



**TOPLUMSAL CİNSİYET PERSPEKTİFİNDEN BİR SOSYAL  
BİLGİLER ÜNİTESİ TASARIMI VE ÖĞRETİMİ**

**Hülya Karaçalı Taze**

**DOKTORA TEZİ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**NİSAN, 2018**

## **TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU**

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 0 (sıfır) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### **YAZARIN**

Adı : Hülya

Soyadı : KARAÇALI TAZE

Bölümü : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi : 10.05.2018

### **TEZİN**

Türkçe Adı : Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Bir Sosyal Bilgiler Ünitesi  
Tasarımı ve Öğretimi

İngilizce Adı : Designing and Teaching of a Social Studies Unit from the Gender  
Perspective

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hülya KARAÇALI TAZE

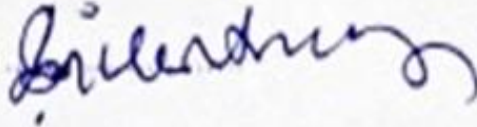
İmza: .....

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Hülya KARAÇALI TAZE tarafından hazırlanan "Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Bir Sosyal Bilgiler Ünitesi Tasarımı ve Öğretimi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


**Danışman:** Doç. Dr. Bülent AKSOY

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Gazi Üniversitesi



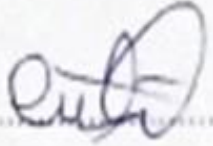
**Başkan:** Prof. Dr. Bahri ATA

Tarih Eğitimi, Gazi Üniversitesi



**Üye:** Doç. Dr. Gülçin DİLEK

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınop Üniversitesi



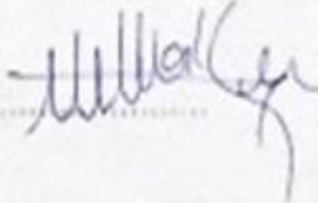
**Üye:** Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Gazi Üniversitesi



**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Meliha KÖSE

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Bartın Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 20/04/2018

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimden beri bana destek olan, akademik dünyada ayakta kalmamı sağlayan, doktora ders döneminden bugüne kadar doktora sürecimin her anında yanımda olan ve özgür bir araştırma süreci yürütmemi sağlayan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Bülent AKSOY'a teşekkürlerimi sunarım.

Toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları alanı ile tanışmamı sağlayan, uygulama sürecimin her aşamasında yanımda olan, tez konumun belirlenmesi sürecinden bugüne kadar değerli görüşleri ve önerileriyle beni yönlendiren, cesaretlendiren, ihtiyacım olan her an desteğini esirgemeyen ve farklı perspektiflerden bakış açıları sunarak araştırmama yön veren değerli hocam Doç. Dr. Gülçin DİLEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimin her aşamasında fikir ve görüşleriyle araştırmamın daha iyi olması için çaba harcayan, farklı kaynaklara ulaşmamı sağlayan Prof. Dr. Bahri ATA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezi yazmamda moral ve motivasyon desteğini esirgemeyen, daha verimli bir tez süreci yürütebilmem için gerekli olan bütün çalışma şartlarını sağlayan kıymetli bölüm başkanım ve sayın hocam Prof. Dr. Dursun DİLEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezi yazabilmem için gerekli olan çalışma ortamını hem iş hem de özel hayatımda sağlayan, beni cesaretlendiren, sevgisini ve güler yüzünü her zaman gösteren değerli arkadaşım ve hocam Yrd. Doç. Dr. Kibar AKTIN'a teşekkür ederim. Tezim ile ilgili aklıma takılan her soruyu sorabildiğim, ümitsizliğe düştüğüm anlarda olumlu telkinleri ile bana yardımcı olan ve destek veren sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Sema Tan'a teşekkür ederim

Araştırmanın uygulama aşamasında hem öğrencilerini motive etmesi hem de özgür ve interaktif bir öğretim ortamı oluşturması nedeniyle uygulama sınıfı Sosyal Bilgiler öğretmeni Ümit BENZER'e teşekkür ederim.

Doktora sürecinde yaşadığım bütün duygu değişimlerini sevgiyle göğüsleyen ve hayatımın her alanında olduğu gibi doktora sürecinde de benden desteğini esirgemeyen sevgili eşim Müslüm TAZE'ye teşekkür ederim.

Hayatım boyunca eğitimimime vermiş oldukları desteği artırarak sürdüren, kariyer sahibi bir kadın olmam için çaba gösteren, daha eşitlikçi bir ortamda büyümemi sağlayarak bu tezin alt yapısını oluşturan ve sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen annem Hacer, babam Ömer ve kardeőlerim Ayşe ve Ahmet'e teşekkür ederim.

Bu uzun ve zorlu süreçte benden desteklerini esirgemeyen tüm arkadaőlarıma ve aile fertlerime teşekkür ederim.



