahsedilen bütün bu gelişmelerin ders kitaplarına nasıl yansıtacağı konusunda merak oluşmuş ve bu alanda pek çok çalışma yapılmıştır.

¹⁰⁰ Kenan Çayır, **Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi: Tarama Sonuçları “Biz” Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar**, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2014, s.91.

¹⁰¹ Proje 2019 yılında ciddi tartışmalara neden olmuş ve MEB tarafında pilot uygulamalarının sona erdiği açıklaması yapılmıştır. Bkz.: MEB, Basın Açıklaması, (Çevrimiçi), <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/17798/tr>, 15 Mayıs 2019.

¹⁰² Mine Göğüş Tan, **Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması**, Ankara, CEİD Yayınları, 2018, s.105.

¹⁰³ MEB, Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi, (Çevrimiçi) <http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/>, 15 Mayıs 2019.

2.3. Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik Üzerine Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Literatür değerlendirildiğinde farklı dönemleri, farklı eğitim derecelerini ve farklı alanlarda kitapları inceleyen ve birçoğu interdisipliner olarak tanımlanabilecek çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan çalışmaların kimi farklı dönemlerde okutulan ders kitaplarını birbiriyle kıyaslamış, kimiye yalnızca belli bir döneme ait ders kitaplarını cinsiyetçilik yönünden incelemiştir. Türkiye’de yapılan birçok çalışmada ders kitaplarının ayrımcı cinsiyet rollerini pekiştirebilecek mesajlar verdiği tespit edilmiştir. Bu ayrımda bu çalışmalardan örnekler değerlendirilecektir. Bu noktada neredeyse ele alınan tüm çalışmalarda “geleneksel” rollerin sadece olumsuz bir vurgu olarak ele alındığına ve geleneksel olanın ayrımcılık içerme vurgusu ile yüklendiğine dikkat çekmek gerekmektedir.

Firdevs Gümüšoğlu alanda çok atıf alan, “1928’den 1994’e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik” başlıklı yüksek lisans tezinde 1928’den 1994 yılına kadar ilk ve ortaokullarda okutulan ders kitaplarındaki metin ve görselleri cinsiyet rolleri açısından incelemiştir; 1945 öncesi ve sonrasında okutulan ders kitaplarındaki cinsiyet temsillerini kıyaslamıştır. 1928-1945 yılları arasında okutulan ders kitaplarında kadın ve erkeğin aile ve toplumsal yaşamda eşit rol ve haklara sahip kişiler olarak temsil edilirken, 1945 itibariyle cinsiyetler arası rol ayrımının belirginleşmeye başladığını belirtmiştir. 1945 yılına kadarki kadın imgesiyle, 1945’ten sonraki kadın imgesi arasında belirgin farklar olduğunu görmüş; 1928-1945 yılları arasındaki ders kitaplarında ülkenin kuruluşunda önemli toplumsal işlevlere sahip olan kadının geleneksel rollerinin yoğun olarak vurgulanmadığı; 1945 itibariyle kadının aile içi geleneksel rollerinin vurgulanmaya başladığı kanısına varmıştır. 1945-1950 yıllarını cinsiyetçiliğe geçişte ara aşama olarak nitelendiren Gümüšoğlu, 1950’ye kadar ders kitaplarındaki kadının mutfakta iş yaparken bile şık giysilerle gösterildiğini, dışarıdan henüz gelmiş bir görünümü olduğunu; 1950’den sonra ise kadının yalnızca ev içi alanla tanımlandığını belirtmiştir. 1950’den itibaren ders kitaplarındaki kadın kimliğiyle erkek kimliğinin tamamen zıt bir şekilde sunulmaya başlandığını; kadınlara toplumsal yaşamda edilgen, erkeklere etken kimlikler verildiğini ifade etmiştir. Erkeklerin kamusal alanda üretken figürler

olarak temsil edilirken; kadınların anne ve eş rolleriyle tanımlandığını görmüştür.¹⁰⁴ Gümüšoğlu, ders kitaplarındaki bu değişikliği, ülkenin değişen siyasi iklimiyle açıklamış; 1945'ten itibaren cumhuriyetin devrimci kimliğinin terkedilmeye başlanmasının ders kitaplarındaki yansımalarının ise kadını önemsiz gösteren içeriklerle karşımıza çıktığını ifade etmiştir.¹⁰⁵

Yasemin Esen ve Melike Türkan Bağlı “İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme” adlı makalede 1991-1994 yılları arasında ilköğretimde okutulmak üzere basılan 1. sınıf Abece ve Türkçe ders kitaplarında bulunan görsellerdeki yetişkin figürlerin nasıl temsil edildiklerini cinsiyetlerine göre incelemişlerdir. İncelenen kitaplarda kadın figürlerin bilhassa çocuğa dair eylemlerde bulunduğu ve ev ve çevresinde gösterildiği; erkek figürlerinse daha çok kamu ve iş yaşamına dair eylemlerde bulunduğu ve en çok dış mekânda resmedildiğini tespit etmişlerdir. Esen ve Bağlı, incelenen ders kitaplarındaki kadın ve erkek figürlerin toplumsal cinsiyete dair kalıp yargılara uygun rol, mekân ve eylemler içinde sınırlandırıldığını ve ders kitaplarının cinsiyetçi bakış açısını yeniden ürettiğini belirtmişlerdir.¹⁰⁶

Yasemin Esen Severge, “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik” başlıklı yüksek lisans tezinde 1992-1993 eğitim-öğretim yılından başlayarak beş yıl süreyle okutulan Türkçe ders kitaplarının metin ve görsellerini cinsiyetçilik bağlamında incelemiştir.¹⁰⁷ İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde çocuk figürlerin eylemlerinde cinsiyet bazında bir farklılık görmezken, yetişkin kadınların yetişkin erkeklere kıyasla ev işi ve çocuğa yönelik eylemlerde; erkeklerinse kadınlara kıyasla yetişkine yönelik ve kamusal eylemlerde daha sık bulduklarını görmüştür. Görsellerde kız çocuklar ve yetişkin kadınlar daha çok ev ve çevresinde; erkek çocuklar ve yetişkin erkeklerse daha çok dış mekânda gösterilmişlerdir. Metinlerde yetişkin erkeklerin yetişkin kadınlara göre; erkek çocukların da kız çocuklara göre ana karakter olarak daha fazla seçildiklerini ve yine metinlerde kadının anneliğini vurgulayan anlayışın hâkim

¹⁰⁴ Firdevs Gümüšoğlu, “1928’den 1994’e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik”, Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1994, s. 1-4.

¹⁰⁵ **A.e.**, s. 106.

¹⁰⁶ Esen ve Bağlı, **a.g.e.**, s. 145-152.

¹⁰⁷ Severge, **a.g.e.**, s. 38-41

olduğunu belirtmiştir. Sevege, incelenen ders kitaplarında çocuk ve yetişkin figürlerin geleneksel toplumsal cinsiyet algısının gerektirdiği roller ve mekanlar içinde sınırlandırıldığını ve cinsiyetçi bakış açısının hâkim olduğunu ileri sürmüştür.¹⁰⁸

Şengül Altan Arslan, “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik” başlıklı çalışmasında 1996-1997 eğitim-öğretim yılında okutulan sosyal içerikli ilköğretim ders kitaplarındaki metin ve görselleri cinsiyetçilik açısından incelemiştir¹⁰⁹. İncelenen ders kitaplarındaki metinlerde kadınlara, erkeklere kıyasla daha az yer verildiğini görmüştür. Cinsiyet rolleri açısından baktığında, kadın ve erkeğin geleneksel cinsiyet rollerinin etkisinde farklı olarak sunulduğunu gözlemiş; kadınlara toplumsal hayatta edilgen, erkeklere ise etken karakterler verildiği; erkeklerin kamusal alanda üretmeye teşvik edilirken, kadınların ev işleri, eşleri ve çocuklarına yönlendirildiğini tespit etmiştir. Cinsiyetlere verilen meslekler incelendiğinde erkeklerin daha fazla sayıda meslekle ilişkilendirildiği; kadının çoğunlukla anne ya da bu role uygun işlerde çalıştığı; erkeğin ise belli bir mesleği yerine getiren birey rolünde olduğunu belirtmiştir. Erkeklerin, evin masraflarını karşılamaktan sorumlu karar organı olarak; kadınların ise eşine ve çocuğunu bağımlı kişiler olarak temsil edildiğini görmüştür. Benzer şekilde görsellerde de kadına erkekten daha az yer verildiğini ve ayrıca erkeğe önerilen meslek sayısının kadınıkinden daha fazla olduğunu tespit eden Arslan, ders kitaplarında kadının kısıtlı rol ve etkinliklerde gösterildiğini, ilköğretim çocuklarına sistematik olarak nasıl kadın ve erkek olacaklarının öğretildiğini ileri sürmüştür.¹¹⁰

Tarih Vakfı'nın 2003 yılında tamamladığı “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi” kapsamında farklı alan ve eğitim derecelerinde 190 kitap incelenmiş; incelemeye konu olan ders kitaplarındaki cinsiyetçilik ise Hülya Uğur Tanrıöver tarafından “Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı” başlıklı makalede işlenmiştir. Tanrıöver, kitaplarda her konu ve düzeyde cinsiyet ayrımcılığı bulunduğunu; bu ayrımcılığın belli alanlarda yoğunlaştığını belirtmiştir: aile içi iş bölümü, meslek/etkinlik ayrımı, kamusal alana/özel alana katılım, özsel ayrımcılık, dil ve deyimlerde ayrımcılık. Cinsiyet ayrımcılığında açık söylemin örtük söyleme göre daha fazla kullanıldığı gören

¹⁰⁸ A.e., s. 80-94.

¹⁰⁹ Arslan, a.g.e., s. 20.

¹¹⁰ A.e., s. 85-98.

Tanrıöver, bu durumu Türkiye’de millî eğitim sisteminin cinsiyet ayrımcılığı yapmakta hiçbir sakınca görmediği şeklinde yorumlamıştır. Açık söylemin en yoğun olduğu alanın aile içi iş bölümü olduğunun altını çizmiş, kadınların resmi olarak geleneksel cinsiyetçi modellerle temsil edildiğini ifade etmiştir. Tanrıöver, incelenen ders kitaplarında kadına biçilen rolün ev kadınlığı ve annelik olduğunu; kadınlara kamusal alana ve siyasal etkinliklere iştirak ederken yer verilmediğini; bilhassa tarih kitaplarında kadınların negatif bir şekilde betimlendiğini tespit etmiştir.¹¹¹

Özlem Güneş, “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımı (1990-2006)” adlı çalışmada Adalet ve Kalkınma Partisi’nin tek başına iktidarı ile neticelenen 2002 seçimlerinden önceki ve sonraki ilköğretim Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görselleri cinsiyet ayrımcılığı açısından kıyaslamıştır.¹¹² İncelemeler neticesinde 90’ların sonuna kadar annenin sürekli evde iş yaparken; kız çocuğunun da anneye yardım ederken sunulduğunu ancak 1998 yılı itibariyle annenin hizmet etmekten uzaklaşmaya başladığını tespit etmiş; çalışan anne figürünün kitaplarda yer almaya başladığını belirtmiştir. Dikkat çeken bir diğer hususun ise erkek çocuk ve babanın sofraya hazırlarken gösterilmeye başlaması olduğunu ifade etmiştir. Güneş, ders kitapları cinsiyetçi içeriklerden tam olarak arınmış olmasa da Adalet ve Kalkınma Partisi döneminde okutulan kitaplarda toplumsal cinsiyet eşitsizliği yönünden olumlu bir değişim gözlendiğini belirtmiş; bu değişim rüzgarının siyasal iktidar değişikliklerinden bağımsız estiğini öne sürmüştür.¹¹³

Hatice Tezer Asan, “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması” başlıklı yüksek lisans tezinde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretimin birinci kademesinde okutulan tüm ders kitaplarındaki metin ve görselleri cinsiyetçilik açısından değerlendirmiştir.¹¹⁴ İncelenen ders kitaplarının çoğunda görsellerde erkek çocuklara kız çocuklara kıyasla daha sık yer verildiğini; kızların ev ve okulda, erkeklerin ise kamusal alanda daha sık yer aldığını belirtmiştir.

¹¹¹ Tanrıöver, **a.g.e.**, s. 110-119.

¹¹² Özlem Güneş, “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımı (1990-2006)”, **Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi**, C. XIX, No:2, 2008, s. 82.

¹¹³ **A.e.**, s. 83-92.

¹¹⁴ Hatice Tezer Asan, “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006, s. 44.

Metin ve görsellerde kadının ev içi sorumlulukları; erkeğin ise ev dışında bir iş sorumluluğu taşıma, ekonomik özgürlüğe sahip olma özellikleri vurgulanmıştır. Kitapların büyük çoğunluğunda metinlerde “bilim adamı”, “insanoğlu” gibi cinsiyet içeren ifadelerin kullanıldığını tespit etmiştir. Kız çocuklara daha çok ev içindeki rollerine uygun; ev hanımlığı, öğretmenlik, doktorluk, hemşirelik gibi meslekler; erkeklere ise tamircilik, yöneticilik gibi güç gerektiren işler önerildiğini görmüştür. Asan, geçmiş yıllarla kıyaslandığında kadınlara daha çeşitli meslekler önerildiğini fakat yine de meslek tavsiyesinde cinsiyet faktörünün etkisinin sürdüğünü ve ayrıca ders kitapları her ne kadar cinsiyetçilikten tam anlamıyla arınmış olmasa da önceki yıllara kıyasla kitapların genel itibarıyla daha iyi durumda olduklarını ileri sürmüştür.¹¹⁵

Hatice Çubukçu ve Pınar Sivaslıgil, “İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik” adlı çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 6. sınıflarda okutulmak üzere yayınladığı İngilizce ders kitabındaki metin ve görselleri cinsiyet ideolojisi yönünden incelemişlerdir.¹¹⁶ İncelenen ders kitabının, meslekler ve toplumsal konuların dağılım ve içeriği açısından erkek karakterleri önceleyen bir tutuma sahip olduğunu ancak ev işlerinin paylaşılması, boş zaman etkinlikleri, metinlerde görünme sıklıkları kıyaslandığında ise herhangi bir cinsin belirgin bir biçimde öne çıkmadığını belirtmişlerdir. Çubukçu ve Sivaslıgil, incelenen kitaptaki görsel ve yazılı metinlerin geleneksel anlamda bariz bir cinsiyet ayrımcılığı içermediğini öne sürmüşlerdir.¹¹⁷

Çubukçu ve Sivaslıgil, “7. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyet Kavramı” adlı çalışmada, aynı kitabın devamı olan “Let’s Speak English” adlı kitabı da cinsiyet ideolojisi yönünden incelemişlerdir.¹¹⁸ Yapılan inceleme neticesinde erkeklerin kadınlara kıyasla metinlerde çok daha sık görüldüğünü; cinsiyetlerin temsil ettiği mesleklere bakıldığında erkeklere çok daha geniş bir meslek çeşitliliği sunulduğunu ve “kadın işi” ve “erkek işi” ayrımını destekleyici yönde bir tutum olduğunu

¹¹⁵ A.e., s. 153-155.

¹¹⁶ Hatice Çubukçu, Pınar Sivaslıgil, “İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. III, No:34, 25-32, 2007, s. 26.

¹¹⁷ A.e., s. 30.

¹¹⁸ Hatice Çubukçu, Pınar Sivaslıgil, “7. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyet Kavramı”, **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi**, No: 137, 2007, s. 10.

belirtmişlerdir. Ev içi ve ev dışı görevlerin cinsiyetler arasında geleneksel anlayışla paylaştırıldığına dair bulgulara rastlandığını; öte yandan kadın ve erkeğin aile içi ve aile dışı rollerinin dağılımına bakıldığında ise kadını salt aile bireyi olarak gösteren geleneksel algıdan kaçınıldığını, erkeğe ise aile içinde de sorumluluk verildiğini tespit etmişlerdir. Çubukçu ve Sivashgil, incelenen ders kitabında kadınları geleneksel alanların dışındaki bazı iş ve etkinliklere özendirilen ve kadın karakterleri söylem yoluyla göreceli olarak daha güçlü bir kimlikle ilişkilendiren bulgulara rastlanmasını kitabın bir açıdan geleneksel cinsiyet ideolojisine aykırı bir tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlamakla birlikte “Let’s Speak English” adlı 7. sınıf İngilizce ders kitabının genel olarak cinsiyetçi bir yaklaşım sergilediğinin altını çizmişlerdir.¹¹⁹

Fatma Yorgancı, “İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İnşası” başlıklı yüksek lisans tezinde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın onayıyla 2000-2007 yılları arasında basılan ilköğretim birinci kademe ders kitaplarındaki metin ve görselleri toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelemiştir.¹²⁰ İncelenen kitaplardaki görsel ve metinlerde erkek çocuklara kız çocuklarına kıyasla daha sık yer verildiğini görmüştür. Erkek çocukların kamusal yaşamda daha sık yer aldığını; kız çocukların ise daha çok evde gösterildiğini ifade etmiştir. Kadınlar daha ziyade ev işi ve çocukların bakımıyla meşgul olurken; erkekler ise aile reisi olarak temsil edilirken görülmüştür. Kadın ve erkeklerin icra ettiği meslekler arasında farklar olduğunu belirten Yorgancı, incelenen kitaplarda kadınlara ev içi rollerine uygun meslekler tavsiye edildiğini ifade etmiştir.¹²¹

Latife Kırbasoğlu Kılıç ve Bircan Eyüp, “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı ve Koza yayınlarının hazırladığı, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının metin ve görsellerinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rollerini incelemiştir.¹²² İki kitapta da kadın ve erkek figürlere eşit sayıda yer

¹¹⁹ A.e., s. 17-18.

¹²⁰ Fatma Yorgancı, “İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İnşası”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2008, s. 22.

¹²¹ A.e., s. 73-74.

¹²² Latife Kırbasoğlu Kılıç, Bircan Eyüp, “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme”, **ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, C. II, No:3 2011, s. 135.

verilmeyip erkek figürün ön planda tutulduğunu; kadınların aile içi rollerde erkeklere oranla daha sık temsil edildiklerini ve ev içi işlerle ilgili cinsiyetlere sunulan rollerde geleneksel anlayışın etkisinin devam ettiğini belirtmişlerdir. Cinsiyetlere uygun görülen meslekler incelendiğinde erkeklere çok daha geniş bir meslek yelpazesi sunulduğunu gözlemlemişlerdir.¹²³

Tarih Vakfı tarafından başlatılan “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi II” kapsamında 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaöğretimde okutulan tüm dallardan 139 ders kitabı incelenmiştir.¹²⁴ Bu kitaplardaki cinsiyetçilik ise Gülsün Güvenli ve Hülya Uğur Tanrıöver tarafından “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet” başlıklı makalede işlenmiştir. İncelenen kitapların hemen hepsinde kadınlar aleyhine ayrımcılık yapıldığını belirtmişlerdir. Cinsiyetçi kalıpların aktarımında örtük söylemin egemen olduğunu; aile içinde cinsiyetçi rol dağılımının pekiştirildiğini tespit etmişlerdir. Altını çizdikleri bir diğer husus ise ders kitaplarında kadın bestekar, bilgin, yazarlara hiç yer verilmeyişi; kadının bu alanlarda görünmez kılındığı olmuştur. Güvenli ve Tanrıöver ilk tarama çalışmasından bu yana ders kitaplarında radikal bir değişiklik gözlemlenmediğini ancak bazı kitaplarda toplumsal cinsiyet ayrımcılığına karşı olarak tanımlanabilecek girişimlere rastlandığını belirtmişlerdir.¹²⁵

Emel Demirel, “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı” başlıklı yüksek lisans tezinde 1928-2008 yılları arasında 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki sözel ve görsel ifadeleri toplumsal cinsiyet ayrımcılığı açısından incelemiştir.¹²⁶ Demirel, Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsellerde erkek cinsine kadın cinsinden daha fazla yer verildiğini; metinlerde de benzer şekilde erkeğin daha fazla temsil edildiğini ve metinlerin içeriklerinde siyasi iktidarların ataerkinine dayalı ideolojilerin etkisine rastlandığını belirtmiştir. Erkek ve kadının yönlendirildiği mesleklerin birbiriyle tamamen zıt nitelikte olduğunun altını çizen Demirel, kadınlar için önerilen mesleklerin çok sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

¹²³ A.e., s. 143-145.

¹²⁴ Tarih Vakfı, Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu, (Çevrimiçi) <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/b/u/bulgular-tavsiyeler-raporu.pdf>, 1 Mayıs 2019.

¹²⁵ Gülsün Güvenli ve Hülya Uğur Tanrıöver, “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet”, **Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları**, İstanbul, Tarih Vakfı, 2009, s. 97-113.

¹²⁶ Emel Demirel, “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2010, s. 30-31.

Demirel, görsel ve metinlerde kadınların özel alanda, erkeklerin ise kamusal alanda gösterilmesinin ideolojik temelli olarak vurgulandığını belirtmiştir.¹²⁷

Recep Özkan, “İlköğretim Ders Kitaplarında Kadın Figürü” başlıklı çalışmasında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Niğde ilindeki ilköğretim okullarında okutulan 22 ders kitabının görsellerini incelemiştir.¹²⁸ Özkan, 1. sınıf Hayat Bilgisi, 2. sınıf Matematik ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarının dışındaki bütün kitaplarda erkek figürlerin oranının kadın figürlere oranla fazla olduğunu; mesleklerdeki kadın ve erkek figürlerinin kullanımında cinsiyetçiliğe rastlandığını; kadın figürlerin konu içerikleriyle tutarlı olmasına özen gösterilmediğini ve neredeyse bütün kitaplardaki sporla ilgili konularda dikkat çekici ölçüde cinsiyet ayrımcılığına rastlandığını belirtmiştir.¹²⁹

Ayşe Selmin Söylemez, “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarındaki Resimlerdeki Cinsiyet Temsilleri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı doktora tezinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan ve 2009-2010 eğitim-öğretim yılında ilk ve orta öğretimde okutulan 11 adet İngilizce ders kitabındaki görselleri incelemiştir.¹³⁰ İncelenen ders kitaplarının tamamında erkek karakterlere kadın karakterlere oranla daha sık yer verildiğini tespit etmiştir. Kitapların çoğunda kadın karakterlerin annelik rolünün vurgulandığını; ev içi rollerin dağılımına bakıldığında ise kitapların çoğunda cinsiyetçi bir yaklaşım olduğunu görmüştür. Söylemez, bütün kitapların meslek çeşitliliği açısından iki cinsiyet için de eşit bir dağılım sergilediğini ancak bazı mesleklerin geleneksel algıya uygun bir biçimde erkek ve kadın mesleği olarak ayrıldığını; yönetici, mühendis, dedektif gibi mesleklerin erkek mesleği olarak gösterilirken falcı, öğretmen, bebek bakıcılığı, hemşire ve kuaför gibi mesleklerin kadın karakterlerle ilişkilendirildiğini belirtmiştir.¹³¹

¹²⁷ A.e., s. 84-87.

¹²⁸ Recep Özkan, “İlköğretim Ders Kitaplarında Kadın Figürü”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, C. VI, No:5, 2013, s. 622.

¹²⁹ A.e., s. 628-629.

¹³⁰ Söylemez, **a.g.e.**, s. 5.

¹³¹ A.e., s. 112-115.

Mehmet Akif Çeçen, “Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerini” adlı çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı ve Koza yayınları tarafından 2010 yılında basılan 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve görsellerde toplumsal cinsiyet rollerine nasıl yer verildiğini incelemiştir. İncelenen ders kitaplarındaki görsel ve metinlerde kadın ve erkek figürlerin kullanımında eşit bir dağılım olmadığını; erkeklerin kadınlara göre daha sık temsil edildiğini belirtmiştir. Kadının aile içi rollerde; erkeğin ise aile dışı rollerde daha fazla temsil edildiğini; bunun yanında her iki yayınevini de kadını salt aile bireyi olarak sunan geleneksel yaklaşımdan kaçındığını ve de erkeklere de aile içinde rol ve sorumluluklar verildiğinin altını çizmiştir. Kadın ve erkeklerin meslek dağılımlarına bakıldığında kadınların meslek alanlarının erkeklere göre oldukça kısıtlı olduğunu gören Çeçen, metinlerde kadın ve erkeğin sosyal statüsüne bakıldığında ise her iki cinse ait imajlarda da geleneksel izlere rastlamış; kadınların daha ziyade anne rolünün getirdiği kişilik özellikleriyle; erkeklerin ise baba rolünün getirdiği koruyuculuk ve otoriterlikle tanımlandığını görmüştür.¹³²

Emine Kitiş Çınar, “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet” adlı yüksek lisans tezinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından dağıtılan 20 adet ortaokul Türkçe ders kitabındaki görsel ve metinleri toplumsal cinsiyet bağlamında incelemiştir.¹³³ İncelenen kitaplardaki görsel ve metinlerde kızların sayısının oğlanlardan, kadınların sayısının ise erkeklerden daha az olduğunu görmüştür. Yanı sıra erkeklerin kadınlara kıyasla meslek hayatında daha sık gösterildiğini ve ayrıca daha çeşitli meslek kollarında temsil edildiğini ifade etmiştir. Kadınların daha ziyade “anne” ve “öğretmen” olarak resmedildiğini ve de kamusal alanda erkeklere çok daha fazla yer verildiğini belirtmiştir. Metinlerin içeriğinde çokça cinsiyetçi söylem yer aldığını ifade eden Çınar, toplumsal cinsiyet algısının incelenen ders kitaplarında kendisini bariz bir şekilde hissettirdiğini kaydetmiştir.¹³⁴

Tarih Vakfı'nın yürüttüğü “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi III” kapsamında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaöğretimde okutulan 245 ders kitabı

¹³² Mehmet Akif Çeçen, “Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerini”, **Prof. Dr. Murat Özbay'a Armağan, Pegem Akademi**, Ed: Duygu Uçgun, Ahmet Balcı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2015, s. 211-227.

¹³³ Emine Kitiş Çınar, “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2013, s. 3.

¹³⁴ **A.g.e.**, s. 78-79.

incelenmiştir. Her ne kadar ders kitaplarındaki temel sorun devam etse de cinsiyetçi kalıpyargıları kırarak örneklerin arttığı belirtilmiştir. İncelenen ders kitaplarında ataerkil aile yapısını kıran görsellere yer verildiği; ev işi yapan erkeklerin resmedildiği görülmüştür. Ders kitapları meslek temsilleri açısından değerlendirildiğinde kadınların geçmişe göre daha fazla çeşitte mesleklerle sunulduğu belirtilmiştir. Öte yandan halen pek çok kitapta aile içi rol dağılımını geleneksel cinsiyetçi algıyla sunan örneklerin yer aldığı tespit edilmiş; ders kitaplarında genel olarak yemek yapma işinin salt kadına ait olduğu mesajının hâkim olduğu dikkati çekmiştir.¹³⁵

Firdevs Gümüsoğlu, “1928’den 1994’e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik” başlıklı yüksek lisans tezini 1996 yılında kitaplaştırmış; 2013 yılında ise çalışmanın genişletilmiş baskısı yayımlanmıştır.¹³⁶ 2001-2002 eğitim-öğretim yılı itibariyle ders kitaplarında görece de olsa eşitlikçi bir söylem belirmeye başladığını ifade eden Gümüsoğlu, ders kitaplarındaki metin ve görsellerde erkeğin “yardım” için dahi olsa ev işlerine iştirak etmeye başladığını belirtmiş ancak aile içi işbölümünde birkaç olumlu örnek dışında cinsiyet ayrımcılığı içeren örneklere halen rastlandığının da altını çizmiştir.¹³⁷ 2005’ten 2013’e kadar okutulan ders kitaplarının bir kısmının kadın-erkek eşitliğine vurgu yapmasına rağmen kitapların genel olarak toplumsal cinsiyete ilişkin eşitlikçi tutumdan oldukça uzak olduğunu belirtmiştir. İncelemeler neticesinde kadının halen özel alanla tanımlandığını görmüştür. Gümüsoğlu, her ne kadar kadınlara geçmişe nazaran daha fazla sayıda meslek sunulsa da halen erkeklerin kadınlara kıyasla çok daha geniş bir meslek yelpazesine ilişkilendirildiğini ve kadınların mesleki başarılarına yer verilmediğini ifade etmiştir.¹³⁸

Mustafa Kükrer, “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Yönüyle Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Yok Edilmesi Sözleşmesi’ni (CEDAW) Türkiye kabul etmeden önce yayımlanan (1985 öncesi) ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ortaokulda okutulan üçer Türkçe ders kitabını toplumsal cinsiyet eşitliği açısından inceleyip

¹³⁵ Kenan Çayır, **a.g.e.**, s. 90-95.

¹³⁶ Bkz: Firdevs Gümüsoğlu, **Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928-2013**, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2013.

¹³⁷ **A.e.**, s. 23-24, 42.

¹³⁸ **A.e.**, s. 45-63.

kıyaslamıştır.¹³⁹ İncelenen ders kitaplarının hepsinde metin ve görsellerde erkeklere daha sık yer verildiğini ancak 2013-2014 yılında okutulan kitaplarla CEDAW'dan önceki kitaplar kıyaslandığında kadın karakterlerin gösteriminde artış; erkeklerin gösteriminde ise düşüş olduğunu görmüştür. Hem metin hem de görsellerde erkeklere kadınlara kıyasla daha çeşitli meslek rolleri verilmekle birlikte CEDAW öncesinde okutulan ders kitaplarına oranla yeni ders kitaplarında kadınlara daha geniş bir meslek yelpazesi sunulduğunu belirtmiştir. Kitaplardaki metin ve görsellerde erkeklerin hem özel hem de kamusal alanda kadınlardan daha fazla görüldüğünü; ayrıca yeni ders kitaplarında kadınların kamusal alanda gösterilme sıklığında artış olduğunu ifade etmiştir. İncelenen ders kitaplarındaki metin ve görsellerde erkeklerin aile dışı rollerle daha fazla temsil edildiği ve ayrıca yeni ders kitaplarında kadınların daha ziyade aile içi rollerle sunulduğunu belirtmiş; öte yandan erkeklerin aile dışı rollerle tanımlanma sıklığında düşüş gözlenirken kadınların aile dışı rollerle tanımlanmasında ise artış olduğunu tespit etmiştir. Kükrer, 2013-2014 yılında okutulan ders kitapları 1985 yılı öncesinde okutulan kitaplarla kıyaslandığında ortaya daha olumlu bir tablo çıktığını ancak yeni ders kitaplarının halen toplumsal cinsiyet eşitliğine zıt öğeler içerdiğini ileri sürmüştür.¹⁴⁰

Emine Özdemir, “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: Ortaokul Matematik Ders Kitapları Üzerine Bir İçerik Analizi” adlı yüksek lisans tezinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mersin İli Toroslar İlçesi İbrahim Karaoğlanoğlu Ortaokulu'nda okutulan ortaokul matematik ders kitaplarındaki görselleri incelemiştir.¹⁴¹ İncelediği kitaplarda yetişkin erkeklerin görülme sıklığının yetişkin kadınlardan; erkek çocukların görülme sıklığının ise kız çocuklarından daha fazla olduğunu bulan Özdemir, kadınların daha çok eve yönelik eylemlerde; erkeklerin ise daha çok iş ve ev dışı etkinliklere yönelik eylemlerde bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca erkeklerin kadınlara göre çok daha farklı

¹³⁹ Mustafa Kükrer, “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Yönüyle Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2015, s. 54-55.

¹⁴⁰ **A.e.**, 89-94.

¹⁴¹ Emine Özdemir, “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: Ortaokul Matematik Ders Kitapları Üzerine Bir İçerik Analizi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2018, s. 32

meslekler icra ettiğini ifade etmiş; incelenen ders kitaplarının cinsiyetçi öğelerle dolu olduğunu ileri sürmüştür.¹⁴²

Nail Güney, “6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet İncelemesi” adlı çalışmasında 2015-2016 eğitim-öğretim yılında altıncı sınıf öğrencilerine okutulan üç farklı yayınevının Türkçe ders kitaplarındaki metinleri toplumsal cinsiyet bağlamında incelemiştir.¹⁴³ İncelenen ders kitaplarında erkeklere kadınlara oranla çok daha fazla yer verildiğini; erkeklerin kadınlara oranla çok daha geniş bir meslek yelpazesi içinde sunulduğunu; ayrıca kadınların en sık ev hanımı olarak gösterilirken, erkeklerin sahip olduğu mesleklerin hemen hepsinin evin geçimini sağlamaya yönelik meslekler olduğunu saptamıştır. Kadınların ev içinde en sık gerçekleştirdiği eylemlerin yemek yapmak, çocuk bakmak ve ev işi yapmak; erkeklerin ise evi yönetmek ve sohbet etmek olduğunu görmüştür. Cinsiyetlerin aile dışı eylemleri incelendiğinde ise kadınların ev hanımlığına devam ettiğini, erkeklerin ise evin geçiminden sorumlu olduğunu belirtmiştir. Güney, sonuç olarak ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin devam etmekte olduğunu ileri sürmüştür.¹⁴⁴

Özge Odabaşı Koç, “Lise Sosyoloji Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” adlı yüksek lisans tezinde 1931-2017 yılları arasında kullanılan 23 adet lise sosyoloji kitabındaki metin ve görselleri toplumsal cinsiyet eşitliği yönünden incelemiştir.¹⁴⁵ Koç, incelenen kitaplardaki görsellerde çoğunlukla erkeklere kadınlara kıyasla daha fazla yer verildiğini görmüştür. Erkeklerin hem metin hem de görsellerde daha geniş yelpazede meslek icra ederken sunulduğunu ve ayrıca kadınların ev işi ve çocuk bakımıyla ilgilenirken temsil edildiği metinlerde erkeğin evin geçiminden sorumlu kişi olarak gösterildiğini tespit etmiştir. Erkeğin daha ziyade kamusal alanda, kadının ise ev içinde temsil edildiği belirten Koç, incelenen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğini engelleyici metin ve görseller bulunduğunu ifade etmiştir.¹⁴⁶

¹⁴² A.e., s. 66-69.

¹⁴³ Nail Güney, “6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet İncelemesi, **Turkish Studies**, C. XI, No:3, s. 1229-1248, s. 1229.

¹⁴⁴ A.e., s. 1245.

¹⁴⁵ Özge Odabaşı Koç, “Lise Sosyoloji Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2017, s. 17.

¹⁴⁶ A.e., s. 100-105.

Tüm bu farklı çalışmaları değerlendirdiğimizde Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında dönemsel olarak farklılıklar olsa da ayrımcılığı destekleyen seçimlerin ve vurguların varlığının hemen her dönemde ortaya konduğunu görüyoruz. 1928-1945 yılları arasındaki ders kitaplarıyla kıyaslandığında 1950-1994 yılları arasında okutulan kitapların cinsiyetçi mesajlarla dolu olduğu tespit edilmiş; bu kitaplarda kadının yerinin özel alan olduğu vurgusunun çokça yapıldığı görülmüştür. 1990'ların sonuna kadar kadının daha çok annelik rolünün vurgulandığı ve ev işi yaptığı; 1998 itibarıyla çalışan kadın figürünün ve ev işi yapan erkek figürünün kitaplarda yer almaya başladığı dikkati çekmiştir. 2000'lerin başında görece de olsa ayrımcılığı desteklemeyen söylemlere ders kitaplarında rastlamak mümkün olsa da kitaplardaki metin ve görsellerde sayısal olarak erkeklere daha fazla yer verilmesinin önüne geçilmemiştir. Yanı sıra, kitaplarda çalışan kadına yer verilmekle birlikte meslek çeşitliliği açısından kıyaslandığında kadın ve erkek arasında dengeli bir dağılım sağlanmadığı hemen bütün çalışmalarda vurgulanmıştır. 2012-2013 döneminde de sayısal olarak erkeklerin üstünlüğü devam etmiş ancak ders kitaplarında ataerkil aile yapısına aykırı örnekler yer verilmesi olumlu bir gelişme olarak kaydedilmiştir. Ayrıca bu dönemde ev işi yapan erkek örneği artmış olsa da dikkati çeken bir diğer husus da yemek yapma işinin her daim kadına ait olduğu mesajının ders kitaplarında yer almaya devam etmesi olmuştur. 2016'ya kadar ders kitaplarında cinsiyetlerin sayısal olarak dağılımında büyük bir değişiklik gözlenmemiş; kadının sayısının artması, erkeğin sayısının da azalmasına rağmen erkeğe daha sık yer vermeye devam edilmiştir. Her dönemde erkeğin temsil ettiği meslek sayısının daha fazla olduğu fakat kadının temsil ettiği meslek sayısının da arttığı belirtilmiştir. Literatürde ortaya çıkan dönemsel farklılaşma göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarında cinsiyetçi yaklaşımın azaldığı ancak ayrımcılığın tam manasıyla sona erdiğinden söz etmenin ne yazık ki mümkün olmadığı söylenebilir.

Ders kitaplarında cinsiyetçi vurguların azalmaya başladığı dönemler incelendiğinde kırılma noktaları olarak Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası anlaşmalar ile Avrupa Birliği'ne üyelik süreci ve buna bağlı olarak ülkenin değişmekte olan siyasi dinamikleri gösterilebilir. Bu süreçte farklı alanlarda birçok değişim yaşanmıştır.

Cinsiyet ayrımcılığı ve kadın hakları konusunda dünyada oluşan duyarlılık Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'yle büyük bir ivme kazanmış; Türkiye'de de yankıları çeşitli şekillerde cereyan etmiştir.

1989 yılında İstanbul Üniversitesi çatısı altında Türkiye'nin ilk Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi kurulmuş; merkezin dünya ve ülkemizdeki kadın ve kız çocuklarının karşılaştıkları sorunları en aza indirmek için stratejiler geliştirmesi hedeflenmiştir. Takip eden yıllarda birçok üniversitede benzer merkezler açılmış, alanda yapılan çalışmalar artmıştır. Üniversitelerin dışında kadın konusu ile ilgili çalışan, farklı duruşlara sahip pek çok Sivil Toplum Kuruluşu da konu ile ilgili duyarlılığı arttırmış ve alanda yayın üretimine destek olmuştur.

1990 yılında kadının çalışması için kocanın iznini zorunlu kılan Medeni Kanunu'nun 159. maddesi Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiş; yine aynı yıl kadın meselelerinde yerel bir mekanizma görevi görecek olan Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 2001 yılında Medeni Kanun Tasarısı'nın eşitlikçi özünün korunarak yasalaşması için kadın derneklerinin de katılımıyla "Medeni Yasa Tasarısı İçin Hep Birlikte" yürüyüşü düzenlenmiş; 2002'de Yeni Türk Medeni Kanunu yürürlüğe girmiştir. Yeni kanunla "aile reisi kocadır" hükmü değiştirilerek "evlilik birliğini eşler beraber yönetirler" hükmü getirilmiş ve ayrıca "eşlerden her biri, meslek veya iş seçiminde diğerinin iznini almak zorunda değildir" maddesi eklenmiştir.¹⁴⁷

Sonuç olarak ayrımcılığa dair oluşan bilincin kurumlarda, yasal mevzuatlarda, akademide ve birçok alan ve birimde gelişirken sürecin ders kitaplarına da yansıdığı söylenebilir. Özlem Güneş'in de belirttiği gibi 1990'ların sonlarından itibaren ders kitaplarında çalışan anne figürüyle beraber üreten kadın vurgusu yapan metinlere daha sık rastlanmıştır.¹⁴⁸ Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmeler, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin gerektirdiği yükümlülükler, kadın hareketlerinin güçlenmesi, akademide kadın çalışmalarına dair ilgi oluşmaya başlaması, siyasi parti ve kamuoyunun duyarlılığının artması gibi gelişmeler ders kitaplarında meydana gelen dönemseller değişiklikleri anlamaya yardımcı olabilir.

¹⁴⁷ Sera Reyhani Yüksel, "Türk Medeni Kanunu Bakımından Kadın-Erkek Eşitliği", **Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, C. XVIII, No:2, 2014, s. 189, 192.

¹⁴⁸ Güneş, **a.g.e.**, s. 85.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Dünyada ders kitaplarının içeriğinin incelendiği pek çok çalışma yapılmış; 1960'larda ders kitaplarında ırk ayrımcılığı ve yabancı düşmanlığına odaklanan bu çalışmaların ilgisi daha sonra cinsiyetçiliğe; özellikle de kadına karşı ayrımcılığa kaymıştır. Carole Brugeilles ve Sylvie Cromer, yapılan çalışmaların büyük bir kısmının nitel yaklaşımla yapıldığını ve esas amacın ders kitaplarında yer alan cinsiyete dair kalıp yargıların ortaya konması olduğunu belirtmişlerdir (örnek: “kadınlar gevezedir”; “erkekler dış görüşlerine önem vermezler”). Bu çalışmalardaki analizin genellikle cinsiyetçiliğe dair açık bir kanıt içermesi beklenen okuma parçalarıyla sınırlı tutulmasının ve yalnızca kız çocuk, erkek çocuk, yetişkin erkek ve kadın karakterlerin sayılmasının yöntemsel sorunlara yol açtığını ifade etmişlerdir. Yalnızca bariz bir şekilde göze çarpan cinsiyet ayrımcılığının kaydedilip diğer bilgilerin göz ardı edilmesinin yöntemsel olarak yanlılığa yol açabileceğini kaydeden Brugeilles ve Cromer, analiz edilmemiş bilginin de cinsiyet ayrımcılığına yol açabileceği ihtimalinin ihmal edildiğini ifade etmişlerdir.¹⁴⁹

Bu değerlendirmeler neticesinde Brugeilles ve Cromer ders kitapları analizi için yeni bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Nicel yöntem kullanmayı öngören bu yaklaşımla ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerini bir bütün olarak incelemek mümkün olmaktadır. Bunun için ders kitaplarındaki ana unsur olan “karakter”lerin nasıl betimlendiğine bakmak gerekir. Karakterleri inceleyerek cinsiyetlerin belirli bir toplumda nasıl temsil edildiğine dair çıkarım yapmak mümkündür.¹⁵⁰

Bu çalışmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilkokulda okutulan Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarındaki metin ve görsellerdeki toplumsal cinsiyet temsilleri incelenmiştir. Bunun için de Brugeilles ve Cromer'in önerdiği gibi, niceliksel yöntemle oluşturulan anket formu aracılığıyla toplanan verinin analizi içerik çözümlemesi yoluyla yapılmıştır. Özellikle sosyal bilimlerde kullanılan içerik

¹⁴⁹ A.e., s. 29.

¹⁵⁰ Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, **Analysing gender Representations in school textbooks**, Paris, CEPED, 2009, s. 16.

çözümlemesi “iletişimin yazılı/açık içeriğinin objektif, sistematik ve nicel tanımlamalarını yapan bir araştırma tekniğidir”.¹⁵¹ Klaus Krippendorff ise içerik çözümlemesinin, belli bir metnin amacını anlamak için o metindeki tekrarlayan ve geçerli içerikleri bulmayı sağlayan bir araştırma tekniği olduğunu belirtmiştir.¹⁵²

Ders kitaplarındaki karakterlerin yaş ve cinsiyete göre görünme sıklıkları, karakterlerin ne şekilde tanımlandıkları, eylemleri, buldukları mekanlar incelenmiş; ayrıca tanınmış kişilerin cinsiyetleri ve cinsiyetlerin temsil ettiği meslekler de değerlendirilmiştir. Karakterler, tek ve grup olmak suretiyle ayrı bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Fantastik kahramanlar, masal kahramanları, insan biçimindeki hayvanlar değerlendirme dışında tutulmuş; ayrıca ders kitaplarındaki Atatürk teması da inceleme dışında bırakılmıştır. Nicel yöntem kullanarak elde edilen bulgulardan sonra ise bariz bir şekilde göze çarpan cinsiyetçi söz öbekleri ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bulunduğu okuma parçalarının analizine de yer verilmiştir.

Bu çalışmanın evrenini <http://www.eba.gov.tr/ekitap> sayfasında yayınlanmış olan bütün ilkökul kitapları oluşturmaktadır. Bu çalışma için incelediğimiz kitaplar ise <http://www.eba.gov.tr/ekitap> sayfasında erişebildiğimiz 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilkökulda okutulmak üzere yayınlanmış Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarının tamamı oluşturmaktadır. Öğrenci çalışma kitapları araştırmaya dahil edilmemiştir. İncelemeye konu olan kitapların <http://www.eba.gov.tr/ekitap> sayfasından seçilmesinin sebebi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesinde yer alan “2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılında Okutulacak İlkokul, Ortaokul ve Lise Ders Kitapları PDF'leri ile Ses Dosyalarına <http://www.eba.gov.tr/ekitap> adresinden ulaşılacaktır” açıklamasıdır.¹⁵³ Ülkemizde 2017-2018 eğitim ve öğretim döneminde resmi okullarda eğitim gören ilkökul öğrencilerinin sayısının 5 milyon civarında¹⁵⁴

¹⁵¹ Bernard Berelson, **Content Analysis in Communication Research**, New York, Stratford Press,1952, s. 18.

¹⁵² Klaus Krippendorff, **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology**, Los Angeles, Sage Publications, 2013, s. 24.

¹⁵³ MEB, 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılında Okutulacak İlkokul, Ortaokul ve Lise Ders Kitapları, (Çevrimiçi) <http://www.meb.gov.tr/2017-2018-egitim-ve-ogretim-yilinda-okutulacak-ilkokul-ortaokul-ve-lise-ders-kitaplari/duyuru/14472>, 1 Ekim 2017.

¹⁵⁴ MEB, **Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/18**, Ankara, Resmi İstatistik Programı Yayını, 2018.

olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu kitapların oldukça geniş bir öğrenci kitlesini etkilediği söylenebilir. Bu çalışmada incelenen kitaplar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 Araştırmada incelenen kitaplar

YAYINEVİ	KİTAP	YAZAR
Yıldırım Yayınları	Hayat Bilgisi 2. Sınıf	Ali Aslan
Sevgi Yayınları	Hayat Bilgisi 3. Sınıf	Seyfinaz Kapulu, Özen Bayram
Dikey Yayıncılık	Türkçe 2. Sınıf	Elif Çeltik
Nova	Türkçe 3. Sınıf	Kazım Palabıyık
MEB	Türkçe 3. Sınıf	Güngör Aydın, Tuncay Demirel
Doku Yayıncılık	Türkçe 4. Sınıf	Hatice Bıyıklı, Yaşar Öztaş

3.1. Verilerin Toplanması ve Kategoriler

Kategorilerin oluşturulma aşamasında Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, Yasemin Esen Severge ve Emine Kitiş Çınar’ın çalışmaları temel alınmış ve bazı değişiklikler yapılmıştır.¹⁵⁵ Karakterlerin kategorileştirilmesi ve tanımlanma şekillerinde Brugeilles ve Cromer’in çalışması temel alınmıştır. Eylemlerin kategorileştirilmesinde Severge, Çınar, Brugeilles ve Cromer’den; mekanların kategorileştirilmesinde ise Severge ve Çınar’ın çalışmalarından esinlenilmiştir. Severge’nin eylem kategorilerine ek olarak Brugeilles ve Cromer’in oluşturduğu “negatif eylem”, “başarılı eylem”, “satın almaya yönelik eylem” ve yetişkinler için “mesleki eylem” adlı üç kategori ilave edilmiş ve ayrıca farklı olarak “toplumsal ilişki içeren eylem” ve “duygusal ilişki içeren eylem” çocuk, yetişkin ve yaşı belirtilmemiş karakterlerin tümü için kullanılmıştır. Karakterlerin bulunduğu mekanların kategorileri belirlenirken ise

¹⁵⁵ Bkz.: Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, **Analysing gender representations in school textbooks**, Paris, CEPED, 2009; Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, **Promoting Gender Equality Through Textbooks, A Methodological Guide**, Paris, UNESCO, 2009; Emine Kitiş Çınar, “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2003; Yasemin Esen Severge, “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Yasemin Esen Severge'nin oluşturduğu kategorilere ek olarak Emine Kitiş Çınar'ın çalışmasında bulunan "iş ortamı" ilave edilmiştir.

3.1.1. Karakterlerin Görülme Sıklığı

Ders kitaplarında yetişkin erkek, yetişkin kadın, yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş, erkek çocuk, kız çocuk, cinsiyeti belirtilmemiş çocuk ve son olarak da yaşı belirtilmemiş erkek, yaşı belirtilmemiş dişi ve yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin görülme sıklığına bakılmıştır. Karakterlerin cinsiyetleri değerlendirilirken iki cinsiyete dair verinin her zaman açık bir şekilde verilmediği; bir iş tanımıyla (öğretmen, doktor gibi), sadece çocuk olarak ya da konuda yer alış biçimine göre (komşu, arkadaş gibi) farklı durumlarda da metinlerde yer aldıkları göz önünde bulundurulmuş ve "cinsiyeti belirtilmemiş" kategorisi de anket formuna dahil edilmiştir.

Birey ve kolektif karakterler ayrı değerlendirilmiştir. Metinlerde "kız", "erkek", "öğretmen" ve benzeri şekilde tanımlanmış karakterler birey kategorisinde; "çocuklar", "sporcular", "öğrenciler" ve benzeri şekilde tanımlanmış karakterler ise kolektif kategorisinde değerlendirilmiştir. Görsellerdeki karakterler ise bir resimde en fazla beş adet karakter olduğu takdirde birey kategorisinde; beşten fazla karakter olduğunda ise grup kategorisinde değerlendirilmiştir.

17 yaş ve altındaki karakterler çocuk; 18 yaş ve üstündekiler yetişkin kategorisine dahil edilmiştir. Bu bilgi her zaman mevcut olmadığı için karar, mümkün olduğunca objektif kriterlere ve kültürel bağlama dayandırılarak verilmiştir. Herhangi bir şüphe durumunda ise karakterler "yaşı belirtilmemiş" kategorisine dahil edilmiştir.

3.1.2. Karakterlerin Eylemleri

Metin ve görsellerdeki karakterlerin eylemleri değerlendirilirken, Carole Brugeilles ve Sylvie Cromer'in oluşturduğu anket formunda olduğu gibi her bir karakter için en fazla iki eylem sayılmıştır.¹⁵⁶ Metinlerde birey ve kolektif karakterlerin eylemleri kolaylıkla tespit edilirken aynı durum görsellerdeki grup karakterler için geçerli değildir. Görsellerde bir grup içindeki karakterler her zaman aynı eylemi gerçekleştirmezler. Bu sebeple ders kitaplarındaki karakterlerin eylemi incelenirken, değerlendirmeye

¹⁵⁶ Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, **Analysing gender representations in school textbooks**, Paris, CEPED, 2009, s. 63.

metinlerdeki birey ve kolektif karakterler ile görsellerdeki birey karakterler dahil edilmiş; görsellerdeki grup karakterler inceleme dışında bırakılmıştır. Metinlerde ise edilgen karakterlere (örnek: “Murat, Hatice Teyze’ye yardım ediyordu” cümlesindeki “Hatice Teyze” edilgen karakterdir) herhangi bir eylem atanmamıştır. Aşağıda karakterlerin gerçekleştirdiği eylemlerin kategorileri verilmiştir:

a. Mesleki Eylem: Yetişkin karakterin meslek hayatına dair gerçekleştirdiği eylemlerdir (öğretmenin ders anlatması, doktorun reçete yazması vb.).

b. Eğitime Yönelik Eylem: Çocuk karakterin evde ya da okulda eğitimine dair gerçekleştirdiği eylemlerdir (dersi dinlemek, ödev yapmak vb.).

c. İşe Yönelik Eylem: Yetişkin karakterin mesleğinden bağımsız gerçekleştirdiği eylemler (odun kesmek, çiçek sulamak vb.); çocuk karakterin ise eğitimiyle ilişkili olmayan fakat belli bir amaca hizmet için gerçekleştirdiği eylemlerdir (sınıfı temizlemek, çiçek sulamak, ayakkabı boyamak, uçurtma yapmak vb.).

d. Ev İşi: Karakterin ev işine dair gerçekleştirdiği eylemler (yemek hazırlamak, yatağı toplamak, evim ampulünü değiştirmek, ev işi yapan ebeveyne yardım etmek vb.)

e. Toplumsal İlişki İçeren Eylem: Yetişkin karakterin diğer yetişkinlerle; çocuk karakterin ise diğer karakterlerle girdiği iletişimsel ilişki içeren eylemlerdir (sohbet etmek, misafir ağırlamak, telefonda konuşmak, mektuplaşmak, bayramlaşmak vb.).

f. Duygusal İlişki İçeren Eylem: Yetişkin karakterin diğer yetişkinlerle; çocuk karakterin ise diğer karakterlerle girdiği duygusal ilişki içeren eylemlerdir (sarılmak, çiçek almak/vermek vb.)

g. Çocuğun Bakımına Yönelik Eylem: Yetişkin karakterin çocuğun faydası için gerçekleştirdiği eylemlerdir (çocuğa sarılmak, çocukla sohbet etmek, çocuğu yedirmek vb.).

h. Günlük Kişisel Eylemler: Karakterin gerçekleştirdiği öz bakıma dair rutin eylemlerdir (yıkanmak, yemek yemek, diş fırçalamak, uyumak vb.).

i. Serbest Zaman, Eğlence ve Spora Yönelik Eylem: Karakterin boş zaman, eğlence ve spora dair gerçekleştirdiği eylemlerdir (yetişkinler için gazete okumak, örgü örmek; çocuklar için oyuncaklarla oynamak vb.).

j. Satın Almaya Yönelik Eylem: Karakterin alışveriş yaparken gerçekleştirdiği eylemlerdir.

k. Negatif Eylem: Karakterin gerçekleştirdiği olumsuz eylemlerdir (hata yapmak, sorun çıkarmak, uygunsuz davranışlarda bulunmak vb.).

l. Başarılı Eylem: Karakterin gerçekleştirdiği başarılı eylemlerdir (buluş yapmak, bir canlıyı kurtarmak, vb.).

m. Eylemsiz: Karakterin herhangi bir amaca hizmet etmeden hareketsiz bir şekilde durduğu ya da oturduğu durumlardır.

n. Diğer: Karakterin, yukarıdaki kategorilerin dışında gerçekleştirdiği eylemlerdir (yürümek, yolculuk yapmak vb.).

3.1.3. Görsellerde Karakterlerin Bulunduğu Mekânlar

Görsellerde karakterlerin resmedildiği mekanların belirlenmesi, yaş aralığına göre her bir cinsiyetin özel alanda mı yoksa kamusal alanda mı temsil edildiğini anlamak için büyük önem teşkil eder. Aşağıda karakterlerin bulunduğu mekanların kategorileri verilmiştir:

a. Ev ve Çevresi: Karakter evin içinde, bahçesinde, balkonunda ya da evin kapısının önünde resmedilir.

b. Okul ve Çevresi: Karakter okulun içinde, sınıfta ya da okulun bahçesinde resmedilir.

c. Dış Mekân: Karakter sokak, park ve tarla gibi dış mekanlarda resmedilir.

d. İş Ortamı: Karakter esnaf ya da ustalık gibi işleri gerçekleştirdiği dükkân gibi mekanlarda resmedilir.

e. Kurum ve Kuruluş: Karakter hastane, postane gibi kurumlarda ya da devlet dairelerinde resmedilir.

f. Belirsiz: Karakterin resmedildiği mekân belirsizdir.

3.1.4. Metinlerde Karakterlerin Tanımlanması

Metinlerde karakterleri tanımlarken çeşitli yollar kullanılır. Karakterlerin tanımlanmasında kullanılan bu yollar, onları bir topluluğun parçası haline

getirebileceği gibi kamusal alanda ya da özel alanda daha güçlü bağlarla konumlandırılmasını sağlayabilir. Karakterlerin ne şekilde tanımlandığı belirlemek, yaş aralığına göre her bir cinsiyete atfedilen statüleri, rolleri ve sosyal konumları ortaya koymaya yardımcı olur.¹⁵⁷ Karakterlerin tanımlanma şekilleri değerlendirilirken, Carole Brugeilles ve Sylvie Cromer'in oluşturduğu anket formunda olduğu gibi her bir karakter için en az bir tanımlanma şekli sayılmıştır.¹⁵⁸

Aşağıda karakterlerin tanımlandığı kategoriler verilmiştir:

- a. İsim:** Karakter ismiyle tanımlanmıştır.
- b. Aile Bağı:** Karakter aile bağıyla tanımlanmıştır (anne, baba, kuzen vb.).
- c. Diğer Bağlar:** Karakter akrabalık dışındaki bağlarla tanımlanmıştır (komşu, arkadaş vb.).
- d. Statü:** Karakter mesleği/statüsü ile tanımlanmıştır (doktor, öğrenci vb.).
- e. Belirtilmemiş:** Karakter yukarıdaki kategorilerin herhangi biriyle tanımlanmamıştır.

3.1.5. Görsellerde Karakterlerin Meslekleri

Görsellerde her bir cinsiyetten yetişkin karakterlerin temsil ettikleri meslekler tespit edilmiş; meslek çeşitliliği bağlamında cinsiyetler arasında bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

3.1.6. Tanınmış Kişiler

Bazı durumlarda ders kitaplarında tanınmış/ünlü kişilere de yer verilir. Bu çalışmada tanınmış kişiler ayrı bir kısımda analiz edilmiştir. Bunun sebebi ders kitaplarında yer verilen tanınmış kişilerin ders kitabı tasarımcıları tarafından yaratılmış kurgusal karakterlerden farklı bir amaca hizmet ediyor olmalarıdır. Ders kitaplarında tanınmış kişilere yer verilmesinin sebebi daha ziyade tarihte, siyasette, sporda, sanatta ve bilimde kendini göstermiş başarılı insanları öğrencilere tanıtmaktır. Her bir cinsiyete

¹⁵⁷ Brugeilles, Cromer, **a.g.e.**, s. 37.

¹⁵⁸ **A.e.**, s. 63.

atfedilen başarıların belirlenmesi bu vesileyle önem teşkil eder. Metin ve görsellerde bulunan tanınmış kişilerin hepsi listelenmiş; cinsiyetlerine göre ayrılmıştır.

3.1.7. Metinlere İlişkin Diğer Tespitler

İncelenen ders kitaplarındaki metinlerde cinsiyetçi söz öbekleri ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin bulguların olup olmadığına bakılmıştır.

3.2. Veri Değerlendirme Tekniği

Araştırmada elde edilen veriler, tablolarla (frekans, vb.) sunulmuştur. Değişkenleri istatistiksel olarak karşılaştırmak için çift yönlü X^2 tekniği kullanılmıştır. Araştırma boyunca çoklu hipotez testi kullanıldığı için, güven değeri ($p < 0.05$) test edilen hipotez sayısına göre Bonferroni düzeltmesine tabi tutulmuştur. Örneğin erkek, kadın ve cinsiyeti belirtilmemiş bireyleri karşılaştırırken üç farklı hipotez sınanacağından güven değeri $p = 0.05/3 = 0.01667$ olarak alınmıştır. İstatistiksel analizler GraphPad Prism 8 (Kaliforniya, ABD) yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda araştırmaya konu olan ders kitaplarının incelenmesi sonucunda toplanan veriler ve bu verilere dair yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Karakterlerin Görülme Sıklığı

4.1.1. Metinlerde karakterlerin görülme sıklığı

İlk aşamada metinlerde karakterlerin görülme sıklığına bakılmıştır. Metinlerde kadın veya erkek olduğu belirtilmemiş; insan, öğretmen, çocuk gibi genel kavramlarla tanımlanan karakterlerin de varlığı dikkate alınmıştır. Önceki bölümde değerlendirilen ilgili literatür ile kıyaslandığında ortaya olumlu bir tablo çıktığı söylenebilir. Örneğin, bireylerde yetişkin erkek ile yetişkin kadın; kız çocuk ve erkek çocuk arasında bir bakıma dengeli bir dağılım olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.1’de metinlerde yetişkin birey karakterlerin görülme frekansı bütün sınıflar için bir arada gösterilmiştir. Metinlerde yetişkin birey karakterlerin görülme sıklığının sırasıyla yetişkin erkek (%40,8), yetişkin kadın (%37,2) ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakter (%22) olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan X^2 testi sonucunda yetişkin erkek ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterler arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=0.0036$); yetişkin erkek karaktere daha fazla yer verildiği bulunmuştur.

Tablo 2.1 Metinlerde yetişkin birey karakterlerin frekans ve yüzdeleri

Karakter	Frekans	%
Yetişkin Erkek	67	40,8
Yetişkin Kadın	61	%37,2
Yetişkin Cinsiyeti Belirtilmemiş	36	%22
TOPLAM	164	100

Tablo 2.2’de metinlerde çocuk birey karakterlerin görülme frekansı bütün sınıflar için birlikte gösterilmiştir. Buna göre çocuk birey karakterlerin görülme sıklığı sırasıyla kız çocuk (%39,4), erkek çocuk (%36) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuktur (%24,6). Yapılan X^2 testi neticesinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 2.2 Metinlerde çocuk birey karakterlerin frekans ve yüzdeleri

Karakter	Frekans	%
Erkek Çocuk	51	36
Kız Çocuk	56	39,4
Cinsiyeti Belirtilmemiş Çocuk	35	24,6
TOPLAM	142	100

Tablo 2.3’te metinlerde yaşı belirtilmemiş birey karakterlerin görülme frekansı bütün sınıflar için bir arada gösterilmiştir. İncelenen ders kitapları birlikte değerlendirildiğinde sırasıyla yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş (%66,7), yaşı belirtilmemiş erkek (%25) ve yaşı belirtilmemiş dişi karakterlere (%8,3) yer verildiği ancak cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2.3 Metinlerde yaşı belirtilmemiş birey karakterlerin frekans ve yüzdeleri

Karakter	Frekans	%
Yaşı Belirtilmemiş Erkek	3	25
Yaşı Belirtilmemiş Dişi	1	8,3
Yaşı Cinsiyeti Belirtilmemiş	8	66,7
TOPLAM	12	100

Tablo 3.1’de metinlerde yetişkin kolektif karakterlerin görülme frekansı bütün sınıflar için bir arada verilmiştir. Elde edilen verilere göre incelenen ders kitaplarında sırasıyla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%77,3), yetişkin erkek (%15,9), yetişkin kadın (%6,8) karakterlere yer verildiği tespit edilmiştir. Cinsiyetler arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan X^2 testi sonucunda yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakter ve yetişkin erkek karakterler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.0001$). Benzer şekilde yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş ve yetişkin kadın karakterler arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.0001$). Ders kitaplarındaki metinlerde yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterlere hem yetişkin erkek hem de yetişkin kadın karakterlerden daha fazla yer verilmiştir.

Tablo 3.1 Metinlerde yetişkin kolektif karakterlerin frekans ve yüzdeleri

Karakter	Frekans	%
Yetişkin Erkek	7	15,9
Yetişkin Kadın	3	6,8
Yetişkin Cinsiyeti Belirtilmemiş	34	77,3
TOPLAM	44	100

Tablo 3.2’de metinlerde çocuk kolektif karakterlerin görülme frekansı bütün sınıflar için bir arada verilmiştir. Sırasıyla cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakter (%95,4) ve eşit sıklıkta erkek çocuk (%2,3) ve kız çocuk (%2,3) karakterlere yer verildiği tespit edilmiştir. Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edilince cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakter ve erkek çocuk karakterler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.0001$). Benzer şekilde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk ve kız çocuk karakterler arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.0001$). Ders kitaplarındaki metinlerde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterlere hem erkek çocuk hem de kız çocuk karakterlerden daha fazla yer verilmiştir.

Tablo 3.2 Metinlerde çocuk kolektif karakterlerin frekans ve yüzdeleri

Karakter	Frekans	%
Erkek Çocuk	1	2,3
Kız Çocuk	1	2,3
Cinsiyeti Belirtilmemiş Çocuk	41	95,4
TOPLAM	43	100

Tablo 3.3'te ise metinlerde yaşı belirtilmemiş kolektif karakterlerin görülme frekansı bütün sınıflar için bir arada verilmiştir. Buna göre incelenen ders kitaplarında sırasıyla yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş (%90,2), yaşı belirtilmemiş erkek (%6,5) ve yaşı belirtilmemiş dişi (%3,3) karakterlerin yer aldığı görülmüştür. Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakter ve yaşı belirtilmemiş erkek karakterler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0.0001$). Benzer şekilde yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakter ve yaşı belirtilmemiş dişi karakterler arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.0001$). Ders kitaplarındaki metinlerde yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterlere hem yaşı belirtilmemiş erkek hem de yaşı belirtilmemiş dişi karakterlerden daha sık yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 3.3 Metinlerde yaşı belirtilmemiş kolektif karakterlerin frekans ve yüzdeleri

Karakter	Frekans	%
Yaşı Belirtilmemiş Erkek	4	6,5
Yaşı Belirtilmemiş Dişi	2	3,3
Yaşı Cinsiyeti Belirtilmemiş	55	90,2
TOPLAM	61	100

Görüldüğü üzere incelenen kitapların metinlerindeki karakterlerin cinsiyet ve yaşa göre dağılımlarına bakıldığında bireylerde yetişkin erkek karakterin hem yetişkin kadın hem de yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerden daha fazla görüldüğü ancak yetişkin erkek ve yetişkin kadın arasındaki farkın istatistiksel olarak bir anlamı olmadığı bulunmuştur. Çocuk karakterlerde kız çocuk hem erkek hem de cinsiyeti belirtilmemiş çocuktan daha fazla görülmüş fakat cinsiyetlerin temsilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşı belirtilmemiş karakterlerde ise yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterin hem yaşı belirtilmemiş erkek hem de yaşı belirtilmemiş dişi karakterlerden istatistiksel olarak fazla görüldüğü tespit edilmiştir. Bireylerde her yaş kategorisinde cinsiyetler arasındaki dağılımın farklı makalelerde değerlendirilen literatürün ağırlıklı olarak ortaya koyduğu sonuçlara göre daha dengeli olduğu görülmektedir.

Kolektif karakterlerin yaş ve cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında hem yetişkinlerde hem çocuklarda hem de yaşı belirtilmemiş karakterlerde en fazla cinsiyeti belirtilmemişlere yer verildiği görülmüştür. Diğer çalışmalarda benzer bir inceleme yapılmadığı için bu durumu geçmiş yıllardaki çalışmaların verileriyle kıyaslamak mümkün olmamakla birlikte bu araştırmanın konusu olan ders kitaplarındaki kolektiflerde en fazla cinsiyeti belirtilmemiş karakterlere yer verilmiş olmasının gerçekleştirilen eylemler bağlamında iş paylaşımını olumlu açıdan etkileyecek bir seçim olduğu söylenebilir.

4.1.2. Görsellerde karakterlerin görülme sıklığı

Metinlerde karakterlerin görülme sıklığını takiben görsellerde de örtüşen bir tarama yapılmıştır. Metinlerde karakterlerin yer alış sıklığından farklı olarak görsellerde yetişkin erkek karakterlere istatistiksel olarak yetişkin kadından daha fazla yer verildiği görülmüştür ancak aynı durum kız çocuk ve erkek çocuk arasındaki farkta söz konusu değildir.

Tablo 4.1’de görsellerde yetişkin karakterlerin görülme frekansı bütün sınıflar için bir arada gösterilmiştir. Buna göre incelenen ders kitaplarında sırasıyla yetişkin erkek (%56,1), yetişkin kadın (%42,6) ve son olarak da yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%1,3) karakterlere yer verildiği görülmüştür. Bu veriler istatistiksel olarak

incelendiğinde yetişkin erkek karakter ve yetişkin kadın karakterlerin arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=0.0108$); aynı şekilde yetişkin erkek ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterler arasındaki farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.0001$). Son olarak yetişkin kadın ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterler arasında da anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.0001$). Ders kitaplarındaki görsellerde en sık yetişkin erkek karakter resmedilmiştir. Görsellerde en az resmedilenlerin ise yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakter olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.1 Görsellerde yetişkin birey karakterlerin frekans ve yüzdeleri

Karakter	Frekans	%
Yetişkin Erkek	212	56,1
Yetişkin Kadın	161	42,6
Yetişkin Cinsiyeti Belirtilmemiş	5	1,3
TOPLAM	378	100

Tablo 4.2’de görsellerde çocuk karakterlerin görülme frekansı bütün sınıflar için birlikte gösterilmiştir. Buna göre sırasıyla erkek çocuk (%53), kız çocuk (%46,1) ve son olarak da cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%0,9) karakterlere yer verildiği görülmüştür. Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterle hem erkek çocuk karakterler ($p<0.0001$) hem de kız çocuk karakterler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.0001$). Ders kitaplarındaki görsellerde en az cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.2 Görsellerde çocuk birey karakterlerin frekans ve yüzdeleri

Karakter	Frekans	%
Erkek Çocuk	341	53
Kız Çocuk	297	46,1
Cinsiyeti Belirtilmemiş Çocuk	6	0,9
TOPLAM	644	100

Tablo 4.3'te görsellerde yaşı belirtilmemiş karakterlerin görülme sıklığı bütün sınıflar için birlikte gösterilmiştir. Buna göre incelenen ders kitaplarındaki görsellerde yaşı belirtilmemiş erkek ve yaşı belirtilmemiş dişi karakterlere rastlanmazken yalnızca yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterlere (%100) yer verilmiştir. Yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakter istatistiksel olarak da hem yaşı belirtilmemiş erkek hem de yaşı belirtilmemiş dişi karakterden daha fazla temsil edilmiştir ($p=0.0010$).

Tablo 4.3 Görsellerde yaşı belirtilmemiş birey karakterlerin frekans ve yüzdeleri

Karakter	Frekans	%
Yaşı Belirtilmemiş Erkek	0	0
Yaşı Belirtilmemiş Dişi	0	0
Yaşı Cinsiyeti Belirtilmemiş	11	100
TOPLAM	11	100

Tablo 4.4'te görsellerde grup karakterlerin görülme sıklığı bütün sınıflar için bir arada gösterilmiştir. Karakterlerin sadece çocuklardan oluştuğu grupların sırasıyla çoğunlukla erkek (%40), eşit (%28,3), çoğunlukla kız (%16,7), sadece erkek (%8,3)

ve sadece kız (%6,7) karakterlerden meydana geldiği görülmüştür. Sadece yetişkinlerin oluşturduğu gruplara bakıldığında ortaya çıkan tablo şu şekildedir: eşit (%41,7), sadece erkek (%33,3), ve sadece kadın (%8,3), çoğunlukla erkek (%8,3), çoğunlukla kadın (%8,3). Çoğunlukla çocuk karakterlerin bulunduğu grupları sırasıyla şu karakterler oluşturmuştur: çoğunlukla erkek (%38,7), çoğunlukla dişi (%35,5), ve eşit miktarda erkek ve dişi (%25,8). Çoğunlukla yetişkin karakterlerin bulunduğu grupları sırasıyla şu karakterler oluşturmuştur: çoğunlukla erkek (%51,7), eşit miktarda erkek ve dişi (%27,6) ve son olarak çoğunlukla dişi (%20,7). Eşit miktarda yetişkin ve çocuk karakterlerin bulunduğu grupları ise eşit sıklıkta çoğunlukla erkeğin ve eşit miktarda erkek ve dişinin bulunduğu gruplar oluşturmuştur. Bu ayrımda hiçbir kategori arasında Bonferroni düzeltmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4.4 Görsellerde grup karakterlerin frekans ve yüzdeleri

	Sadece Çocuk	Sadece Yetişkin	Çoğunlukla Çocuk	Çoğunlukla Yetişkin	Eşit
Sadece Erkek	5 %8,3	4 %33,3	-	-	-
Sadece Dişi	4 %6,7	1 %8,3	-	-	-
Çoğunlukla Erkek	24 %40	1 %8,3	12 %38,7	15 %51,7	1 %50
Çoğunlukla Dişi	10 %16,7	1 %8,3	11 %35,5	6 %20,7	-
Eşit	17 %28,3	5 %41,7	8 %25,8	8 %27,6	1 %50
TOPLAM	60 %100	12 %100	31 %100	29 %100	2 %100

Görüldüğü gibi incelenen kitapların görsellerinde bulunan birey karakterlerde yetişkin erkekler yetişkin kadın karakterlerden istatistiksel olarak daha fazla yer almıştır. Bu durum geçmiş yıllardaki çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Çocuk karakterlerde en fazla erkek çocuğa yer verilmesine rağmen erkek çocuk ve kız çocuk arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamı bulunmamıştır. Yaşı belirtilmemiş karakterlerde ise yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin hem yaşı belirtilmemiş erkek hem de yaşı belirtilmemiş dişi karakterlerden istatistiksel olarak fazla görüldüğü tespit edilmiştir.

Grup karakterlerin cinsiyet ve yaşa göre dağılımlarına baktığımızda sadece çocukların oluşturduğu grupların üyelerinin daha ziyade erkek karakterlerden; çoğunlukla yetişkinlerin oluşturduğu grupların üyelerinin de benzer şekilde çoğunlukla erkek karakterlerden oluştuğu tespit edilmiştir.

4.2. Karakterlerin eylemleri

4.2.1. Metinlerde karakterlerin eylemleri

Metinlerde karakterlerin eylemleri yaş ve cinsiyetlerine göre ayrı ayrı değerlendirilmiş; ilk olarak birey karakterlerin eylemleri, akabinde de kolektif karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde bazı eylemlerde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Özellikle ev işi ve mesleki eylemlerde bulunma açısından birey karakterlerde kadın ve erkek arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Mesleki eylemi daha ziyade yetişkin erkek; ev işlerini ise yalnızca yetişkin kadın karakterlerin gerçekleştirmesi dikkat çekmiştir. Bu durum önceden yapılan pek çok çalışmada da ortaya konmuştur.¹⁵⁹ Eylemlere yönelik değerlendirmeler sırasıyla şu şekildedir:

Tablo 5.1’de metinlerde birey yetişkin karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Araştırmaya konu olan ders kitapları birlikte değerlendirildiğinde mesleki eylemde bulunan karakterlerin sırasıyla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%64), yetişkin erkek (%30) ve yetişkin kadın (%6) olduğu görülmüştür. Mesleki eylemde bulunma açısından cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edilmiş; yetişkin erkeklerin yetişkin kadınlardan istatistiksel olarak mesleki eylemde daha fazla buldukları görülmüştür ($p=0.0107$). Benzer şekilde yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin de yetişkin kadın karakterlerden istatistiksel olarak daha fazla mesleki eylemde bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0.0001$). Görüldüğü üzere, mesleki eylem gerçekleştirirken en az gösterilen karakter yetişkin kadındır.

Ev işi yapan karakterlerin yalnızca yetişkin kadın (%100) olduğu görülmüş; yetişkin kadın ev işi yaparken istatistiksel olarak hem yetişkin erkekten ($p<0.0001$) hem de yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerden ($p<0.0001$) daha fazla temsil edilmiştir.

¹⁵⁹ Bkz.: Yorgancı, a.g.e.

Çocuğun yararına eylemde bulunanlar sırasıyla yetişkin kadın (%58,7), yetişkin erkek (%39,7) ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%1,6) karakterlerdir. Yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterler hem yetişkin kadından ($p<0.0001$) hem yetişkin erkek karakterlerden ($p<0.0001$) istatistiksel olarak daha az çocuğa yönelik eylemde bulunmuştur.

Toplumsal ilişki içeren eylemlerde bulunanların sırasıyla yetişkin erkek (%57,1), yetişkin kadın (%35,7), yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%7,1) karakterler olduğu ve yetişkin erkek karakterlerin yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerden istatistiksel olarak toplumsal ilişki içeren eylemde daha fazla buldukları görülmüştür ($p=0.0019$).

Serbest zamana yönelik eylemde bulunanların yalnızca yetişkin erkek karakterler olduğu (%100); satın almaya yönelik eylemde bulunanların ise yalnızca yetişkin kadın karakterler (%100) olduğu görülmüştür. Karakterlerin işe yönelik eylemde bulunma sıklıklarının sırasıyla yetişkin erkek (%45,4) ile yetişkin kadın (%45,4) ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterler (%9,1) olduğu; duygusal ilişki içeren eylemlerde bulunanların ise sırasıyla yetişkin erkek (%40) ile yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%40) ve yetişkin kadın (%20) karakterler olduğu tespit edilmiştir. Günlük kişisel eylemlerde bulunanlar sırasıyla yetişkin erkek (%80), yetişkin kadın (%20) karakterler olurken; negatif eylemlerde bulunanların ise sırasıyla yetişkin erkek (%80) ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%20) karakterler olduğu görülmüştür. Eylemsiz olarak temsil edilen karakterlerin eşit sıklıkta yetişkin erkek (%50) ile yetişkin kadın (%50) karakterler; diğer eylemleri gerçekleştirenlerin ise sırasıyla yetişkin erkek (%77,8) ve yetişkin kadın (%22,2) karakterler olduğu tespit edilmiştir. Bu eylem gruplarının hiçbirinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5.1 Metinlerde yetişkin birey karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri

	Yetişkin			TOPLAM
	Erkek	Kadın	Belirtilmemiş	
Mesleki	15 %30	3 %6	32 %64	50 %100
Ev işi	-	15 %100	-	15 %100
Çocuğun yararına	25 %39,7	37 %58,7	1 %1,6	63 %100
Serbest zaman	6 %100	-	-	6 %100
İşe yönelik	5 %45,4	5 %45,4	1 %9,1	11 %100
Toplumsal ilişki	16 %57,1	10 %35,7	2 %7,1	28 %100
Duygusal ilişki	2 %40	1 %20	2 %40	5 %100
Satın alma	-	2 %100	-	2 %100
Günlük kişisel	4 %80	1 %20	-	5 %100
Negatif	4 %80	-	1 %20	5 %100
Eylemsiz	1 %50	1 %50	-	2 %100
Diğer	7 %77,8	2 %22,2	-	9 %100

Yetişkin karakterlerden sonra çocuk karakterlerin hangi eylemlerde bulduklarına bakılmış; tablo 5.2’de metinlerde çocuk birey karakterlerin eylemleri verilmiştir. Eğitime yönelik eylemde bulunanların eşit sıklıkta erkek çocuk (%50) ile kız çocuk (%50) olduğu; cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterlerin hem erkek çocuk karakterlerle ($p=0.0059$) hem de kız çocuk karakterlerle ($p=0.0059$) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Toplumsal ilişki içeren eylemde bulunan karakterlerin sırasıyla kız çocuk (%46,7), erkek çocuk (%40) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%13,3) olduğu tespit edilmiştir. Kız çocuk karakterler istatistiksel olarak cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterlerden daha fazla toplumsal ilişki içeren eylemde bulunmuştur ($p=0.0081$).

Ev işi yapan karakterlerin eşit sıklıkta erkek çocuk (%50) ile kız çocuk (%50) olduğu; serbest zamana yönelik eylemde bulunanların ise eşit sıklıkta erkek çocuk (%33,3), kız çocuk (%33,3) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterler (%33,3) olduğu görülmüştür. İşe yönelik eylemde bulunanlar sırasıyla cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%68,4) ve eşit sıklıkta erkek çocuk (%15,8) ile kız çocuk (%15,8) karakterlerdir. Duygusal ilişki içeren eylemde ise yalnızca kız çocuk karakterlerin (%100) bulunduğu görülmüştür. Günlük kişisel eylemde sırasıyla kız çocuk (%63,6) ve erkek çocuk (%36,4) karakterler; başarılı eylemde ise sırasıyla erkek çocuk (%58,8), kız çocuk (%29,4) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%11,8) karakterler bulunmuştur. Negatif eylem gerçekleştirenler sırasıyla kız çocuk (%57,1), cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%28,6) ve erkek çocuk (%14,3) karakterler iken; diğer eylemlerde bulunanlar erkek çocuk (%53,3), kız çocuk (%40) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%6,7) karakterler olmuştur. Eylemsiz şekilde ise yalnızca cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%100) karaktere yer verilmiştir. Bu kategorilerin hiçbirinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5.2 Metinlerde çocuk birey karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri

	Çocuk			TOPLAM
	Erkek	Kız	Belirtilmemiş	
Ev işi	2 %50	2 %50	-	4 %100
Serbest zaman	9 %33,3	9 %33,3	9 %33,3	27 %100
İşe yönelik	3 %15,8	3 %15,8	13 %68,4	19 %100
Toplumsal ilişki	18 %40	21 %46,7	6 %13,3	45 %100
Duygusal ilişki	-	1 %100	-	1 %100
Eğitime yönelik	9 %50	9 %50	-	18 %100
Günlük kişisel	4 %36,4	7 %63,6	-	11 %100
Başarılı	10 %58,8	5 %29,4	2 %11,8	17 %100
Negatif	2 %14,3	8 %57,1	4 %28,6	14 %100
Eylemsiz	-	-	1 %100	1 %100

Tablo 5.2 Devamı

	Çocuk			TOPLAM
	Erkek	Kız	Belirtilmemiş	
Diğer	8 %53,3	6 %40	1 %6,7	15 %100

Çocuk karakterlerden sonra yaşı belirtilmemiş karakterlerin eylemlerine bakılmış ve elde edilen veriler tablo 5.3'te gösterilmiştir. Buna göre işe yönelik eylemi yalnızca yaşı belirtilmemiş erkek karakterler gerçekleştirirken; toplumsal ilişki içeren, başarılı ve diğer eylemleri ise yalnızca yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterler gerçekleştirmiştir. Serbest zamana yönelik eylemde ise sırasıyla yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş (%66,6) ve eşit sıklıkta yaşı belirtilmemiş erkek (%16,7) ile yaşı belirtilmemiş dişi (%16,7) karakterler bulunmuştur. Bu kategorilerin hiçbirinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5.3 Metinlerde yaşı belirtilmemiş birey karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri

	Yaşı Belirtilmemiş			TOPLAM
	Erkek	Dişi	Belirtilmemiş	
Serbest zaman	1 %16,7	1 %16,7	4 66,6	6 %100
İşe yönelik	2 %100	-	-	2 %100
Toplumsal ilişki	-	-	1 %100	1 %100
Başarılı	-	-	2 %100	2 %100
Diğer	-	-	2 %100	2 %100

Görüldüğü üzere metinlerde birey karakterlerin eylemleri değerlendirildiğinde yetişkin karakterlerin mesleki eylem, ev işi ve çocuğun yararına yönelik eylem gibi cinsiyetçi iş bölümünün ders kitaplarında en fazla tezahür ettiği eylem kategorilerinde dengesiz bir dağılım olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki eylem yaparken en az temsil edilen karakterin yetişkin kadın olduğu bulgusu ev işi yaparken istatistiksel olarak en fazla temsil edilen karakterin yetişkin kadın olduğu bulgusuyla birleşince geçmiş yılların çalışmalarında ortaya konduğu gibi kadının erkeğe kıyasla ev içinde daha

belirleyici bir role sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da çocuğun yararına eylemde de en fazla yetişkin kadının bulunduğu dikkati çekmiş; bu da yine önceki çalışmalarda gösterilen kadının anneliğinin vurgulandığı tespitiyle benzerlik taşımaktadır.¹⁶⁰ Metinlerde çocuk ve yaşı belirtilmemiş karakterlerin eylemleri değerlendirildiğinde ise cinsiyetler arasında çoğunlukla dengeli bir dağılım olduğu tespit edilmiştir.

Birey karakterlerden sonra kolektif karakterlerin eylemlerine bakılmış; sırasıyla yetişkin, çocuk ve yaşı belirtilmemiş karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Tablo 5.4'te metinlerde yetişkin kolektif karakterlerin eylemleri gösterilmiştir. Buna göre karakterlerin mesleki eylemde bulunma sıklıkları sırasıyla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%80), yetişkin erkek (%15) ve yetişkin kadın (%5) karakterlerdir. Yapılan X^2 testi sonucunda yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin istatistiksel olarak yetişkin erkekten ($p=0.0044$) ve yetişkin kadın ($p=0.0003$) karakterlerden daha fazla mesleki eylemde bulunduğu görülmüştür.

İşe yönelik eylem gerçekleştirenlerin sırasıyla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%80) ve yetişkin kadın (%20); toplumsal ilişki içeren eylem gerçekleştirenlerin sırasıyla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%85,7) ve yetişkin erkek (%14,3); negatif eylem gerçekleştirenlerin ise sırasıyla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%66,6) ve yetişkin erkek (%33,3) karakterler olduğu görülmüş, bu kategorilerde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ev işini yalnızca yetişkin kadın (%100); çocuğun yararına yönelik, başarılı ve diğer eylemleri yalnızca yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%100); serbest zamana yönelik ve günlük kişisel eylemleri ise yalnızca yetişkin erkek (%100) karakterlerin gerçekleştirdiği tespit edilirken bu kategorilerin hiçbirinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

¹⁶⁰ Bkz.: Özdemir, a.g.e.; Söylemez, a.g.e.

Tablo 5.4 Metinlerde yetişkin kolektif karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri

	Yetişkin			TOPLAM
	Erkek	Kadın	Belirtilmemiş	
Mesleki	3 % 15	1 % 5	16 % 80	20
Ev işi	-	1 % 100	-	1 % 100
Çocuğun yararına	-	-	4 % 100	4 % 100
Serbest zaman	2 % 100	-	-	2 % 100
İşe yönelik	-	1 % 20	4 % 80	5 % 100
Toplumsal ilişki	1 % 14,3	-	6 % 85,7	7 % 100
Günlük kişisel	1 % 100	-	-	1 % 100
Başarılı	-	-	1 % 100	1 % 100
Negatif	1 % 33,3	-	2 % 66,6	3 % 100
Diğer	-	-	2 % 100	2 % 100

Tablo 5.5'te metinlerde çocuk kolektif karakterlerin eylemleri gösterilmiştir. Buna göre serbest zamana yönelik eylemi gerçekleştiren karakterler sırasıyla cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%90,9) ve kız çocuktur (%9,1). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk istatistiksel olarak erkek çocuktan ($p=0.0016$) ve kız çocuk ($p=0.0067$) karakterlerden daha fazla temsil edilmiştir.

İşe yönelik eylem, günlük kişisel eylem ve başarılı eylemlerde yalnızca cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterlere yer verilmekle birlikte bu eylem gruplarında cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Toplumsal ilişki içeren eylemde yalnızca cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterlerin bulunduğu görülmüş ve ayrıca cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterlerin istatistiksel olarak hem erkek çocuktan ($p=0.0020$) hem de kız çocuk ($p=0.0020$) karakterlerden daha fazla temsil edildiği görülmüştür.

Diğer eylemde yalnızca cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere rastlanmıştır; cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakter hem erkek çocuktan (0.0078) hem de kız çocuktan (0.0078) istatistiksel olarak bu kategoride daha fazla temsil edilmiştir.

Eğitime yönelik eylemi ise eşit sıklıkta erkek çocuk (%50) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%50) karakterlerin gerçekleştirildiği görülmüş, ancak cinsiyetler arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

Tablo 5.5 Metinlerde çocuk kolektif karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri

	Çocuk			TOPLAM
	Erkek	Kız	Belirtilmemiş	
Serbest zaman	-	1 %9,1	10 %90,9	11 %100
İşe yönelik	-	-	5 %100	5 %100
Toplumsal ilişki	-	-	10 %100	10 %100
Eğitime yönelik	1 %50	-	1 %50	2 %100
Günlük kişisel	-	-	4 %100	4 %100
Başarılı	-	-	4 %100	4 %100
Diğer	-	-	8 %100	8 %100

Tablo 5.6'da metinlerde yaşı belirtilmemiş kolektif karakterlerin eylemleri bütün sınıflar için birlikte verilmiştir. Buna göre ev işi, işe yönelik eylem, duygusal ilişki içeren eylem, günlük kişisel eylem, başarılı eylemleri gerçekleştiren ve eylemsiz halde temsil edilenlerin yalnızca yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterler olduğu görülmüş; bu kategorilerin hiçbirinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Serbest zamana yönelik eylemde bulunanların sırasıyla yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş (%75) karakterler ve eşit sıklıkta yaşı belirtilmemiş erkek (%12,5) ile yaşı belirtilmemiş dişi (%12,5) karakterler olduğu ve bu üç grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Toplumsal ilişki içeren eylemleri sırasıyla yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakter (%94,1) ile yaşı belirtilmemiş erkek (%5,9) karakterin gerçekleştirdiği görülmüştür. Yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterler hem yaşı belirtilmemiş erkek karakterden ($p=0.0003$) hem de yaşı belirtilmemiş dişi karakterden ($p<0.0001$) istatistiksel olarak toplumsal ilişki içeren eylemde daha fazla bulunmuştur.

Negatif eylemlerde bulunanların sırasıyla yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakter (%80) ve yaşı belirtilmemiş erkek karakterler (%20) olduğu ve ayrıca cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Diğer eylemlerde bulunanlar ise sırayla yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş (%84,2), yaşı belirtilmemiş erkek (%10,5) ve yaşı belirtilmemiş dişi (%5,3) karakterlerdir. Yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterler istatistiksel olarak yaşı belirtilmemiş erkek ($p=0.0013$) ve yaşı belirtilmemiş dişi ($p=0.0003$) karakterlerden daha fazla diğer eylemlerde bulunmuşlardır.

Tablo 5.6 Metinlerde yaşı belirtilmemiş kolektif karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri

	Yaşı Belirtilmemiş			TOPLAM
	Erkek	Dişi	Belirtilmemiş	
Ev işi	-	-	1 % 100	1 % 100
Serbest zaman	1 % 12,5	1 % 12,5	6 % 75	8 % 100
İşe yönelik	-	-	4 % 100	4 % 100
Toplumsal ilişki	1 % 5,9	-	16 % 94,1	17 % 100
Duygusal ilişki	-	-	2 % 100	2 % 100
Günlük kişisel	-	-	3 % 100	3 % 100
Başarılı	-	-	4 % 100	4 % 100
Negatif	1 % 20	-	4 % 80	5 % 100
Eylemsiz	-	-	3 % 100	3 % 100
Diğer	2 % 10,5	1 % 5,3	16 % 84,2	19 % 100

Metinlerde kolektif karakterlerin eylemleri genel olarak değerlendirildiğinde ise hem çocuklarda hem de yaşı belirtilmemişler içinde toplumsal ilişki içeren eylemde en fazla cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin bulunduğu dikkati çekmiştir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise mesleki eylemi en fazla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin gerçekleştirmiş olmasıdır.

4.2.2. Görsellerde karakterlerin eylemleri

Görsellerde karakterlerin eylemleri değerlendirildiğinde özellikle mesleki eylemde ve çocuğun yararına eylemde bulunma açısından kadın ve erkek arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Mesleki eylemi en çok yetişkin erkeğin; çocuğa yönelik eylemi ise en çok yetişkin kadının gerçekleştirmesi dikkat çekmiştir. Çocuk karakterlerin eylemlerine bakıldığında ise kız ve erkek çocukların eylemleri arasında çoğunlukla anlamlı bir fark bulunmaması Yasemin Esen Severge'nin çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.¹⁶¹ Yalnızca toplumsal ilişki içeren eylemde erkek çocuğun istatistiksel olarak kız çocuğa göre daha fazla temsil edildiği görülmüştür. Eylemlere yönelik değerlendirmeler sırasıyla şu şekildedir:

Tablo 6.1'de görsellerde yetişkin karakterlerin eylemleri gösterilmiştir. Buna göre mesleki eylemde bulunanların sırasıyla yetişkin erkek (%67,4), yetişkin kadın (%27,9) ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%4,7) karakterler olduğu tespit edilmiştir. Mesleki eylemde bulunma açısından cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edilmiş; yetişkin erkek karakterin hem yetişkin kadınla ($p=0.0003$) hem de yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterle ($p<0.0001$) arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Yetişkin kadın ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterler arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.0003$). Mesleki eylem gerçekleştirirken en fazla gösterilen karakter yetişkin erkektir.

Ev işi yapanlar sırasıyla yetişkin kadın (%58,6) ve yetişkin erkek (%41,4) karakterlerdir. Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin hem yetişkin erkekle ($p=0.0007$) hem de yetişkin kadın karakterle arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.0001$). Ders kitaplarında ev işi yapan cinsiyeti belirtilmemiş karaktere hiç rastlanmamıştır.

¹⁶¹ Bkz.: Severge, a.g.e.

Çocuğun yararına eylemde bulunanların sırasıyla yetişkin kadın (%67,4) ve yetişkin erkek karakterler (%32,6) olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde yetişkin erkek ve yetişkin kadın arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p=0.0016$). Yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin hem yetişkin erkekle ($p<0.0001$) hem de yetişkin kadın karakterle arasındaki fark anlamlıdır ($p<0.0001$). Ders kitaplarında çocuğun yararına eylemde en sık bulunan karakter yetişkin kadinken yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakter hiç temsil edilmemiştir.

Serbest zamana yönelik eylem gerçekleştirenler sırasıyla yetişkin erkek (%65,4) ve yetişkin kadın (%34,6) karakterlerdir. Yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakter hem yetişkin erkekle ($p<0.0001$) hem de yetişkin kadın karakterle anlamlı bir farka sahiptir ($p=0.0059$). İncelenen kitaplarda serbest zamana yönelik eylem gerçekleştiren yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karaktere yer verilmemiştir.

İşe yönelik eylemde bulunan karakterlerin sırasıyla yetişkin erkek (%61,1) ve yetişkin kadın (%38,9) olduğu bulunmuştur. Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde yetişkin erkek karakterin yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterle arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=0.0015$); işe yönelik eylemde bulunan yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karaktere hiç yer verilmediği görülmüştür.

Toplumsal ilişki içeren eylemde bulunan karakterler sırayla yetişkin erkek (%61,5) ve yetişkin kadındır (%38,5). Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edilince yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin hem yetişkin erkek karakterle ($p<0.0001$) hem de yetişkin kadın karakterle arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.0001$). Ders kitaplarında toplumsal ilişki içeren eylemde bulunan yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karaktere hiç yer verilmemiştir.

Duygusal ilişki içeren eylemde bulunan karakterlerin sırasıyla yetişkin erkek (%66,7) ve yetişkin kadın (%33,3) olduğu tespit edilmiştir. Yapılan X^2 testi sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Yetişkin erkek ve yetişkin kadın karakterlerin eşit sıklıkta satın almaya yönelik eylemde bulunduğu; cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Günlük kişisel eylem gerçekleştirenler sırayla yetişkin erkek (%57,1) ve yetişkin kadın (%42,9) karakterlerdir. Yetişkin erkek ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.0117$). Görsellerde günlük kişisel eylemde bulunan yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karaktere hiç yer verilmemiştir.

Negatif eylemi yalnızca yetişkin erkek karakter gerçekleştirmiş; cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Eylemsiz şekilde temsil edilen karakterlerin sırasıyla yetişkin erkek (%52,5) ve yetişkin kadın (%47,5) olduğu görülmüştür. Yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin hem yetişkin erkek karakterle ($p<0.0001$) hem de yetişkin kadın karakterle arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.0001$). Ders kitaplarında eylemsiz şekilde bulunan yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karaktere hiç rastlanmamıştır.

Diğer eylemleri gerçekleştirenlerin ise sırayla yetişkin erkek (%68,9), yetişkin kadın (%28,9) ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%2,2) karakterler olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde yetişkin erkek ve yetişkin kadın karakterler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.0125$). Yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin de hem yetişkin erkekle ($p<0.0001$) hem de yetişkin kadın karakterlerle arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.0027$).

Tablo 6.1 Görsellerde yetişkin karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri

	Yetişkin			TOPLAM
	Erkek	Kadın	Belirtilmemiş	
Mesleki	58 %67,4	24 %27,9	4 %4,7	86 %100
Ev işi	12 %41,4	17 %58,6	-	29 %100
Çocuğun yararına	28 %32,6	58 %67,4	-	86 %100
Serbest zaman	17 %65,4	9 %34,6	-	26 %100
İşe yönelik	11 %61,1	7 %38,9	-	18 %100
Toplumsal ilişki	24 %61,5	15 %38,5	-	39 %100
Duygusal ilişki	4 %66,7	2 %33,3	-	6 %100
Satın alma	3 %50	3 %50	-	6 %100

Tablo 6.1 Devamı

	Yetişkin			TOPLAM
	Erkek	Kadın	Belirtilmemiş	
Günlük kişisel	8 %57,1	6 %42,9	-	14 %100
Negatif	2 %100	-	-	2 %100
Eylemsiz	21 %52,5	19 %47,5	-	40 %100
Diğer	31 %68,9	13 %28,9	1 %2,2	45 %100

Tablo 6.2’de görsellerde çocuk karakterlerin eylemleri bütün sınıflar için bir arada gösterilmiştir. Buna göre ev işi yapan karakterler sırasıyla erkek çocuk (%53,3) ve kız çocuktur (%46,7). Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterin erkek çocuk karakterle arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.0117$). Görsellerde ev işi yapan cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere hiç yer verilmemiştir.

Serbest zamana yönelik eylem gerçekleştiren karakterlerin sırasıyla erkek çocuk (%54,4), kız çocuk (%43,9) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%1,7) olduğu görülmüştür. Yapılan X^2 testi neticesinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterle hem erkek çocuk arasındaki farkın ($p<0.0001$) hem de kız çocuk arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.0001$). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere erkek çocuk karakterden de kız çocuk karakterden de serbest zamana yönelik eylemde bulunurken daha az yer verilmiştir.

İşe yönelik eylemde bulunan karakterler sırasıyla kız çocuk (%57,5) ve erkek çocuktur (%42,5). Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterle hem erkek çocuk arasındaki farkın ($p<0.0001$) hem de kız çocuk arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.0001$). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere işe yönelik eylemde bulunurken hiç yer verilmemiştir

Toplumsal ilişki içeren eylem gerçekleştirenlerin sırayla erkek çocuk (%60,7) ve kız çocuk (%39,3) olduğu tespit edilmiştir. Yapılan X^2 testine göre erkek çocuk ve kız çocuk karakterler arasındaki fark anlamlıdır ($p=0.0149$). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterle hem erkek çocuk arasındaki farkın ($p<0.0001$) hem de kız çocuk arasındaki

farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.0001$). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakter toplumsal ilişki içeren eylemde hiç bulunmazken bu kategoride en çok temsil edilen karakterin erkek çocuk olduğu görülmüştür.

Duygusal ilişki içeren eylem gerçekleştirenlerin ise sırayla erkek çocuk (%50), kız çocuk (%45,8) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%4,2) karakterler olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterle hem erkek çocuk arasındaki farkın ($p=0.0050$) hem de kız çocuk arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.0093$). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere erkek çocuk karakterden de kız çocuk karakterden de duygusal ilişki içeren eylemde bulunurken daha az yer verilmiştir.

Eğitime yönelik eylemde bulunan karakterler sırasıyla kız çocuk (%50,8) ve erkek çocuktur (%49,2). Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterle hem erkek çocuk arasındaki farkın ($p<0.0001$) hem de kız çocuk arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.0001$). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakter eğitime yönelik eylemde bulunurken hiç görülmemiştir.

Satın almaya yönelik eylemi sırasıyla kız çocuk (%66,6) ve erkek çocuk (%33,3) karakterler gerçekleştirmiştir. Yapılan X^2 testine göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Günlük kişisel eylemde bulunan karakterlerin sırayla kız çocuk (%59,6), erkek çocuk (%38,6) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%1,8) olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterle hem erkek çocuk arasındaki farkın ($p<0.0001$) hem de kız çocuk arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.0001$). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere erkek çocuk karakterden de kız çocuk karakterden de günlük kişisel eylem içindeyken daha az yer verilmiştir.

Başarılı eylemde bulunan karakterler sırasıyla erkek çocuk (%60) ve kız çocuktur (%40). Yapılan X^2 testine göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Negatif eylemde bulunanlar sırayla erkek çocuk (%69,6) ve kız çocuk karakterlerdir (%30,4). Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterle erkek çocuk arasındaki farkın anlamlı olduğu

görülmüştür ($p<0.0001$). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere negatif eylemde bulunurken hiç yer verilmemiştir.

Eylemsiz şekilde temsil edilenler sırayla erkek çocuk (%50,7), kız çocuk (%47,8) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterlerdir (%1,5). Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterle hem erkek çocuk arasındaki farkın ($p<0.0001$) hem de kız çocuk arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.0001$). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakter hem erkek çocuk karakterden hem de kız çocuk karakterden eylemsiz şekilde daha az resmedilmiştir.

Diğer eylemlerde bulunanların ise sırayla erkek çocuk (%52,8) ve kız çocuk (%47,2) karakterler olduğu görülmüştür. X^2 testine göre cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterle hem erkek çocuk arasındaki fark ($p<0.0001$) hem de kız çocuk arasındaki fark anlamlıdır ($p<0.0001$). Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakter diğer eylemleri gerçekleştirirken hiç gösterilmemiştir.

Tablo 6.2 Görsellerde çocuk karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri

	Çocuk			TOPLAM
	Erkek	Kız	Belirtilmemiş	
Ev işi	8 %53,3	7 %46,7	-	15 %100
Serbest zaman	98 %54,4	79 %43,9	3 %1,7	180 %100
İşe yönelik	17 %42,5	23 %57,5	-	40 %100
Toplumsal ilişki	88 %60,7	57 %39,3	-	145 %100
Duygusal ilişki	12 %50	11 %45,8	1 %4,2	24 %100
Eğitime yönelik	31 %49,2	32 %50,8	-	63 %100
Satın alma	1 %33,3	2 %66,6	-	3 %100
Günlük kişisel	22 %38,6	34 %59,6	1 %1,8	57 %100
Başarılı	3 %60	2 %40	-	5 %100
Negatif	16 %69,6	7 %30,4	-	23 %100
Eylemsiz	34 %50,7	32 %47,8	1 %1,5	67 %100

Tablo 6.2 Devamı

	Çocuk			TOPLAM
	Erkek	Kız	Belirtilmemiş	
Diğer	28 %52,8	25 %47,2	-	53 %100

Tablo 6.3'te görsellerde yaşı belirtilmemiş karakterlerin eylemleri bütün sınıflar için birlikte gösterilmiştir. Buna göre eylemsiz şekilde temsil edilen, serbest zamana yönelik ve de diğer eylemlerde bulunanların yalnızca yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterler olduğu tespit edilmiştir. Bu kategorilerin hiçbirinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 6.3 Görsellerde yaşı belirtilmemiş karakterlerin eylemlerinin frekans ve yüzdeleri

	Yaşı Belirtilmemiş			TOPLAM
	Erkek	Dişi	Belirtilmemiş	
Serbest zaman	-	-	4 %100	4 %100
Eylemsiz	-	-	1 %100	1 %100
Diğer	-	-	6 %100	6 %100

Görüldüğü üzere görsellerde karakterlerin eylemleri değerlendirildiğinde yetişkin erkek karakter mesleki ve diğer eylemlerde; yetişkin kadın karakter ise çocuğun yararına yönelik eylemde bulunurken istatistiksel olarak daha fazla temsil edilmişlerdir. Bu durum geçmiş yıllardaki çalışmalarda ortaya konan kadının anneliğinin; erkeğinse evin geçiminden sorumlu olan taraf olduğu vurgusuyla paralellik göstermektedir.¹⁶² Çocuk karakterlere bakıldığında ise erkek çocuğun toplumsal ilişki içeren eylemde istatistiksel olarak daha fazla bulunmuş olduğu görülmüştür. Bu durum erkek çocuğun çevreyle daha fazla ilişki içinde olduğu, daha dışadönük olarak temsil edildiği şeklinde yorumlanabilir.

¹⁶² Bkz.: Arslan, a.g.e.; Asan, a.g.e.

4.3. Görsellerde karakterlerin bulunduğu mekanlar

Karakterlerin görülme sıklıkları ve eylemlerinden sonra buldukları mekanlara da bakılmıştır. Bir karakterin özel alanda ya da kamusal alanda gösterilmesi o karakterin toplumsal hayata katılımıyla ilgili farklı ipuçları verdiği için karakterlerin yaş ve cinsiyetlerine göre buldukları mekanların tespit edilmesi önemlidir. Görsellerde karakterlerin bulunduğu mekanlar incelendiğinde kadın ve erkek arasındaki en büyük farkın dış mekânda görülmesi dikkat çekmiştir. Erkek çocuk ve kız çocuk karakterlerin buldukları mekanlarda ise istatistiksel bir farklılık tespit edilmemiştir. Karakterlerin buldukları mekanlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 7.1’de görsellerde yetişkin karakterlerin bulunduğu mekanlar gösterilmiştir. İncelenen ders kitapları bir arada değerlendirildiğinde dış mekânda bulunan karakterlerin sırasıyla yetişkin erkek (%67,1), yetişkin kadın (%29,7) ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%3,2) olduğu görülmüştür. Dış mekânda bulunma açısından cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edilince, yetişkin erkek ve yetişkin kadın karakterler arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=0.0108$) bulunmuştur. Yanı sıra yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakter, hem yetişkin erkek ($p<0.0001$) hem de yetişkin kadın karakterle ($p<0.0001$) istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahiptir. Ders kitaplarındaki görsellerde dış mekânda en çok resmedilen karakter yetişkin erkektir.

Karakterlerin ev ve çevresinde görülme sıklıklarına bakıldığında ortaya çıkan tablo şu şekildedir: yetişkin kadın (%52), yetişkin erkek (%48). Yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin hem yetişkin erkekle ($p<0.0001$) hem de yetişkin kadın karakterle arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.0001$); ev ve çevresinde yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karaktere hiç yer verilmediği görülmüştür.

Okul ve çevresinde resmedilen karakterler sırayla yetişkin erkek (%53,3) ve yetişkin kadındır (%46,7). X^2 testine göre yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterle yetişkin erkek karakter arasındaki fark anlamlıdır ($p=0.0117$). İncelenen ders kitaplarında okul ve çevresinde yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin hiç resmedilmediği görülmüştür.

Karakterlerin iş ortamında resmedilme sıklıkları şu şekildedir: yetişkin erkek (%69,2), yetişkin kadın (%30,8). Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde

yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterle yetişkin erkek karakter arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu ($p=0.0059$); yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin iş ortamında hiç gösterilmediği tespit edilmiştir.

Kurum ve kuruluşta gösterilen karakterler sırasıyla yetişkin kadın (%55,2) ve yetişkin erkektir (%44,8). Yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin hem yetişkin erkek ($p=0.0004$) hem de yetişkin kadın karakterle arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.0001$); kurum ve kuruluşta yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karaktere hiç yer verilmediği görülmüştür.

Karakterlerin belirsiz mekânda gösterilme sıklıkları sırayla şöyledir: yetişkin kadın (%61,1) ve yetişkin erkek (%38,9). Belirsiz mekânda görülme sıklıkları arasındaki fark test edildiğinde yetişkin kadın ve yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.0015$). Belirsiz mekânda yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakter görülmemiştir.

Tablo 7.1 Görsellerde yetişkin karakterlerin bulunduğu mekanların frekans ve yüzdeleri

	Yetişkin			TOPLAM
	Erkek	Kadın	Belirtilmemiş	
Dış mekân	104 %67,1	46 %29,7	5 %3,2	155 %100
Ev ve çevresi	71 %48	77 %52	-	148 %100
Okul ve çevresi	8 %53,3	7 %46,7	-	15 %100
İş ortamı	9 %69,2	4 %30,8	-	13 %100
Kurum/kuruluş	13 %44,8	16 %55,2	-	29 %100
Belirsiz	7 %38,9	11 %61,1	-	18 %100

Tablo 7.2’de görsellerde çocuk karakterlerin bulunduğu mekanlar gösterilmiştir. Buna göre dış mekânda görülen karakterler sırasıyla erkek çocuk (%52,9), kız çocuk (%45,9) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuktur (%1,2). Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterin hem erkek çocuk karakterle ($p<0.0001$) hem de kız çocuk karakterle arasındaki farkın anlamlı

olduğu ($p<0.0001$); cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere dış mekânda kız ve erkek çocuk karakterden daha az yer verildiği görülmüştür.

Ev ve çevresinde gösterilen karakterlerin sırasıyla erkek çocuk (%52,5), kız çocuk (%46,9) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%0,6) karakterler olduğu görülmüştür. Karakterlerin ev ve çevresinde görülme sıklıkları arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterin hem erkek çocuk karakterle ($p<0.0001$) hem de kız çocuk karakterle arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu ($p<0.0001$); cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterin ev ve çevresinde hem erkek hem de kız çocuk karakterlerden daha az resmedildiği görülmüştür.

Karakterlerin okul ve çevresinde gösterilme sıklığı sırayla şu şekildedir: erkek çocuk (%53,7), kız çocuk (%46,3). Yapılan X^2 testi sonucunda cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterin hem erkek çocukla ($p<0.0001$) hem de kız çocuk karakterle arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu bulunmuş ($p<0.0001$); cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere okul ve çevresinde hiç yer verilmediği görülmüştür.

İş ortamında yalnızca erkek çocuk karakter resmedilmiş olmakla birlikte cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Kurum ve kuruluşta sırasıyla kız çocuk (%60), erkek çocuk (%30) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterlere yer verilmiştir (%10). İstatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Karakterlerin belirsiz mekânda bulunma sıklıkları sırasıyla şu şekildedir: erkek çocuk (%56,2), kız çocuk (%41,7) ve cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%2,1). Yapılan X^2 testi neticesinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterin hem erkek çocuk karakterle ($p<0.0001$) hem de kız çocuk karakterle aralarındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuş ($p<0.0001$); cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere belirsiz mekânda hem erkek hem de kız çocuk karakterden daha az yer verildiği görülmüştür.

Tablo 7.2 Görsellerde çocuk karakterlerin bulunduğu mekanların frekans ve yüzdeleri

	Çocuk			TOPLAM
	Erkek	Kız	Belirtilmemiş	
Dış mekân	129 %52,9	112 %45,9	3 %1,2	244 %100

Tablo 7.2 Devamı

	Çocuk			TOPLAM
	Erkek	Kız	Belirtilmemiş	
Ev ve çevresi	94 %52,5	84 %46,9	1 %0,6	179 %100
Okul ve çevresi	87 %53,7	75 %46,3	-	162 %100
İş ortamı	1 %100	-	-	1 %100
Kurum/kuruluş	3 %30	6 %60	1 %10	10 %100
Belirsiz	27 %56,2	20 %41,7	1 %2,1	48 %100

Tablo 7.3'te görsellerde yaşı belirtilmemiş karakterlerin bulunduğu mekanlar gösterilmiştir. Buna göre dış mekânda yalnızca yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakter resmedilmiştir. Yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterin hem yaşı belirtilmemiş erkek ($p=0.0010$) hem de yaşı belirtilmemiş dişi karakterle arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.0010$).

Tablo 7.3 Görsellerde yaşı belirtilmemiş karakterlerin bulunduğu mekanların frekans ve yüzdeleri

	Yaşı Belirtilmemiş			TOPLAM
	Erkek	Dişi	Belirtilmemiş	
Dış mekân	-	-	11 %100	11 %100

Görüldüğü gibi görsellerde karakterlerin bulunduğu mekanlar değerlendirildiğinde dış mekânda en çok yetişkin erkek karaktere yer verilmiştir. Bu bulgu önceki çalışmalarda ortaya konan erkeklerin kamusal alanda daha görünür oldukları vurgusuyla da benzerlik taşımaktadır.¹⁶³ Çocuk karakterlere bakıldığında erkek çocuk ve kız çocukların buldukları mekanlar arasında oransal farklılık görülse de bu farkın

¹⁶³ Bkz.: Demirel, a.g.e.; Çınar, a.g.e.

istatistiksel olarak anlamlı olmaması cinsiyetler arasında dengesiz bir dağılım olmadığı çıkarımını yapmamızı sağlayabilir.

4.4. Metinlerde karakterlerin tanımlanması

Metinlerde karakterlerin ne şekilde tanımlandığına bakıldığında bireylerde ve kolektiflerde yetişkin erkek ve yetişkin kadın arasında hiçbir kategoride istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte bireylerde kadının aile bağıyla, erkeğin ise statüyle oransal olarak daha fazla tanımlandığı dikkati çekmiştir. Kolektiflerde statü ile istatistiksel olarak en çok yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin tanımlanmış olması ise ders kitaplarının içeriğine dair oldukça olumlu bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Çocuk karakterlerin tanımlanmasına bakıldığında bireylerde de kolektiflerde de erkek ve kız çocuk arasında anlamlı bir fark görülmemesi, erkek ya da kızın herhangi bir kategoride öne çıkmadığı yani, cinsiyetler arasında dengeli bir dağılım olduğu anlamına gelebilir. Karakterlerin tanımlanmasına ilişkin değerlendirmeler sırasıyla şu şekildedir:

Tablo 8.1’de metinlerde yetişkin birey karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekansları verilmiştir. İncelenen ders kitaplarından elde edilen veriler bir arada değerlendirildiğinde metinlerde isimle tanımlanan karakterlerin sırasıyla yetişkin erkek (%60) ve yetişkin kadın karakterler (%40) olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan X^2 testi sonucunda cinsiyeti belirtilmemiş yetişkin karakterin hem yetişkin erkekle ($p=0.0007$) hem de yetişkin kadın karakterle arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuş ($p=0.0117$); cinsiyeti belirtilmemiş yetişkin karakterin isimle tanımlanmadığı görülmüştür.

Aile bağı ile tanımlanan karakterler sırayla şu şekildedir: yetişkin kadın (%56) ve yetişkin erkek (%44). Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyeti belirtilmemiş yetişkin karakterin hem yetişkin erkekle ($p<0.0001$) hem de yetişkin kadın karakterle arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuş ($p<0.0001$); cinsiyeti belirtilmemiş yetişkin karakterin aile bağıyla tanımlanmadığı tespit edilmiştir.

Statü ile tanımlanan karakterlerin sırasıyla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%58,3), yetişkin erkek (%31,7) ve yetişkin kadın (%10) olduğu görülmüştür. X^2 testine göre cinsiyeti belirtilmemiş yetişkin karakterle yetişkin kadın arasındaki fark anlamlıdır ($p<0.0001$). Cinsiyeti belirtilmemiş yetişkin karakter yetişkin kadına kıyasla istatistiksel olarak statüyle daha sık tanımlanmıştır.

Yetişkin kadın ve yetişkin erkek karakterler eşit sıklıkta diğer bağlarla tanımlanmıştır. Cinsiyetlerin diğer bağlarla tanımlanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Belirsiz karakterleri oluşturanlar ise sırasıyla yetişkin erkek (%69,2) ve yetişkin kadındır (%30,8). Yetişkin erkek karakter ile yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiş ($p=0.0059$); yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karaktere belirsiz kategorisinde rastlanmamıştır.

Tablo 8.1 Metinlerde yetişkin birey karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekans ve yüzdeleri

	Yetişkin			TOPLAM
	Erkek	Kadın	Belirtilmemiş	
İsim	12 %60	8 %40	-	20 %100
Aile bağı	40 %44	51 %56	-	91 %100
Statü	19 %31,7	6 %10	35 %58,3	60 %100
Diğer bağlar	-	1 %50	1 %50	2 %100
Belirsiz	9 %69,2	4 %30,8	-	13 %100

Tablo 8.2’de metinlerde çocuk birey karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekansları gösterilmiştir. Buna göre isimle tanımlanan karakterlerin sırasıyla kız çocuk (%51) ve erkek çocuk (%49) olduğu görülmüştür. Yapılan X^2 testi neticesinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterin hem erkek çocukla ($p<0.0001$) hem de kız çocuk karakterle arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.0001$). İncelenen ders kitaplarında isimle tanımlanan cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karaktere

rastlanmamıştır. Aile bağı ile tanımlanan karakterler sırayla şu şekildedir: erkek çocuk (%47,1), kız çocuk (%35,3), cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%17,6). Cinsiyetlerin aile bağı ile tanımlanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Statü ile tanımlanan karakterler sırasıyla cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%75) ve erkek çocuktur (%25). X^2 testine göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Diğer bağlarla sırasıyla cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%78,6) ve kız çocuk (%21,4) karakterlerin tanımlandığı görülmüştür. Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk ve erkek çocuk karakterler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuş ($p=0.0010$); erkek çocuk karakterin diğer bağlarla hiç tanımlanmadığı tespit edilmiştir.

Belirsiz şekilde ise yalnızca cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterler temsil edilmiştir. Cinsiyeti belirtilmemiş çocuk ile hem erkek çocuk karakter arasında ($p<0.0001$) hem de kız çocuk karakter arasında ($p<0.0001$) istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 8.2 Metinlerde çocuk birey karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekans ve yüzdeleri

	Çocuk			TOPLAM
	Erkek	Kız	Belirtilmemiş	
İsim	47 %49	49 %51	-	96 %100
Aile bağı	8 %47,1	6 %35,3	3 %17,6	17 %100
Statü	1 %25	-	3 %75	4 %100
Diğer bağlar	-	3 %21,4	11 %78,6	14 %100
Belirsiz	-	-	18 %100	18 %100

Tablo 8.3'te metinlerde yaşı belirtilmemiş birey karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekansları gösterilmiştir. Buna göre aile bağıyla yalnızca yaşı belirsiz erkek karakterin tanımlandığı; statü ile ise yalnızca yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterin tanımlandığı görülmüştür. Belirsiz şekilde temsil edilen karakterler ise sırasıyla

şöyledir: yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş (%77,8) ve eşit sıklıkta yaşı belirtilmemiş erkek (%11,1) ile yaşı belirtilmemiş dişi (%11,1). Bu kategorilerin hiçbirinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 8.3 Metinlerde yaşı belirtilmemiş birey karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekans ve yüzdeleri

	Yaşı Belirtilmemiş			TOPLAM
	Erkek	Dişi	Belirtilmemiş	
Aile bağı	2 %100	-	-	2 %100
Statü	-	-	1 %100	1 %100
Belirsiz	1 %11,1	1 %11,1	7 %77,8	9 %100

Tablo 8.4'te metinlerde kolektif yetişkin karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekansları verilmiştir. İncelenen ders kitapları bir arada değerlendirildiğinde metinlerde aile bağı ile tanımlanan karakterlerin sırasıyla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%50) ve eşit sıklıkta yetişkin erkek (%50) ile yetişkin kadın (%50) olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak test edildiğinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Statü ile tanımlananların sırasıyla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%83,3), yetişkin erkek (%12,5) ve yetişkin kadın (%4,2) karakterler olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterin hem yetişkin erkekle ($p=0.0005$) hem de yetişkin kadın karakterle ($p<0.0001$) arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Ders kitaplarındaki metinlerde statü ile en sık yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin tanımlandığı görülmüştür.

Diğer bağlar ile yalnızca yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakter tanımlanmıştır. Cinsiyetlerin diğer bağlarla tanımlanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Belirsiz biçimde temsil edilen karakterler ise sırasıyla yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş (%69,2), yetişkin erkek (%23,1) ve yetişkin kadın (%7,7) karakterlerdir. X^2 testine göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 8.4 Metinlerde yetişkin kolektif karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekans ve yüzdeleri

	Yetişkin			TOPLAM
	Erkek	Kadın	Belirtilmemiş	
Aile bağı	1 %25	1 %25	2 %50	4 %100
Statü	3 %12,5	1 %4,2	20 %83,3	24 %100
Diğer bağlar	-	-	3 %100	3 %100
Belirsiz	3 %23,1	1 %7,7	9 %69,2	13 %100

Tablo 8.5'te metinlerde kolektif çocuk karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekansları gösterilmiştir. Buna göre aile bağı, statü ve diğer bağlarla yalnızca cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterler tanımlanmıştır. Cinsiyetlerin aile bağı ve statü ile tanımlanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak fark bulunamamıştır. Diğer bağlarla tanımlanma sıklıkları kıyaslandığında ise cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterin hem erkek çocuk karakterle ($p=0.0020$) hem de kız çocuk karakterle ($p=0.0020$) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Belirsiz şekilde temsil edilen karakterler ise sırasıyla şu şekildedir: cinsiyeti belirtilmemiş çocuk (%93,3) ve eşit sıklıkta erkek çocuk (%3,3) ile kız çocuk (%3,3). Yapılan X^2 testi neticesinde cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterin hem erkek çocuk karakterle ($p<0.0001$) hem de kız çocuk karakterle ($p<0.0001$) arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuş; belirsiz şekilde en sık tanımlanan karakterin cinsiyeti belirtilmemiş çocuk olduğu görülmüştür.

Tablo 8.5 Metinlerde çocuk kolektif karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekans ve yüzdeleri

	Çocuk			TOPLAM
	Erkek	Kız	Belirtilmemiş	
Aile bağı	-	-	1 %100	1 %100
Statü	-	-	2 %100	2 %100
Diğer bağlar	-	-	10 %100	10 %100

Tablo 8.5 Devamı

	Çocuk			TOPLAM
	Erkek	Kız	Belirtilmemiş	
Belirsiz	1 %3,3	1 %3,3	28 %93,3	30 %100

Tablo 8.6’da metinlerde kolektif yaşı belirtilmemiş karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekansları gösterilmiştir. Buna göre aile bağı ile tanımlananların sırasıyla yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakter (%77,8) ve yaşı belirtilmemiş erkek karakterler (%22,2) olduğu görülmüştür. X^2 testine göre yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterle yaşı belirtilmemiş dişi karakter arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.0156$); yaşı belirtilmemiş dişi karakterin aile bağıyla hiç tanımlanmadığı görülmüştür.

Diğer bağlarla yalnızca yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakter tanımlanmıştır. Cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel olarak bir anlamı olmadığı bulunmuştur.

Belirsiz şekilde temsil edilen karakterler ise sırasıyla şöyledir: yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakter (%92) ve eşit sıklıkta yaşı belirtilmemiş erkek (%4) ile yaşı belirtilmemiş dişi karakterler (%4). Cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak test edildiğinde yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin hem yaşı belirtilmemiş erkek karakterle ($p<0.0001$) hem de yaşı belirtilmemiş dişi karakterle ($p<0.0001$) arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuş; belirsiz şekilde en sık tanımlananın yaşı ve cinsiyeti belirtilmemiş karakter olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8.6 Metinlerde yaşı belirtilmemiş kolektif karakterlerin tanımlanma şekillerinin frekans ve yüzdeleri

	Yaşı Belirtilmemiş			TOPLAM
	Erkek	Dişi	Belirtilmemiş	
Aile bağı	2 %22,2	-	7 %77,8	9 %100
Diğer bağlar	-	-	3 %100	3 %100
Belirsiz	2 %4	2 %4	46 %92	50 %100

Görüldüğü üzere bireylerde yetişkin karakterlerde statü ile en çok yetişkin erkek; aile bağıyla da en çok yetişkin kadın tanımlanmış olmakla birlikte erkek ve kadın arasındaki farkın istatistiksel bir anlamı yoktur. İstatistiksel olarak bir anlamı olmasa dahi yetişkinlerde aile bağıyla en fazla kadının tanımlanmış olması, diğer çalışmalarda ortaya konan kadının anneliğinin sıklıkla vurgulandığı tespitiyle örtüşmektedir.¹⁶⁴ Buradaki olumlu nitelendirilebilecek nokta, kolektiflerde de statü ile en fazla cinsiyeti belirtilmemiş karakterin tanımlanmış olması, meslek gruplarından bahsedilirken çoğu zaman herhangi bir cinsiyete atıfta bulunulmamasıdır. Metinlerde karşımıza çıkan bu durum, görsellerde aksi bir tablo olmadığında kız çocuklarının meslek tercihleri açısından farklı alanları düşünmelerini sağlamaya destek olacaktır. Dikkati çeken bir diğer olumlu nokta ise bireylerde erkek ve kız çocuk karakterlerin tanımlanmalarında dengeli bir dağılım sağlanmış olmasıdır. Kolektiflerde diğer bağlarla en sık cinsiyeti belirtilmemiş çocuk karakterin tanımlanması, çocuk karakterlerin arkadaşlık bağlarıyla çoğu zaman cinsiyetlerinden bağımsız bir şekilde tanımlandığı anlamına gelmektedir.

4.5. Görsellerde karakterlerin meslekleri

Literatür taraması neticesinde ders kitaplarının belki de en sorunlu alanlarından biri olduğu görülen mesleklerin cinsiyetlere göre dağılımı, bu araştırmaya konu olan ders kitaplarında da benzer bir manzarayla karşımıza çıkmış; erkek ve kadınların temsil ettiği meslekler arasındaki farkın hem nicelik hem de nitelik olarak oldukça dengesiz olduğu görülmüştür. Tablo 9'da ders kitaplarındaki görsellerde karakterlerin ilişkilendirildiği mesleklerin listesi verilmiştir. Araştırmaya konu olan ders kitaplarındaki görseller birlikte incelendiğinde erkek karakterlerin toplam 35; kadın karakterlerin 13 farklı mesleği; cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin ise 1 mesleği icra ederken temsil edildikleri görülmüştür. Meslek çeşitliliğine ilişkin cinsiyetler arasında bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan X^2 testine göre erkeklerin hem kadınlarla ($p=0.0028$) hem de cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerle ($p<0.0001$) arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kadınlarla cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($p=0.0027$). Yapılan

¹⁶⁴ Bkz.: Sevrge, a.g.e.; Söylemez, a.g.e.

inceleme neticesinde erkeklerin çalışma dünyasında ezici bir hakimiyete sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9 Görsellerde karakterlerin meslekleri

Kadın	Erkek	Belirtilmemiş
Çiftçi	Çiftçi	Çiftçi
Öğretmen	Öğretmen	Hakem
Kızılay görevlisi	Kızılay görevlisi	Şekerci
Eczacı	Eczacı	Tiyatrocu
Dişçi	Dişçi	Muhafız
Balıkçı	Balıkçı	Müziyen
Doktor	Doktor	Ayakkabıcı
Kasiyer	Kasiyer	Astronot
Acil yardım görevlisi	Güvenlik görevlisi	Bahçe ilaçlayıcı
Hemşire	Polis	Manav
Tekstil işçisi	Zabıta	Futbolcu
Bankacı	Otobüs şoförü	
Tezgahtar	Marangoz	
	Madenci	
	Padişah/Kral	
	Vezir	
	Asker	
	Terzi	
	Müstahdem	
	Nikah memuru	
	Belediye işçisi	
	Aşçı	
	Bakkal	
	Dondurmacı	
	Garson	
TOPLAM	13	35
		1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere kadın karakterler, erkek karakterlerden farklı olarak hemşire, acil yardım görevlisi, tekstil işçisi, tezgahtar ve bankacı olarak resmedilirken; padişah/kral gibi kamusal erk gerektiren ya da astronot gibi pozitif bilim odaklı meslekleri yalnızca erkek karakterler temsil etmiştir. Bu durum, bir sonraki bölümde gösterileceği gibi incelenen ders kitaplarında yer alan bilim, sanat, spor ve siyasette ün yapmış kişilerin büyük çoğunluğunun erkek olmasıyla da uyum içindedir. Böyle bir tablo, kız öğrencilerin potansiyellerinin farkına varmamalarına ve dolayısıyla meslek tercihi yaparken cinsiyetlerinden dolayı kısıtlı bir seçeneğe sahip olduklarını düşünmelerine yol açabilir. Amerikalı çocuk hakları aktivisti Marian Wright Edelman *Miss Representation* adlı belgeselde şöyle der: “Görmediğin şeyi olamazsın.”¹⁶⁵ Bu nedenle, kız çocuklarının gelecekteki iş hayatlarında erkeklerle aynı seçeneklere sahip olacakları ve de meslek hayatlarında hak ettikleri yeri alabileceklerine dair inançlarını kaybetmemeleri adına ders kitaplarında cinsiyetlerin temsil ettiği mesleklerin niceliksel ve niteliksel olarak dengeli bir şekilde sunulması önem taşımaktadır.

4.6. Metinlerde ve görsellerde tanınmış kişiler

Ders kitaplarındaki tanınmış kişiler, hayali karakterlerin aksine tarihte gerçekten var olmuş insanlar olduğundan ayrı bir kategoride değerlendirilmektedirler. Tablo 10’da incelenen ders kitaplarında yer alan tanınmış kişilerin listesi verilmiştir. İncelenen ders kitaplarının bilim, sanat, spor ve siyaset dallarında ün yapmış kişilere atıfta bulunduğu ancak bu kişilerin cinsiyetlere göre dağılımında oldukça dengesiz bir tablo olduğu görülmüştür. Metinlerde yer alan tanınmış kişilerin %90,5’inin erkek, %9,5’inin kadın olduğu görülmüştür. X^2 testine göre yetişkin erkek ve yetişkin kadın arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiş ($p=0.0003$); metinlerde ünlü erkeklere daha fazla yer verildiği görülmüştür. Görsellerdeki tanınmış kişilerin ise %81,8’i erkeken, %18,2’si kadındır. Görsellerde tanınmış erkeklere daha sık yer verilmesine karşın erkek ve kadın arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

¹⁶⁵ Bkz.: Jennifer Siebel Newsom, Julie Costanzo, **Miss Representation**, Girl’s Club Entertainment, 2011.

Tablo 10* Ders kitaplarında tanınmış kişiler

	Metinlerde Erkekler	Görsellerde Erkekler	Metinlerde Kadınlar	Görsellerde Kadınlar
	M. Akif Ersoy*	M. Akif Ersoy*	S. Rıfat Hanım*	S. Rıfat Hanım*
	Louis Pasteur	Louis Pasteur	İdil Beret	İdil Beret
	Thomas Edison	Thomas Edison		
	Nasrettin Hoca	Nasrettin Hoca		
	H. A. Çelebi*	H. A. Çelebi*		
	II. Selim	II. Selim		
	Mimar Sinan	Mimar Sinan		
	Baden Powell	Baden Powell		
	Karel Capek	İsmet İnönü		
	IV. Murat			
	Jackson Haines			
	A. Robenson*			
	Karacaoğlan			
	S. Süleyman*			
	Y. S. Selim*			
	Ş. Mehmet*			
	M. Celaleddin*			
	Timur			
	Pablo Picasso			
TOPLAM	19	9	2	2
	%90,5	%81,8	%9,5	%18,2

* Bazı isimler kısaltılmıştır. Tam isimler için lütfen Ek 1'e bakınız.

Tablo 10'da görüldüğü üzere kadınların yalnızca spor (Sabiha Rıfat Hanım) ve sanat dallarında (İdil Beret) adı geçerken; erkeklere sanat, bilim, spor, siyaset gibi çeşitli alanlarda yer verildiği ve ayrıca kitaplarda bahsi geçen tarihi figürlerin hepsinin erkek olduğu tespit edilmiştir.

Daha önce de belirtilmiş olduğu gibi resmi müfredatta yer almayan konular bütünü olan geçersiz müfredat sayesinde öğrencilere bu konuların eğitim sisteminde ve

toplumda yeri olmadığı mesajı verilir. Ders kitaplarında çoğunlukla erkeklerin başarılarına yer verilmesi, öğrencilerde tarihte ve günümüzde bilim, sanat, spor gibi alanlarda kadın figürlerin bulunmadığına ya da bu alanlarda çalışmış olan kadınların erkekler kadar başarılı olamadığına dair yanlış bir inanca kapılmalarına yol açabilir. Hem öğrencileri doğru bilgilendirmek hem de kız çocuklarına da başarılı rol modeller sunmak adına ders kitaplarında geçmişte ve günümüzde bilim, sanat, spor gibi alanlarda başarılarla imza atmış kadın figürlere yer verilmesi büyük önem taşımaktadır.

4.7. Metinlere ilişkin diğer tespitler

Metinlerde kullanılan bazı sözcüklerin cinsiyetçi olduğu; “adam”, “oğul” gibi kelimelerin dahil olduğu söz öbeklerinin “insan” kelimesinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Nova Yayıncılık’ın üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Kuşlar Neden Göç Eder” başlıklı serbest okuma metninde kuşların göç edişindeki gizem şu sözlerle ifade edilmiş: “Kuş göçlerindeki giz, çok eskilerden beri insanoğlunu hem şaşırtmış hem de hayran bırakmıştır.¹⁶⁶”; “insan” kelimesi yerine “insanoğlu” kelimesi tercih edilmiştir. Yine aynı kitabın “Bilgi Evleri Kütüphaneler” adlı metninde ise kütüphaneler ile ilgili bilgi verilirken “bilim adamları”nın da kütüphanelerden istifade ettiği belirtilmiştir: “Kütüphaneler öğrencilerin, öğretmenlerin, bilim adamlarının, araştırmacıların ve yazarların yararlandıkları yerlerdir.¹⁶⁷”

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları’nın üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Deliceler” başlıklı okuma parçasında da delice kuşunun soyunun tehlike altında olma sebebinin araştırılmaması eleştirilmiş ve “insanoğlu” kelimesiyle bütün insanlar kastedilmiştir: “Ama insanoğlunun o kadar sorunları varken deliceleri kim umur edinecek? ¹⁶⁸”. Aynı kitapta yer alan “Uçan İlk İnsan” başlıklı metinde ise Hezarfen Ahmet Çelebi’den “bilim insanı” olarak bahsedilmiş fakat kendisinden önce uçuş denemesi yapmış kişiler için “bilim adamları” kelimeleri kullanılmıştır: “Hezarfen Ahmet Çelebi, IV. Murat döneminde yaşayan bir bilim insanıydı. ... Kendisinden önce bu konuda denemeler yapmış bilim adamlarının eserlerini inceliyordu.¹⁶⁹”. Yine aynı

¹⁶⁶Kazım Palabıyık, **İlkokul 3 Türkçe Ders Kitabı 2**, Ankara, Nova Yayıncılık, 2017, s. 86.

¹⁶⁷ Palabıyık, **a.g.e.**, s. 51.

¹⁶⁸ Güngör Aydın, Tuncay Demirel, **İlkokul 3 Türkçe Ders Kitabı 2**, y.y, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2017, s. 84.

¹⁶⁹ Aydın, Demirel, **a.g.e.**, s. 42.

kitabta “Uzayda Yaşam” başlıklı metinde, astronotluktan şu şekilde bahsedilmiştir: “Astronot, kısaca ‘uzay adamı’ demektir. ... Uzay adamları göreve genellikle birkaç kişi birlikte giderler.¹⁷⁰”.

Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Ulusal Bayramlar” başlıklı serbest okuma metninde ulusların kutlama günleriyle ilgili genel bilgi verilirken ulusal bayramların bazılarının ünlü bir adamın doğuşunu kutlamak adına düzenlendiği ifade edilmiştir: “Dünyadaki tüm ulusların yurt sevgilerini dile getiren kendilerine özgü kutlama günleri vardır çocuklar. ... Bazıları da zaferle sonuçlanan bir savaşın ya da ünlü bir adamın doğuşunun anısı içindir.¹⁷¹”.

Ders kitaplarında “insan” yerine “insanoğlu”; “bilim insanı” yerine “bilim adamı” kelimelerinin kullanılması; astronotluğun yalnızca erkekler tarafından yapılabileceğinin iddia edilmesi; ulusal bayramların ünlü bir adamın doğuşunu kutlamak için düzenlendiğinin belirtilmesi, kadınların görünmeyen ya da erkeklerden daha önemsiz varlıklar olduğu, kadınların bilim yapamayacağı, bazı mesleklerin yalnızca erkeklerce yapılabileceği, kadınların bir ulusun kaderini tayin etme gibi yetilerinin olamayacağı algısına yol açabilir. Bu sebeple ders kitaplarının bu gibi cinsiyetçi kelimelerden temizlenmesi gerekir. Bir diğer yandan ise Hülya Uğur Tanrıöver’in de dediği gibi ayrımcı kelimelerin yer aldığı metinlerin bazıları önemli şair ya da yazarların eserlerinden alıntı olup bu yapıtların üzerinde oynama yapmak mümkün değildir.¹⁷² Örneğin üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan Hasan Ali Yücel’in “Okul Türküsü” adlı şiirindeki dize şöyledir: “Okur, yazar her Türk oğlu, yükselmenin budur yolu.¹⁷³”

Bazı metinlerde “kadın” yerine “bayan” sözcüğünün tercih edildiği görülmüştür. Cinsellik çağrıştıran “kadın” kelimesi yerine “bayan” kelimesinin kullanılması ataerkil toplum yapısının bir yansımasıdır.¹⁷⁴ Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında “Sporcular, Mucitler, Sanatçılar” adlı metinde Sabiha Rıfat Hanım’ın Fenerbahçe

¹⁷⁰ Aydın, Demirel, **a.g.e.**, s. 104

¹⁷¹ Hatice Bıyıklı, Yaşar Öztaş, **İlkokul 4 Türkçe Ders Kitabı 3**, Ankara, Doku Yayıncılık, 2017. s. 100.

¹⁷² Tanrıöver, **a.g.e.**, s. 118.

¹⁷³ Seyfinaz Kapulu, Özen Bayram, **İlkokul 3 Hayat Bilgisi Ders Kitabı 1**, Ankara, Sevgi Yayınları, 2017, s. 47.

¹⁷⁴ Tanrıöver, **a.g.e.**, s. 114.

voleybol takımına nasıl girdiği şu şekilde anlatılmıştır: “Bayan sporcuların erkek takımında oynamasını engelleyen bir madde olmadığından Sabiha Rıfat Hanım’a izin çıkmış.¹⁷⁵”. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında “Buz Pateni” adlı metinde buz patencilerinden şu sözlerle bahsedilmiştir: “Genelde bayan buz patenciler kısa elbiseler, erkekler ise uzun pantolonlar giymektedirler. ... Buz pateninde bayanlar ve erkekler bireysel ve çift (bayan-erkek) yarışmalarına katılırlar.¹⁷⁶”. İkinci sınıf Türkçe ders kitabında da “Aile Fotoğrafi” adlı metinde Ezgi adlı öğrenci, teyzesinin fotoğrafını sınıfa göstererek teyzesini tanıtır: “Bu güzel bayansa teyzem olur, Nilgün Teyzem.¹⁷⁷”. Bir hitap şekli olan “bayan” kelimesinin, cinsiyet ifade eden “kadın” kelimesinin yerine kullanılması, yukarıda da belirtildiği gibi erkek egemen zihniyetin yansıması olup öğrencilerde “kadın” kelimesinin kullanımının uygun olmadığı algısını oluşturabilir.

Dikkat çeken bir diğer husus ise incelenen ders kitaplarındaki metinlerin, yemek yapma işinin her daim kadının sorumluluğunda olduğu mesajını vermiş olmasıdır. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan “Ailelerdeki Farklılar” başlıklı metinde, başarılı bir öğrenci olan Cengiz, Vali’nin evine yemeğe davet edilir ve kendi ailesiyle Vali’nin ailesini kıyaslar: “Yemekler çok lezzetliydi ama o yine de aynı tabağa daldırdıkları kaşıkla yedikleri annesinin yemeğinin lezzetini bulamamıştı.¹⁷⁸”. İkinci sınıf Türkçe ders kitabındaki “Yerli Malı” başlıklı metinde öğrenciler yerli malı haftasını şu şekilde kutlarlar: “Annelerimizin hazırladığı yemeklerden yedik, içtik, eğlendik.¹⁷⁹”. Nova Yayıncılık’ın üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında geçen “Küçük Çocuk ve Oyun Arkadaşları” adlı okuma parçasında adı geçen çocuk hakkında şöyle bahsedilmiştir: “Burnunda çiçeklerin, kırlardaki taze meyvelerin, anneciğinin tabağına koyduğu cana can katan çorbanın kokusu uçuşurdu.¹⁸⁰”. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları’nın üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki “Hoş mu Erim” adlı okuma parçasında hoşmerim yemeğinin nasıl bulunduğu anlatılmış; Türk kadınlarının harika yemekler yaptığından bahsedilmiştir: “Hoşmerim, birçok yemek türü gibi

¹⁷⁵ Kapulu, Bayram, **a.g.e.**, s. 58.

¹⁷⁶ Bıyıklı, Öztaş, **a.g.e.**, s. 52.

¹⁷⁷ Elif Çeltik, **İlkokul 2 Türkçe Ders Kitabı 1**, Ankara, Dikey Yayıncılık, t.y., s. 20.

¹⁷⁸ Kapulu, Bayram, **a.g.e.**, s. 65.

¹⁷⁹ Çeltik, **a.g.e.**, s. 62.

¹⁸⁰ Aydın, Demirel, **a.g.e.**, s. 110.

kadınlarımızın yaratma gücünden doğmuştur. Bayıla bayıla yediğimiz nice yemekleri analarımız keşfetmişlerdir. Evdeki kıt malzemeyi değerlendirerek yeni yeni yemekler yapmakta kadınlarımızın bir benzeri yoktur.¹⁸¹ Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında geçen “İp Bacaklı Uzaylı Çocuk” adlı okuma parçasında ise yemek yemeyi hiç sevmeyen bir çocuk en nihayetinde annesinin yemeklerini özler: “Annesinin güzel yemekleri gelmiş aklına. ... Tam o sırada annesi içerden seslenmiş, ‘Haydi masaya... Yemek saati geldi!’¹⁸².”

Yemeği yapan tarafın her daim kadın ve çocuğu besleyen de her daim anne olduğuna ilişkin toplumsal cinsiyet stereotipinin, incelemeye konu olan ders kitaplarında da tezahür ettiği görülmektedir. Metinlerde tekrar eden bu kalıplar, öğrencilerin yemek yapmanın doğal olarak kadınların görevi olduğuna inanmalarına yol açabilir.

Son olarak dikkat çeken bir diğer konu ise üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan “Farklı Düşünebiliriz” başlıklı okuma parçasının düşünce özgürlüğünün önemini, kızını okula yollamak istemeyen bir babanın hikayesiyle anlatması olmuştur. Bahse konu olan baba, kızı Elif’in okula gitmeyip evde kardeşlerine bakması gerektiğini savunurken; Elif’in okul arkadaşı Aylin bu sözler karşısında çok sinirlenir. Aylin’in annesi ise kızına şöyle der: “...Onu hor görerek, düşüncesinden dolayı azarlayarak alışkanlık ve düşüncelerini yok sayamayız. Onu dinlemeli ve ön yargılı davranmadan sorunu çözmeye çalışmalıyız.”. En nihayetinde dernek yetkilileri Elif’in okul masraflarını karşılayacaklarını, küçük kardeşler için ise kreş ayarlayacaklarını belirtip babayı ikna etmeyi başarırlar. Okuma parçası bittikten sonra düşünce özgürlüğüyle ilgili olarak: “İnsanların sahip olduğu en önemli hak ve hürriyetlerden biri de düşünce hürriyetidir. Düşüncesinden dolayı kimseye ön yargılı davranamayız ve ayrımcılık yapamayız. Herkesin düşüncesine saygı göstermeliyiz.¹⁸³” yazar. Buradaki sorun “düşünce özgürlüğü” gibi son derece mühim bir konunun, öğrencilere kızını okula yollamak istemeyen bir babanın fikrine duyulması gereken saygı şeklinde aktarılmasıdır. Kız çocukların okullaşmasında halen sorunları olan bir ülkede, bu

¹⁸¹ Aydın, Demirel, **a.g.e.**, s. 94.

¹⁸² Bıyıklı, Öztaş, **a.g.e.**, s. 43.

¹⁸³ Kapulu, Bayram, **a.g.e.**, s. 67.

okuma parçasının öğrencilere ne düşünce özgürlüğünün ne de eğitim hakkının önemini kavratmada bir faydası olabilir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada ilkokul Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitapları toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmiş; bu kitaplarda cinsiyetçi unsurların olup olmadığına bakılmış; çocukların toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmelerinde ders kitaplarının payının ne olduğu tespit edilmeye çalışılmış; bütün bu incelemeler yapılırken var olan literatürün bulgularından faydalanılmış ve böylece ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsillerinin dünden bugüne nasıl evirildiği ulusal ve uluslararası gelişmeler ışığında değerlendirilmiştir.

Literatür genel hatlarıyla değerlendirildiğinde Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında dönemsel olarak kimi farklılıklar bulunmakla birlikte toplumsal cinsiyet ayrımcılığının izlerine hemen her dönemin ders kitaplarında rastlandığı, ancak Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası anlaşmalar, Avrupa Birliği'ne uyum süreci, siyaset ve kamuoyu nezdinde konunun önem kazanması ve siyaset erkinin konuya gösterdiği hassasiyet paralelinde ders kitaplarında ayrımcılığa neden olan toplumsal cinsiyet temsillerinin varlığı konusunda kimi iyileşmeler olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmanın konusu olan 2017-2018 dönemi ders kitaplarındaki tablo ise şu şekildedir:

- Kitaplarda yer alan metinlerde birey karakterlerin görülme sıklıkları incelendiğinde yetişkin erkek karakterin yetişkin kadından; kız çocuk karakterin ise erkek çocuk karakterden niceliksel olarak daha fazla gösterildiği ancak cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Yaşı belirtilmemiş karakterlerde ise en fazla cinsiyeti belirtilmemiş karaktere yer verilse de cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Geçmiş yılların bulgularıyla kıyaslandığında cinsiyetlerin dağılımında daha dengeli bir tutum izlendiğini söylemek mümkündür.
- Metinlerde kolektif karakterlerin görülme sıklıklarına bakıldığında hem yetişkinlerde hem çocuklarda hem de yaşı belirtilmemiş karakterlerde en fazla cinsiyeti belirtilmemiş karakterlere yer verildiği görülmüş, ancak geçmiş

yıllarda benzer bir inceleme yapılmadığı için bu durum önceki çalışmaların verileriyle kıyaslanamamıştır.

- Görsellerde birey karakterlerin görülme sıklıkları incelendiğinde yetişkin erkek karakterin yetişkin kadın karakterden istatistiksel olarak daha fazla yer aldığı; erkek çocuk ve kız çocuk karakterlerin arasında istatistiksel bir fark olmamakla birlikte erkek çocuğa daha fazla yer verildiği görülmüştür. Bu durum geçmiş yıllardaki çalışmaların bulgularıyla benzerlikler taşımaktadır. Yaşı belirtilmemiş karakterlerde ise yalnızca cinsiyeti belirtilmemiş karakterlere rastlanmıştır.
- Görsellerde grup karakterlerin görülme sıklıklarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da sadece çocukların oluşturduğu grupların üyelerinin daha ziyade erkek karakterlerden; çoğunlukla yetişkinlerin oluşturduğu grupların üyelerinin de benzer şekilde çoğunlukla erkek karakterlerden oluştuğu tespit edilmiştir.
- Metinlerde karakterlerin eylemlerine bakıldığında özellikle birey karakterlerde aile sorumluluklarını daha ziyade kadına yükleyen toplumsal cinsiyet rollerine uygun eylemler atandığı görülmüştür. Mesleki eylemde en az bulunan karakterin yetişkin kadın olduğu; ev işini yaparken temsil edilen karakterlerin yalnızca kadın olduğu, yanı sıra istatistiksel olarak anlamlı olmasa da çocuğun yararına yönelik eylemde de en fazla kadın karakterlerin bulunduğu dikkati çekmiştir. Öte yandan, olumlu olarak nitelendirilebilecek bulgu hem bireylerde hem de kolektiflerde mesleki eylemde bulunurken en fazla gösterilen karakterlerin yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterler olmasıdır.
- Görsellerde karakterlerin eylemlerine bakıldığında yetişkin erkeklerin mesleki ve diğer eylemlerde; yetişkin kadınların ise çocuğun yararına yönelik eylemde istatistiksel olarak daha fazla bulunmaları önceki çalışmaların tespitleriyle paralellik taşımaktadır. Dikkati çeken bir diğer unsur, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yetişkin kadınların ev işine yönelik eylemleri yetişkin erkeklerden daha fazla gerçekleştirmiş olmalarıdır. Çocuk karakterlere

bakıldığında ise erkek çocukların toplumsal ilişki içeren eylemde istatistiksel olarak daha fazla bulunduğu görülmüştür.

- Görsellerde karakterlerin bulunduğu mekanlar değerlendirildiğinde dış mekânda yetişkin erkeklere istatistiksel olarak yetişkin kadınlardan daha fazla yer verildiği; ev ve çevresinde ise yetişkin kadınlara yetişkin erkeklerden daha fazla yer verildiği fakat aradaki farkın istatistiksel olarak anlamı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu önceki çalışmalarda ortaya konan figürlerin geleneksel toplumsal cinsiyet algısının uygun gördüğü mekanlarda gösterildiği tespitiyle bir bakıma örtüşmektedir. Çocuk karakterlere bakıldığında erkek çocuk ve kız çocukların buldukları mekanlar arasında oransal farklılık görülse de bu farkın istatistiksel olarak anlamı bulunmamıştır.
- Metinlerde birey karakterlerin tanımlanma şekilleri incelendiğinde yetişkin karakterlerde statü ile yetişkin erkeklerin; aile bağıyla da yetişkin kadınların birbirlerine kıyasla daha çok tanımlandıkları görülmüş fakat erkek ve kadın arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yine de oransal olarak aile bağıyla en fazla kadınların tanımlanmış olması, diğer çalışmalarda ortaya konan kadının anne ve eş olma özelliklerinin sıklıkla vurgulandığı bulgusuyla; statü ile daha çok erkeklerin tanımlanması ise önceki çalışmalarda gösterilen erkeğin kamusal erki temsil ettiği bulgusuyla örtüşmektedir. Öte yandan hem bireylerde hem kolektiflerde sayısal olarak statüyle en sık yetişkin cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin (doktor, öğretmen, çiftçi gibi) tanımlandığı, yani mesleklerin çoğu zaman herhangi bir cinsiyetle bağdaştırılmadığı görülmüştür. Çocuk karakterlerde ise hem bireylerde hem de kolektiflerde diğer bağlarla en fazla cinsiyeti belirtilmemiş çocukların tanımlandığı; arkadaşlık/komşuluk gibi bağların çoğu zaman cinsiyetsiz bir şekilde sunulduğu görülmüştür. Erkek ve kız çocukların tanımlanmalarında büyük ölçüde dengeli bir dağılım olduğu tespit edilmiştir.
- Önceki çalışmaların bulgularına göre ders kitaplarının belki de en sorunlu alanlarından olan mesleklerin cinsiyetlere göre dağılımı, bu araştırmaya konu olan ders kitaplarında da benzer bir manzarayla karşımıza çıkmıştır. Görsellerde mesleklerin cinsiyetlere göre dağılımının hem nicelik hem de

nitelik olarak oldukça dengesiz olduğu; erkeklerin 35, kadınların 13 farklı mesleği icra ederken temsil edildikleri görülmüştür. Cinsiyetlerin temsil ettikleri meslekler niteliksel olarak incelendiğinde ise geçmiş yıllardaki çalışmaların ortaya koyduğu gibi kamusal erk gerektiren mesleklerin yalnızca erkekler tarafından icra edildiği tespit edilmiştir.

- Ders kitaplarında yer alan tanınmış kişilerin cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında ortaya oldukça dengesiz bir tablo çıkmıştır. Erkeklerle sanat, bilim, spor, siyaset gibi çeşitli alanlarda yer verildiği ve ayrıca kitaplarda bahsi geçen tarihi figürlerin hepsinin erkek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum daha önce de ortaya konmuş olan ders kitaplarında kadınların mesleki başarılarına yer verilmediği bulgusuyla tam olarak olmasa da benzerlik taşımaktadır. 2017-2018 yılında okutulan ders kitaplarında erkeklerle kıyaslandığında yetersiz olmakla birlikte sanat ve spor alanında başarılı kadınlara yer verilmiştir.
- Metinlerin içeriği incelendiğinde; “adam”, “oğul” gibi kelimelerin dahil olduğu söz öbeklerinin “insan” kelimesinin yerine kullanıldığı; öte yandan, “bilim adamı” yerine “bilim insanı” söz öbeğinin kullanıldığı kimi durumlar olduğu görülmüştür. Bazı metinlerde “kadın” yerine “bayan” sözcüğünün tercih edildiği dikkati çekmiştir. Bu durum, birtakım iyileşmeler olsa da geçmiş yıllarda ortaya konduğu gibi metinlerin içeriğinde ayrımcı bir söylem olduğu bulgusuyla paralellik taşımaktadır.
- Dikkati çeken bir diğer nokta ise incelenen ders kitaplarındaki metinlerin, yemek yapma işinin salt kadının sorumluluğunda olduğu mesajını vermiş olmasıdır. Bu bulgu daha önceki çalışmalarda da ortaya konmuştur.

1990’ların sonu itibariyle ders kitaplarında kendini göstermeye başlayan eşitlikçi trende bu araştırmanın konusu olan kitaplarda da rastlanmıştır. Önceki yıllarda yapılan çalışmaların bulgularıyla kıyaslandığında yeterli olmamakla birlikte bazı iyileşmeler olduğu aşıkardır. Özellikle metinlerde karakterlerin cinsiyetlere göre dağılımında bir bakıma dengeli bir yol izlenmiş olması dikkati çekmiştir. Öte yandan daha önceki yıllarda da olduğu gibi 2017-2018 ilkökul Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında

da özellikle kamusal alanda kadına karşı ayrımcılık içeren toplumsal cinsiyet kodlarını pekiştiren pek çok mesaja yer verilmiştir.

5.2. Öneriler

Ders kitaplarının devletin meşru kabul ettiği bilgileri öğrencilere aktaran önemli bir toplumsallaştırma aracı olduğu ve bu ders kitaplarının cinsiyetçi mesajlarla yüklü olduğu alenidir. Bu çerçevede:

- Ders kitabı yazarları nüfusun neredeyse yarısının erkek, diğer yarısının dişi olduğunu göz önünde bulundurarak bu gerçeği hem metinlerde hem de görsellerde yansıtmaya özen göstermelidirler.
- Görsel ve metinlerde özellikle mesleki eylem, ev işi ve çocuğa yönelik eylemleri gerçekleştiren karakterlerde cinsiyetler arasında ayrımcılık yapılmamalı; para kazanmanın erkeğin, ev işi ve çocuk bakımının ise kadınının tekelinde olduğu algısına yol açabilecek mesajlar verilmemeli; ailevi sorumlulukların ailenin tüm bireyleri tarafından paylaşılması gerektiğinin altı çizilmelidir.
- Görsel ve metinlerde yer alan kadınlar kamuda aktif rol alırken daha sık temsil edilmelidir.
- Tarihsel metinlerden, geleneklerden, hikâyelerden olumlu referanslar içeren örnekler ders kitaplarında daha fazla kullanılmalıdır. Kadının toplumdaki değerinin ve varlığının toplumsal olarak önemsenen kaynaklardan desteklenmesi ayrımcılığın engellenmesinde önemli rol oynayacaktır.
- Metinlerde meslek sahibi olması ön plana çıkarılan kadınlara ve aile üyesi olduğu ön plana çıkarılan erkeklere daha fazla yer verilmelidir.
- Ders kitapları mesleklere dair kalıp yargılardan tamamen arındırılmalı; hiçbir meslek bir cinsiyete ait olarak tanıtılmamalıdır. Her iki cinsiyet de aynı meslek dallarını icra ederken resmedilmelidir.
- Erkek, oğul, adam gibi kelimeler (insanoğlu gibi) genel olarak tüm insanlığa atfen kullanılmamalı ve ayrıca “adamı” kelimesinin belirli bir meslek grubunu (bilim adamı) tanımlarken kullanılmasından kaçınılmalıdır.

- Görsel ve metinlerdeki tanınmış kişilerin cinsiyete göre dağılımında çok daha dengeli bir yol izlenmeli; bilim, sanat, spor, siyaset alanında ün yapmış kadınların başarılarından bahsedilmelidir. Türkiye tarihinde başarıları ile örnek olmuş kadınlardan seçilen isimler mutlaka ders kitaplarında yer almalıdır.
- Halihazırda yayınlanmış olan ve cinsiyetçi mesajlar içeren ders kitaplarını nasıl okutmak ve okumak gerektiğine dair kılavuzlar geliştirilmeli; öğrenci ve öğretmenlere ders kitaplarındaki önyargıları nasıl saptayabilecekleri ve bu ders kitaplarından ne şekilde faydalanabilecekleri öğretilmelidir.
- Ders kitaplarının en önemli özelliği kişisel olmayan ve yetkin ses tonudur öyle ki içeriğinin doğruluğu sorgulanmaz. Öğrencilere ders kitaplarındaki metinlerin bir yazar tarafından yazıldığı ve yazarın da metni kendi bakış açısıyla yazdığı hatırlatılmalıdır.
- Öğrencilere ders kitaplarındaki cinsiyetçi önyargılara, ayrımcılığa nasıl itiraz etmeleri gerektiği öğretilmeli; interaktif bir ders ortamı sağlanarak kültürel birer belge niteliği taşıyan bu kitaplardaki metinlerin çocuklar tarafından sorgulanıp eleştirilmesi sağlanmalıdır.
- Ders kitabı yazarlarının faydalanabileceği ve kadına yönelik ayrımcı kodların yer almadığı metinler yazmaya yardım edecek kılavuz geliştirilmeli; konunun uzmanları bu sürece dahil edilmelidir.

KAYNAKÇA

Apple, Michael W., Christian Smith, Linda K.:	“The Politics of the Textbook”, The Politics of the Textbook , Ed. Michael W. Apple, Linda K. Christian-Smith, New York, Routledge, 1991, s. 1-21.
Arslan, Şengül A.:	Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik , Ankara, Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, 2000.
Asan, Hatice T.:	“Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , 2006.
Aslan, Ali:	İlkokul 2 Hayat Bilgisi Ders Kitabı , Ankara, Yıldırım Yayınları, t.y.
Aydın, Güngör, Demirel, Tuncay:	İlkokul 3 Türkçe Ders Kitabı , y.y., Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2017.
Bandura, Albert, Walters, Richard H.:	Social Learning and Personality Development , New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1964.
Basow, Susan:	Gender Stereotypes and Roles , California, Brooks/Cole Publishing, 1992.
Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü:	Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme, Resmî Gazete , No:18898, 1985.

Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü:	Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmî Gazete , No:25405, 2004.
Bem, Sandra L.:	“Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing”, Psychological Review , Vol. LXXXVIII, No:4, 1981, s. 354-364.
Berelson, Bernard:	Content Analysis in Communication Research , New York, Stratford Press, 1952.
Bermek, Engin:	“Önsöz”, Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları , Ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan, Orhan Silier, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2003, s. ix.
Bhasin, Kamla:	Toplumsal Cinsiyet: Bize Yüklenen Roller , İstanbul, Kadav Yayınları, 2003.
Bıyıklı, Hatice, Öztaş, Yaşar:	İlkokul 4 Türkçe Ders Kitabı , Ankara, Doku Yayıncılık, 2017.
Birleşmiş Milletler:	BM Pekin Deklarasyonu ve Eylem Planı , Birleşmiş Milletler, 1995.
Birleşmiş Milletler:	BM Pekin+5 Raporu , Birleşmiş Milletler, 2000.
Blakemore, Judith E., Berenbaum, Sheri A., Liben, Lynn S.:	Gender Development , New York, Psychology Press, 2009.
Brugailles, Carole, Cromer, Sylvie:	Analysing gender representations in school textbooks , Paris, UMR CEPED, 2009.

Brugeilles, Carole, Cromer, Sylvie:	Promoting Gender Equality Through Textbooks: A Methodological Guide , Paris, UNESCO, 2009.
COBUILD Advanced English Dictionary:	Definition of 'sexism', (Çevrimiçi) http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/sexism , 1 Mayıs 2019.
Çakır, Serpil:	Osmanlı Kadın Hareketi , Ed. Müge Gürsoy Sökmen, Eylem Can, 5. bs., İstanbul, Metis Yayıncılık, 2016.
Çayır, Kenan:	Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi: "Biz" Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar , İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2014.
Çeçen, Mehmet A.:	"Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerini", Akademik Hayatının 25. Yılında Türkçe Eğitimi Alanının İlk Profesörü Murat Özbay'a Armağan , Ed. Duygu Uçgun, Ahmet Balcı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2015, s. 211-227.
Çeltik, Elif:	İlkokul 2 Türkçe Ders Kitabı , Ankara, Dikey Yayıncılık, t.y.
Çınar, Emine K.:	"Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , 2013.
Çubukçu, Hatice, Sivaslıgil, Pınar:	"İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik", Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , C. III, No:34, 2007, s. 25-32.
Çubukçu, Hatice, Sivaslıgil, Pınar:	"7. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyet Kavramı", Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi , No: 137, 2007, s.7-19.

Davies, Bronwyn:	Gender bias in school text books , London, Commonwealth Secretariat,1995.
Demirel, Emel:	“Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , 2010.
Down, A. Graham:	“Preface,”, A Conspiracy of Good Intentions: America’s Textbook Fiasco , Harriet T. Bernstein, Washington, Council for Basic Education, 1988, s. vii-ix.
Dökmen, Zehra Y.:	Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar , İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2004.
Eagle, Gill:	“Learning to Become a ‘Natural Woman’: The Process of Socialisation”, Agenda: Empowering Women for Gender Equity , No:2, 1988, s. 67-80.
Eisner, Elliot W.:	The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs , New York, Macmillan Publishing, 1985.
Esen, Yasemin ve Bağlı, Melike T.:	“İlköğretim Ders Kitaplarında Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , C. XXXV, No:1-2, 2002, s. 143-154.
Franzoi, S. L.:	Social Psychology , New York, Mc Graw Hill, 2003.
Freud, Sigmund:	An Outline of Psycho-Analysis , London, The Hogarth Press, 1949.
Freud, Sigmund:	Cinsiyet Üzerine , İstanbul, Say Kitap Pazarlama, Çev. A. Avni Öneş,1983.

Freud, Sigmund:	Cinsiyet ve Psikanaliz , İstanbul, Varlık Yayınları, Çev. Selahattin Hilav, 1967.
Giddens, Anthony:	Sosyoloji , İstanbul, Kırmızı Yayınları, Çev. Hüseyin Özel, v.d., 2012.
Gümüšoğlu, Firdevs:	Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928-2013 , İstanbul, Kaynak Yayınları, 2013.
Gümüšoğlu, Firdevs:	1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , 1994.
Güneş, Özlem:	"Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımı (1990-2006)", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi , C. XIX, No:2, 2008, s. 81-95.
Güney, Nail:	"6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet İncelemesi", Journal of Turkish Studies , C. XI, No:3, 2016, s. 1229-1248.
Güvenli, Gülsün, Tanrıöver Hülya U.:	"Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet", Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları , Ed. Gürel Tüzün, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2009, s. 97-114.
Hürriyet Gazetesi:	"14 yıllık ayıba son", 1999, (Çevrimiçi) http://www.hurriyet.com.tr/gundem/14-yillik-ayiba-son-39091150 1 Mayıs 2019.
Kancı, Tuba:	"Imagining the Turkish Men and Women: Nationalism, Modernism and Militarism in Primary School Textbooks", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , 2007.

Kaplan, İsmail:	Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi , İstanbul, İletişim Yayınları, 2009.
Kaplan, Sam:	The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post 1980 Turkey , California, Stanford University Press, 2006.
Kapulu, Seyfinaz, Bayram, Özen:	İlkokul 3 Hayat Bilgisi Ders Kitabı , Ankara, Sevgi Yayınları, 2017.
Kaya, Havva E.:	“Stereotyped Gender Role Perceptions and Presentations in Elementary Schooling: A case Study in Burdur (2001-2002)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , 2003.
Kılıç, Latife K., Eyüp, Bircan:	“İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme”, ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi , C. II, No:3, 2011, s. 129-148.
Koç, Özge O.:	“Lise Sosyoloji Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , 2017.
Kohlberg, Lawrence:	“A Cognitive-Developmental Analysis of Children’s Sex-Role Concepts and Attitudes”, The Development of Sex Differences , Ed. Eleanor E. Maccoby, California, Stanford University Press, 1966, s. 82-173.
Krippendorff, Klaus:	Content Analysis: An Introduction to Its Methodology , Los Angeles, Sage Publications, 2013.

KSGM:	Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008-2013 , Ankara, Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008.
Kükrer, Mustafa:	“Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Yönüyle Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , 2015.
Longstreet, Wilma S., Shane, Harold G.:	Curriculum for a New Millenium , Massachusetts, Allyn&Bacon, 1993.
Lytton, Hugh, Romney, David M.:	“Parents’ Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta Analysis”, Psychological Bulletin , Vol. CIX, No:2, 1991, s.267-296.
Maccoby, Eleanor E.:	“Gender and relationships: A developmental account”, American Psychologist , Vol. XLV, No:4, 1990, s. 513-520.
Matlin, Margaret W.:	The Psychology of Women , California, Wadsworth, 2012.
MEB:	2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılında Okutulacak İlkokul, Ortaokul ve Lise Ders Kitapları, (Çevrimiçi) http://www.meb.gov.tr/2017-2018-egitim-ve-ogretim-yilinda-okutulacak-ilkokul-ortaokul-ve-lise-ders-kitaplari/duyuru/14472 , 1 Ekim 2017.
MEB:	Basın Açıklaması, (Çevrimiçi), https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/17798/tr , 15 Mayıs 2019.

MEB:	Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/’18 , Ankara, Resmi İstatistik Programı Yayını, 2018.
MEB:	Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi, (Çevrimiçi) http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/ , 15 Mayıs 2019.
MEB:	Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi, (Çevrimiçi) http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/KEP-I/tr/proje , 15 Mayıs 2019.
Michel, Andree:	Down with stereotypes! Eliminating sexism from children’s literature and school textbooks , Paris, UNESCO, 1986.
Milliyet Gazetesi:	“Çubukçu: Eğitimde cinsiyetçi bakış var”, (Çevrimiçi) http://www.milliyet.com.tr/cubukcu--egitimde-cinsiyetci-bakis-var-siyaset-1118498/ , 1 Mayıs 2019.
Mischel, Walter:	“A Social Learning View of Sex Differences in Behavior”, The Development of Sex Differences , Ed. Eleanor E. Maccoby, California, Stanford University Press, 1966, s. 56-81
Newsom, Jennifer S., Costanzo, Julie:	Miss Representation , Girl’s Club Entertainment, 2011.
Oakley, Ann:	Sex, Gender and Society , New York, Routledge, 2016.
Özdemir, Emine:	“Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: Ortaokul Matematik Ders Kitapları Üzerine Bir İçerik Analizi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , 2018.

Özkan, Recep:	“İlköğretim Ders Kitaplarında Kadın Figürü”, The Journal of Academic Social Science Studies , C. VI, No:5, 2013, s. 617-631.
Öztan, Güven G.:	Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası , İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012.
Palabıyık, Kazım:	İlkokul 3 Türkçe Ders Kitabı , Ankara, Nova Yayıncılık, 2017.
Pingel, Falk:	Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi , İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2004.
Provenzo, Eugene F.:	“Textbook Content and Religious Fundamentalism”, The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks , Ed. E. F. Provenzo, A. N. Shaver, M. Bello, New York, Routledge, 2011, s. 310-329.
Rheingold, Harriet L., Cook, Kaye V.:	“The Content of Boys’ and Girls’ Room as an Index of Parents Behaviour”, Child Development , Vol. XLVI, No:2, 1975, s. 459-463.
Richardson, L. W.:	The Dynamics of Sex and Gender , Boston, Houghton Mifflin Company, 1981.
Ryle, Robyn:	Questioning Gender , Los Angeles, Sage Publications, 2012.
Sayılan, Fevziye:	“Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim”, Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar , Ed. Fevziye Sayılan, Ankara, Dipnot Yayınları, 2012.
Silier, Orhan:	“Önsöz”, Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları , Ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan, Orhan Silier, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2003, s. xi-xiii.

Sleeter, Christine E.:	“Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks”, The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks , Ed. E. F. Provenzo, A. N. Shaver, M. Bello, New York, Routledge, 2011, s. 183-215.
Söylemez, Ayşe S.:	“Sexism in Language Coursebooks: A Study on Gender Representations in the Visuals of the Primary and Secondary Education English Coursebooks”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , 2000.
Tan, Mine G.:	Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması , Ankara, CEİD Yayınları, 2018.
Tanrıöver, Hülya U.:	“Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı”, Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları , Ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan, Orhan Silier, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2003, s. 106-121.
Tarih Vakfı:	Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu, (Çevrimiçi) http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/b/u/bulgular-tavsiyeler-raporu.pdf , 1 Mayıs 2019.
TBMM:	CEDAW 6. Türkiye Raporu , Ankara, 2008.
TBMM:	Eğitim Sistemimizdeki Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Yeri Konulu Komisyon Raporu , Ankara, Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları, No:7, 2011.
Tezcan, Mahmut:	Eğitim Sosyolojisi , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985.

Toprak, Zafer:	Türkiye’de Kadın Özgürlüğü ve Feminizm (1908-1935) , Ed. Tuğba Yıldırım, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2016.
Tyler, Ralph W.:	Basic Principles of Curriculum and Instruction , Chicago, The University of Chicago Press, 1949.
United Nations:	Report of the World Conference of the United Nations Decade For Women: Equality, Development and Peace , New York, United Nations Publication, 1980.
Watson, James, Hill, Anne:	A Dictionary of Communication and Media Studies , London, Edward Arnold Publishers, 1984.
Yorgancı, Fatma:	“İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İnşası”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , 2008.
Yüksel, Sera R.:	“Türk Medeni Kanunu Bakımından Kadın-Erkek Eşitliği”, Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi , C. XVIII, No:2, 2014, s. 175-200.

EKLER

EK 1

Ek 1 Tablo 1. Ders Kitaplarında Tanınmış Kişiler

Mehmet Akif Ersoy

Sabiha Rifat Hanım

Hezarfen Ahmet Çelebi

Ahmet Robenson

Kanuni Sultan Süleyman

Yavuz Sultan Selim

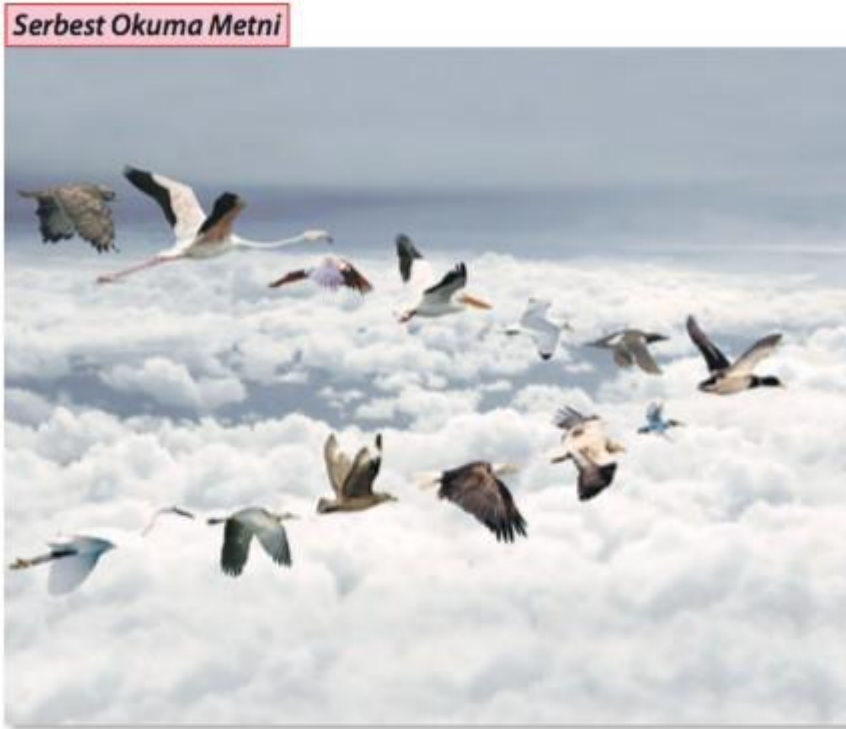
Şehzade Mehmet

Mevlâna Celaleddin

EK 2: DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA PARÇALARINDAN KESİTLER

Ek 2 Görsel 1

Kazım Palabıyık, İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2. Kitap, Nova Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 86.



KUŞLAR NEDEN GÖÇ EDER?

Bir leylek sürüsü az kalsın helikopterimi tepetakla ediyordu. Sürü doğru üstümüze geldi, tam son anda dağılarak helikopterin altından, üstünden geçip gitti. Kıl payı kurtulduk. Sürünün önderleri olduğunu düşündüğüm leylekler "Biz sizden daha iyi uçuyoruz." der gibiydi.

Leylekler nereye gidiyorlardı, biliyor musunuz? Soğuk, karlı kış mevsiminden kaçmak için güneye doğru uçuyorlardı. Milyonlarca kuşun her yıl yaptığı şeyi yapıyor, sıcak ülkelere göç ediyorlardı.

Kuş göçlerindeki giz, çok eskilerden beri insanoğlunu hem şaşırtmış hem de hayran bırakmıştır. Kuşlar neden gidiyor? Nereye gidiyorlar? Hem giderken hem dönerken yönlerini nasıl buluyorlar? Eski toplumların bilge kişileri değişik açıklamalar, görüşler ileri sürmüş ancak bilmeceyi bir türlü çözememişler.

Ek 2 Görsel 2

Kazım Palabıyık, İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2. Kitap, Nova Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 51.



Kütüphanedeki kitaplar konularına göre gruplandırılır ve belirli bir sisteme göre raflara dizilir. Bu şekilde kitapları bulmak daha kolay olur. Ödünç alınan kitaplar kütüphaneye geri verildiğinde hızla yerlerine yerleştirilmeleri gerekir. Çünkü başka okuyucular o kitapları ödünç almak istiyor olabilir. Kütüphanedeki tüm kitaplar, belirli aralıklarla temizlenir.

Kütüphanede okuyucuların kullanması için ayrılmış bilgisayarlar da bulunabilir. Bu bilgisayarlardan yararlanarak *İnternette* araştırma yapmak ya da yazı yazmak mümkün olabilir.

Kütüphaneler öğrencilerin, öğretmenlerin, bilim adamlarının, araştırmacıların ve yazarların yararlandıkları yerlerdir. Kütüphanelerdeki kitapları iyi kullanmalı ve kütüphanelere kitap bağışında bulunmalıyız. Böylece elimizdeki kitaplardan daha fazla insanın yararlanmasını sağlarız.

Kütüphanelerde, günümüzde yazılan kitapların yanı sıra yüzyıllar önce yazılmış kitapları da bulabiliriz. Okumak, araştırmak, gelişmek, bilgilenmek ve düşünmek için haydi kütüphanelere...

Kübra SIVIŞOĞLU

Bilim Çocuk

(Düzenlenmiştir.)

51

Ek 2 Görsel 3

Güngör Aydın ve Tuncay Demirel, İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, 2. Kitap, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2017, s. 84.



Bir süre yeri süzdükten sonra aşağı süzülürler. Orada yeşillikleri düşüncesizce kemirmeye koyulmuş böcekleri, çekirgeleri, peygamberdevelerini, tırtılları, fareleri, başakları gagalayan kimi kuşları yakalayıp yerler.

Doğanın düzeni içinde deliceler de görevlidirler. Kemiricileri güçleri yettiğince azaltmaya, zararlarını aza indirmeye çabalarlar.

Deliceler on beş ile yirmi yıl öncesine kadar oldukça çoktular. Şimdi ilaç için arasanız Aygar Dağı içinde ve kırlarında bir tekini bile bulamazsınız. Soylarının büsbütün kurduğu söylenemez. Buralardan niçin yok oldular? Düşmanları mı çoğaldı? Tarım biçiminin değişmesi, ilaçlama onları ürkütüp kaçırdı mı? Ya da kışları göç ettikleri ülkelerde bannamaz mı oldular? Araştırılsa, bu sorulardaki karanlıklar aydınlatılabilir. Ama insanoğlunun o kadar sorunları varken deliceleri kim umur edinecek? Belki bir kitapta adı geçecek "Nedir?" diye soranlara "Eskiden yaşamış bir kuş türüymüş." denilip geçilecek.

Hasan Lâtif SARIYÜCE
(Düzenlenmiştir.)

Ek 2 Görsel 4

Güngör Aydın ve Tuncay Demirel, İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, 1. Kitap, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2017, s. 42.

UÇAN İLK İNSAN

Hayal kurmak biz insanların en belirgin özelliklerinden biridir. İnsanlar tarih boyunca hep hayal kurmuşlardır. İnsanların hayallerinden biri de uçmaktır. Gökyüzünde kuşlar gibi uçmak birçok insanın rüyalarını süslemiştir. Masalların çoğunda da bu uçuş düşü vardır. Uçan halı, uçan süpürge, uçan at vb. gibi varlıklar masallarda en sevdiğimiz kahramanların baş yardımcıları olmuştur. Bazı insanlar da bu uçuş hayallerini gerçekleştirmek için denemeler yapmıştır. Uçuşun icadına kadar da bu denemeler sürmüştür. Kimileri başarılı olmuş, kimileri başarısız. İşte hayallerini gerçekleştirmek için denemeler yapıp da başarılı olanlardan biri de Hezarfen Ahmet Çelebi'dir.

Hezarfen, binlerce bilgiye sahip anlamına gelmektedir. Geniş bilgisi, araştırma merakı ve yaptığı icatlarla halkın sevgisini kazanmıştır. Ahmet Çelebi'ye bu unvanı halk vermiştir.

Hezarfen Ahmet Çelebi, IV. Murat döneminde yaşayan bir bilim insanıydı. Kendisini uçuş konusunda araştırma yapmaya vermişti. Sürekli nasıl uçabileceği konusunda planlar yapıyordu. Kendisinden önce bu konuda denemeler yapmış bilim adamlarının eserlerini inceliyordu. Kuşları gözlemliyor, çizimler yapıyordu. Nihayet bu çalışmalarından sonra kısa mesafeli ilk uçuş denemesinde başarılı oldu. Bu denemeden sonra İstanbul Okmeydanı'nda kısa mesafeli uçuşlarını devam ettirdi. Dokuz defa yaptığı bu uçuşların hepsinde de başarılı olunca yeni bir deneme yapmaya karar verdi. Bu seferki deneme daha uzun mesafeli olacaktı.



Ek 2 Görsel 5

Güngör Aydın ve Tuncay Demirel, İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, 3. Kitap, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2017, s. 104.

UZAYDA YAŞAM



Astronot, kısaca "uzay adamı" demektir. Astronotlar uzaya gitmek üzere özel olarak yetiştirilirler. Uzay araştırmalarında görev yaparlar. Gök cisimlerini incelemek ve onlara ulaşmak için çalışmalar yürütürler. Uzay adamları göreve genellikle birkaç kişi birlikte giderler.

Bazen haftalar boyunca uzayda çalışırlar. Uzayda yaşam, Dünya'dakinden farklıdır. Başka bir deyişle normalde her gün yaptığımız işleri uzayda yapmak biraz zordur. Bu nedenle astronotlar uzaya gitmeden önce eğitim alırlar. Birlikte yaşamanın ve çalışmanın zorluklarını yenmek zorundadırlar. Peki bu insanlar uzayda nasıl yaşarlar?

İnsanın en önemli gereksinimlerinden biri beslenmektir. Uzak bir yere kamp yapmaya gittiğinizi düşünün. Yanınızda size yetecek kadar yiyecek almanız, bu yiyecekleri de en uygun şekilde saklamanız gerekir. Üstelik gittiğiniz kamptan dönerken çöplerinizi de eve getirirsiniz. Kampçılığın en önemli kurallarından biri geride çöp bırakmamaktır. İşte astronotlar da buna dikkat etmek zorundadırlar. Astronotlar uzayda yemek yapmazlar. Yenilecek yemekler önceden seçilir. Uzay araçlarında bu yiyecekleri ısıtmak için bir fırın bulunur. Uzayda tuz ve şeker sıvı hâlde tüketilir. Uzay adamları tıpkı evlerindeki gibi üç öğün yemek yerler. Öğün aralarında çay, kahve, portakal suyu vb. içer hatta istedikleri meyveleri de yerler.

Astronotlar için uzun ve yorucu bir günden sonra uyumak gibisi yoktur. Bir uzay aracında uyumak nasıldır dersiniz? Merak etmeyin! Astronotlar, uzay aracında evlerindeki gibi rahat uyurlar. Ama uyuma biçimleri Dünya'dakinden biraz farklıdır. Uzayda her şey hafifler. Astronotlar da hafifler.



104

Ek 2 Görsel 6

Hatice Bıyıklı ve Yaşar Öztaş, İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, 3. Kitap, Doku Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 100.



ULUSAL BAYRAMLAR

(2. Serbest Okuma Metni)

BAYRAKLAR DALGALANIYOR

Dünyadaki tüm ulusların yurt sevgilerini dile getiren kendilerine özgü kutlama günleri vardır çocuklar. Bunlardan bazıları, ülkelerinin bağımsızlık ya da kurtuluş günü anısına düzenlenir. Bazıları da zaferle sonuçlanan bir savaşın ya da ünlü bir adamın doğuşunun anısı içindir.

Ulusal bayramlar dünyanın çeşitli ülkelerinde, çeşitli biçimlerde kutlanır. Bazı ülkelerde sevilen yemeklerin sunulduğu özel şöenler, bazılarında ise renkli gösteriler, coşku dolu şenlikler, panayırılar düzenlenerek kutlanır. İş yerleri, okullar bu günlerde kapalıdır. Aileler bir araya gelip eğlenirler.

Çocuklar, Türk yurttaşları için yılın en önemli ulusal bayramı 29 Ekim'de kutlanan Cumhuriyet Bayramı'dır. Türkiye Büyük Millet Meclisi 29 Ekim 1923 günkü toplantısında Türk Devleti'nin cumhuriyetle yönetilmesini oy birliğiyle onayladı.

"Türkler bağımsızlıklarını ve cumhuriyeti kolay elde etmedikleri için her yıl binlerce kutlarlar." dedi, Cem.

Ek 2 Görsel 7

Seyfinaz Kapulu ve Özen Bayram, İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı, 1. Kitap, Sevgi Yayınları, Ankara, 2017, s. 47.

İlköğretim Haftası (Okulların açıldığı ilk hafta)



Eylül ayında ilköğretim okulları açılır. Okulumuzun açıldığı haftayı, ilköğretim haftası olarak kutlarız.

İlköğretim haftasında törenler yapılır. İlköğretimin amacını ve önemini anlatan konuşmalar yapılır. Konu ile ilgili şiirler okunur. Halk oyunları ve rontlar oynanır. Televizyon ve gazetelerde ilköğretimle ilgili haberler yayınlanır. İlköğretim haftası, yurdumuzun her yerinde büyük bir coşkuyla kutlanır.

OKUL TÜRKÜSÜ

Çok severiz biz okulu,
Kitabımız bilgi dolu.
Okur, yazar her Türk oğlu,
Yükselmenin budur yolu.

Biz okullu çocuklarız,
Hem çalışır, hem oynarız.

Kâğıt, kalem, kitap, defter,
Bizi bunlar adam eder.
Öğretmeni candan dinler,
Öğreniriz pek çok şeyler.

Biz okullu çocuklarız,
Hem çalışır, hem oynarız.

Hasan Âli YÜCEL

Ek 2 Görsel 8

Seyfinaz Kapulu ve Özen Bayram, İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı, 2. Kitap, Sevgi Yayınları, Ankara, 2017, s. 58.

Sporcular, Mucitler, Sanatçılar



Bilim, sanat veya spor alanında insanlığa hizmet etmiş kişilere kimleri örnek verebilirsiniz?

İnsanlığa hizmet etmiş kişileri ve çocukluklarını araştırdım. İşte en çok ilgimi çekenler.



Bin dokuz yüz yirmi dokuz yılında bir Türk kıza dünya spor tarihinde bir ilki gerçekleştirmiş. O yıllarda henüz bir bayan voleybol takımı bile yokmuş. Fakat mühendislik öğrencisi bir Türk kıza Sabiha Fırat Hanım filede harikalar yaratıyormuş. Bayan sporcuların erkek takımında oynamasını engelleyen bir madde olmadığından Sabiha Rifat Hanım'a izin çıkmış. Böylece Fenerbahçe voleybol takımına girmiş. Beş erkek ve bir bayan sporcudan oluşan Fenerbahçe voleybol takımı o yıl bütün rakiplerini eleyip şampiyon olmuş. Öğrencilik yaşantısında da çok azimli ve başarılı olduğunu öğrenince hiç şaşımadım.



Bin sekiz yüz yirmi iki yılında yoksul bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiş Louis Pasteur (Luiz Pastör). Düzenli ve çalışkan bir çocukmuş. Özellikle resme ilgisi büyükmüş. Hayatındaki tüm zorluklara rağmen tüm yaşamı başarılarla doluymuş. Özellikle hekimlik alanında birçok buluşa imza atmış. En önemli buluşu ise kuduz aşısıymış.



Ek 2 Görsel 9

Hatice Bıyıklı ve Yaşar Öztaş, İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, 2. Kitap, Doku Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 52.

Bu yeni oluşan spor branşına kısa sürede tüm dünyada ilgi duyulmaya başlanmıştır. Dünyadaki tüm buz pateni sporcularını aynı çatı altında toplamak amacıyla Uluslararası Buz Pateni Birliği kuruldu. 1908 yılında buz pateni, olimpiyat oyunları programında yer almaya başladı.

Buz pateninde yarışlar kapalı mekânlarda yapılır. Yarış alanının uzunluğu altmış, genişliği ise otuz metredir. Buz zemini pürüzsüz olmalıdır.

Genelde bayan buz patenciler kısa elbiseler, erkekler ise uzun pantolonlar giymektedirler. Erkeklerin pantolon paçaları, patenlere bitişiktir. Bunun nedeni, uygulama sırasında sporcunun hareketlerinin paçalar tarafından engellenmemesidir.

Paten ayakkabısı ayak bileğini sıkıca sarar. Tabanın altında bulunan ve bıçağa benzer bir metal parçası, buzun üzerinde kaymayı sağlar. Metal parçasının genişliği üç milimetreyi geçmemelidir.

Buz pateninde bayanlar ve erkekler bireysel ve çift (bayan-erkek) yarışmalarına katılırlar. Bireysel ve çift yarışmaları bir zorunlu seri ve bir serbest seri içerir. Zorunlu seriler maksimum iki dakika kırk saniye sürebilir ve önceden belirlenmiş sekiz hareket içerir. Serbest serilerde bayanlar maksimum dört dakika, erkekler ve çiftler dört dakika otuz saniye boyunca uygulama yapabilirler.

Dans yarışlarına sadece çiftler katılabilir. Yarış, zorunlu dans, orijinal dans ve serbest dansları içerir. Zorunlu dans, belirlenen on iki dans grubundan biri olmalıdır. Orijinal dansta çiftler, istedikleri müziği seçebilirler ancak müziğin türü Uluslararası Buz Pateni Birliği tarafından her yılın başında belirlenir. Serbest dansta kullanılan müzik, figürler, adımlar, tamamen çiftlerin isteğine bağlıdır.

Buz pateni uygulamaları dokuz hakem tarafından izlenir. Hakemler 0.00'dan 6.00'a kadar notlar vererek uygulamaları değerlendirir. Her yarışın sonunda verdikleri puana göre her hakem bir klasman listesi düzenler. Bu dokuz listede en fazla ilk sırada bulunan sporcu, yarışını birincilikte bitirir. İkincilik ve üçüncülük kazananlar da bu şekilde belirlenir.

Ana Maria GÜNSEL

A'dan Z'ye Resimli Spor Rehberi

(Düzenlenmiştir.)

Ek 2 Görsel 10

Elif Çeltik, İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, 1. Kitap, Dikey Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 20.



O, babamın kardeşidir. Fotoğraftan da anlayacağınız gibi kendisi doktordur."

"Bu güzel bayansa teyzem olur, Nilgün teyzem. O, annemin kardeşidir. Anneme ne kadar da çok benziyor, değil mi? Unutmadan söyleyeyim, benim teyzem tiyatro oyuncusudur."

Ezgi'nin elinde tek bir fotoğraf kalmış. Arkadaşlarına onu da göstermiş. Ama nedense herkes gülmeye başlamış.

Çünkü bu fotoğraf, Ezgi'nin bebeklik fotoğrafıymış.

Ezgi, fotoğrafa bakmış. "Aaa! Bu fotoğraf buraya nasıl geldi?" diye bağırması.

Ek 2 Görsel 11

Seyfinaz Kapulu ve Özen Bayram, İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı, 2. Kitap, Sevgi Yayınları, Ankara, 2017, s. 65.

Yemek saati gelene kadar Cemre'yle oyun oynadılar. Cemre'nin ayrı bir odası ve ayrı bir yatağı vardı. Oysa Cengiz, halası ve iki kardeşi ile birlikte aynı odada yer yatağında uyuyordu. Neşeli uyku saatlerini düşününce Cemre'nin yalnızlığına üzüldü. Evin annesi yemeğin hazır olduğunu söyleyene kadar acıktıklarını fark etmemişlerdi. Cengiz sadece köydeki düğünlerde kurulan masalara benzer büyük yemek masasını görünce iyice şaşırdı. Herkese ayrı tabak, çatal, kaşık ve bardak konmuştu. Yemekler çok lezzetliydi ama o yine de aynı табаğa daldırdıkları kaşıkla yedikleri annesinin yemeğinin lezzetini bulamamıştı.



O gün kendi yaşantısından farklı bir ortamda çok güzel ve özel bir gün geçirmişti. Eve geldiğinde yaşadıklarını bir ailesine anlattı. Vali amcasının aile yapısı ve yaşantısıyla kendi aile yapısı çok farklıydı. Ama Cengiz'le çok ilgilenmiş ve onu rahat ettirmişlerdi. Tüm farklılıklarına rağmen Cemre'yle de çok iyi anlaşmış ve en yakın zamanda köydeki evlerine gelmesi için söz almıştı. Aile yapıları farklı olabilirdi ama bu arkadaşlıklarının devam etmesini engelleyemezdi.

Kendi ailenizle Cengiz ve Cemre'nin ailelerini karşılaştırınız. Belirttiğiniz benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu arkadaşlarınızla paylaşınız.



Aile, toplumun en küçük birimidir. Bazı aileler anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aileyken, bazı ailelerde diğer aile büyükleri de yer alır. Böyle ailelere geniş aile denir.



Aileler arasında ne gibi farklılıklar olabilir? Bu farklılıkların nedenleri neler olabilir?

ÖÇK s. 59

Ek 2 Görsel 12

Elif Çeltik, İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, 2. Kitap, Dikey Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 62.



YERLİ MALI

Öğretmenimiz, "Çocuklar, bu hafta Yerli Malı Haftası. Ülkemizde üretilen ürünleri satın alırsak ülkemiz gelişir ve zenginleşir." dedi. Berna, parmak kaldırarak "Peki, bir ürünün yerli malı olduğunu nereden anlarız öğretmenim?" diye sordu. Öğretmenimiz, "Çok güzel bir soru." dedi ve bir bisküvi paketini eline aldı. Paketin arka kısmında uzun uzun çizgiler vardı. O çizgiler ürün barkodu imiş. Orada bulunan 8, 6, 9 rakamlarını gösterdi. Bu rakamlar, bisküvinin Türk malı olduğunu gösterir, dedi. Bundan sonra satın aldığımız her ürünün barkoduna bakma kararı aldık. 8, 6, 9 sayılarını görüp Türk malı almaya özen gösterecektik. Ülkemizin gelişimine katkıda bulunacaktık. Bu faydalı bilgilerden sonra kutlama çalışmalarına başladık. Meyvelerle süslü tacımızı taktık. Annelerimizin hazırladığı yemeklerden yedik, içtik, eğlendik.

Bahar ÇEBİ

Ek 2 Görsel 13

Kazım Palabıyık, İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 3. Kitap, Nova Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 110.



KÜÇÜK ÇOCUK VE OYUN ARKADAŞLARI

Bir zamanlar yoksul bir çocuk tanıdım. Ailesi o kadar yoksul, o kadar yoksuldu ki çocuklarına bir tek oyuncak bile alamıyorlardı. Bu zavallı çocuğun hayatında oynayacağı bir tek oyuncak bile olmamıştı, ama oynadığı güzel oyunları vardı. Kendi gözleri, ağzı, kulakları, burnu, saçları, boynu, iki kolu, iki eli, iki ayağı onun oyunlarıydı.

Saçı rüzgârda uçuşur, oynayırdı. Kulakları cıvı cıvı kuşların neşeli şarkılarıyla, şırl şırl akan derelerin ezgisiyle dolu olurdu. Burnunda çiçeklerin, kırlardaki taze meyvelerin, anneciğinin tabağına koyduğu cana can katan çorbanın kokusu uçuşurdu. İki eli kıpır kıpır oynayırdı. İki ayağı bütün gün koşuşur, mutlulukla hoplar zıplardı. İki kocaman gözü bütün gün eşyaların üzerinde dolaşır, sevimli ağzı sürekli sorular sorardı.

Böylesine neşeli ve mutluydu bu çocuğun yaşamı.

Ek 2 Görsel 14

Güngör Aydın ve Tuncay Demirel, İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, 2. Kitap, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2017, s. 94.

SERBEST OKUMA METNİ

HOŞ MU ERİM?

Höşmerim, Anadolu'nun birçok yerinde yapılan bir yemek çeşididir. Tatlısından tuzlusuna kadar çok değişik türde olanları vardır.

En tanınmış Balıkesir ve Çanakkale dolaylarında yapılır. Şeker, tuzsuz peynir, un ve yağ ile yapılır. Sevilerek yenen çok güzel bir helvadır. Belki de helvaların en güzelidir.

Höşmerim, birçok yemek türü gibi kadınlarımızın yaratma gücünden doğmuştur. Bayıla bayıla yediğimiz nice yemekleri analarımız keşfetmişlerdir. Evdeki kit malzemeyi değerlendirerek yeni yeni yemekler yapmakta kadınlarımızın bir benzeri yoktur. Köy, kasaba ve kent mutfaklarında yapılan bütün yemek türleri toplanıp liste yapılırsa ortaya on binlerce yemek adı çıkar ki bu kadar yemek çeşidi hiçbir ulusun mutfağında yoktur.

İşin tuhafı da, birçok yemeğin varlıktan, bolluktan değil, yokluktan doğmuş olmasıdır. Kadınlarımızın parmakları büyüldür. Bir kabaktan Türk kadınları tuzlu, dolması, tatlısı, hatta helvası ve çorbasına varıncaya kadar otuzdan fazla yemek yaparlar ki, bu onların yemek konusunda ne kadar yaratıcı olduklarının kanıtıdır.



Ek 2 Görsel 15

Hatice Bıyıklı ve Yaşar Öztaş, İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, 1. Kitap, Doku Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 43.



şanlar... Her yer yalnız şeker ve çikolaymış. "Ne tuhaf bir gezegen burası." demiş çocuk. "Peki sebze yemeden, meyve yemeden, et yemeden burada çocuklar nasıl büyüyebiliyor?"

"Neden büyümesinler?" demiş uzaylı çocuk. "Bak bana, pek güzel büyüyorum işte!"

Çocuk, uzaylı çocuğa bakmış. Kolları, bacakları incelikmiş. Boynu incelikmiş. Ama kafası kocamanmış. Ayakları, elleri kocamanmış. Çirkin, üstelik de güçsüz bir çocukmuş.

Bütün yemeklerini dengeli yemeyen ve hep aynı şeylerle beslenen çocuklar işte böyle oluyorlarmış. Şeker ve çikolata, çocukları yeterli besleyemiyormuş. Bu gezegende kalıp hep şeker ve çikolata yerse o da uzaylı çocuk gibi ip bacaklı, güçsüz bir çocuk olacaktı. Top oynayamayacak, bisiklete binemeyecekti. Hem sonra koklanacak çiçeklerin, tırmanılacak ağaçların olmadığı bir ülkede yaşamak hiç de güzel değilmiş!

Annesinin güzel yemekleri gelmiş aklına. Oyuncaklarını da çok özlemiş. Evine dönmek istemiş çocuk.

"Peki, seni evine götürüyüm." demiş uzaylı çocuk. "Ama bir daha sakın yemekte huysuzluk yapma."

"Hiç huysuzluk yapmayacağım." demiş çocuk. "Bütün yemeklerimi yiyeceğim. Çünkü senin gibi ip bacaklı, ip kollu, güçsüz bir çocuk olmak istemiyorum."

Göz açıp kapayana kadar çocuğun odasına gelmişler. Uzaylı çocuk el sallayıp gitmiş.

Tam o sırada annesi içerden seslenmiş, "Haydi masaya... Yemek saati geldi!"

Ne dersiniz, artık çocuk yemeklerini yer mi?

Aytül AKAL

*Geceyi Sevmeyen Çocuk
(Düzenlenmiştir.)*

Ek 2 Görsel 16.1

Seyfinaz Kapulu ve Özen Bayram, İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı, 2. Kitap, Sevgi Yayınları, Ankara, 2017, s. 66.

Farklı Düşünebiliriz



En yakın arkadaşınızla aynı konuda farklı düşündüğünüz durumlar oluyor mu? Bir örnek veriniz.

Annesi Aylin'in dalgın dalgın pencereden dışarıyı izlediğini görünce kızının canının bir şeye sıkıldığını hemen anladı.

Kızının yanına oturarak:

— Hayrola Aylinciğim, okulda canını sıkın bir şey mi oldu?

Aylin ağlamaklı cevap verdi:

— Sıra arkadaşım Elif'in artık okula gelemeyeceğini öğrendim. Babası kız olduğu için okula devam etmesini istemiyormuş, bu nasıl bir baba?

— Sakin ol Aylin, yapılan ne kadar yanlış olsa da böyle konuşmanın doğru değil. Elif ailesi tarafından okula gönderilmek istenmeyen birçok kızdan sadece biri. Yarın üyesi olduğum dernekdeki arkadaşarımla görüşürüm. Elif için yapılabilecek bir şeyler mutlaka vardır.

Çok geçmeden annesi Aylin'i mutlu edecek haberi verdi. Dernekdeki arkadaşarıyla Elif'in ailesini ziyarete gidecekler, Elif'i okula göndermeleri için onları ikna etmeye çalışacaklardı. Annesi ne kadar ısrar ettiyse de Aylin'i Eliflere gelmekten vazgeçiremedi.

Elifler çok kötü durumda olan bir gecekonduya yaşıyorlardı. Dokuz kardeşiz dediğinde Aylin, Elif'in şaka yaptığını düşünmüştü. Bu ufacak ve harap evde bu kadar kişi nasıl yaşıyorlardı? Dernek başkanı biraz sohbetten sonra konuya girdi. Tüm çocukların eğitim hakkı olduğunu, Elif'in de okumasının gerekliliğini anlatmaya çalıştı. Dernek başkanı ne dediyse Elif'in babası "Elif evde kalıp küçük kardeşlerine bakacak. Annesi, ben ve ağabeyleri de işe gideceğiz. Onun okulda ne işi var?" diyordu. Aylin, Elif'in babasının sözlerini duydukça si-



Ek 2 Görsel 16.2

Seyfinaz Kapulu ve Özen Bayram, İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı, 2. Kitap, Sevgi Yayınları, Ankara, 2017, s. 67.

nirleniyor, ilk defa gördüğü bu adamın davranışlarından üzüntü duyuyordu. Annesi Aylin'in bu durumunu fark edip kimseye belli etmeden kızının sinirle sıkığı ellerini şefkatle avuçladı ve kulağına Aylin'in bir daha hiç unutmayacağı sözleri fısıldadı.



"Sevgili kızım, kararından vazgeçmemek için direnen bu insana kızmamalısın. Bu kişi, çevresinde çoğunlukla kendi gibi düşünen insanlar olduğu için verdiği kararın doğru olduğuna inanıyor. O kadar çok sıkıntıları ve sorumlulukları var ki Elif'in geleceğini düşünmeden onun evde olmasının gerekliliğine inanmış. Onu hor göreyerek, düşüncesinden dolayı azarlayarak alışkanlık ve düşüncelerini yok sayamayız. Onu dinlemeli ve ön yargılı davranmadan sorunu çözmeye çalışmalıyız."

Gerçekten de sakinliği ve saygıyı elden bırakmayan annesi ve arkadaşları, Elif'in küçük kardeşleri için bir kreş ayarlayacaklarını, kreş ücretini ve Elif'in okul masraflarını karşılayacaklarını söylediler. Elif'in okuması ve okumaması durumunda neler yaşayabileceklerini anlattılar. Evden ayrılırken herkes çok mutluydu. Elif okula devam edebilecekti.

Aylin'in annesi ve arkadaşları, Elif'in babasına nasıl davranmışlardır? Neden?

! İnsanların sahip olduğu en önemli hak ve hürriyetlerden biri de düşünce hürriyetidir. Düşüncesinden dolayı kimseye ön yargılı davranamayız ve ayrımcılık yapamayız. Herkesin düşüncesine saygı göstermeliyiz.

Atatürk'ün düşünce hürriyeti konusundaki sözlerini araştırıp öğretmeninizle belitlediğiniz tarihte arkadaşlarınıza sununuz.

? İnsanların herhangi bir konuda bakış açıları neden farklı olabilir? Bu farklılıklar insanların ilişkilerini etkilemeli midir? Neden?

ÖÇK s. 60