# TOPLUMSAL CİNSİYET PERSPEKTİFİNDEN BİR SOSYAL BİLGİLER ÜNİTESİ TASARIMI VE ÖĞRETİMİ

(Doktora Tezi)

Hülya KARAÇALI TAZE

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı “6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki ‘İpek Yolunda Türkler’ ünitesi bağlamında tarihin kadın aktörlerinin de en az erkekler kadar görünür kılındığı ve toplumsal cinsiyet bakış açısını yansıtacak bir sosyal bilgiler öğretimi nasıl tasarlanabilir ve öğretilir?” sorusuna cevap aramaktır. Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın nitel modeli eylem araştırması, nicel modeli ise öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modeldir. Bu araştırmanın katılımcıları, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde yer alan bir devlet ortaokulunda 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 59 öğrencidir. Nitel veri toplama araçları olarak öğrenci yazıları/ödevleri ve gözlem yöntemlerine uygun olarak hazırlanan araçlar kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak survey yöntemine uygun olarak hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılarak frekans, yüzde, iki değişken için ki kare testi ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları; kadınların görünür olduğu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alınarak düzenlendiği bir öğretim uygulaması sonucunda öğrencilerin algı ve ifadelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadınların güçlenmesi lehine değiştiği/dönüştüğünü ortaya koymuştur. Öğrencilerin savaşıma, ülke yönetme, at binip ok atma, futbol, güreş gibi sporlar yapma, ülke yönetimine yardımcı olma ve ticaret gibi geleneksel olarak “eril” alana kodlanan işleri ve aktiviteleri, uygulama sonrasında kadınların da yapabildiğini düşünmeye başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kadınların yaptıkları işler ile ilgili seçimleri tarihsel bağlama uygun olduğu gibi toplumsal cinsiyet algısının olumlu yönde



değiştğine işaret etmektedir. Çizimlerinde kadın karakterlere yer veren deney grubu öğrencilerinin ünite kapağı tasarımlarında, çizimlerinde kadın karakterlere yer veren kontrol grubu öğrencilerinin ünite kapağı tasarımlarına kıyasla kadınları daha aktif faaliyetler içerisinde resmettikleri belirlenmiştir. Araştırmacının rehberliğinde öğrencilerin kadınların siyasi rolleri üzerinde farklı bakış açılarından düşünebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı yani kadınların görünür olduğu bir öğretim sürecine ilgiyle katıldıkları ve kadınların yaptıkları işler sunulduğunda kız ve erkek öğrencilerin bu bağlamda düşünme pratikleri deneyimleyebildikleri ve eleştirel değerlendirmeler yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların görünür olduğu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı öğretim programları ve ders kitapları hazırlanabilir.



Anahtar Kelimeler : Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Kadın Tarihi Öğretimi

Sayfa Adedi : 377

Danışman : Doç. Dr. Bülent AKSOY

# **DESIGN AND TEACHING OF A SOCIAL STUDIES UNIT FROM THE GENDER PERSPECTIVE**

**(Ph.D Thesis)**

**Hülya KARAÇALI TAZE**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**April 2018**

**ABSTRACT**

The purpose of this research was to seek answer to the question of “How can Social Studies Teaching in which the woman actors of the history have occupied as much space as the men actors and that can reflect the gender equality can be designed and taught?” in the context of ‘Turks in Silk Road’ unit in the curriculum of 6th grade Social Sciences Class. Convergent parallel design from the mixed method research design was employed. The qualitative part of this research was consisted of action research and the quantitative part was designed as pre-test-post-test control group. The participants of this research were the fifty nine 6th grade students enrolled in a middle state school in 2014-2015 academic year in Sinop. Students’ writings and observation notes were used as qualitative data collection tools. A questionnaire form designed based on the survey technique was used as quantitative data collection tool. The qualitative data were analyzed using descriptive and content analyses. Frequency, percentage, and chi-square test for independence were employed using SPSS 21.0, and content analysis was used as part of the quantitative data analyses. The results of this research indicated that an instructional approach designed to consider the gender equality changed/evolved students’ perceptions and descriptions positively by promoting gender equality and woman empowerment. Students appeared to think that after some applications women could also perform such traditionally masculine-coded tasks as fighting, ruling a country, shooting an arrow on horseback, playing football, wrestling, helping rule a country, and trading. The choices of the students were appropriate for the historical context and their perceptions of gender equality were changed positively. It was also found that the experimental group students who displayed women

characters in their drawings portrayed women as involving more active duties when compared to the control group students' drawings of women characters. The findings showed that with the guidance of the researcher, students can view the political roles of women from different perspectives. The students highly engaged in an instructional approach in which women are more apperant and when the unit was designed based on gender equality. Female and male students can experience thinking practices when presented the work women do and they can present critical evaluations accordingly. Considering the fact that students' understanding of gender equality has changed/evolved when women actors of the history occupied more space in the instructional design, textbooks and curriculum can be prepared accordingly.



Key Words : Gender, Social Studies Teaching, Women's History Teaching

Page Number : 377

Supervisor : Assoc. Dr. Bülent AKSOY

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiii
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	3
Araştırmanın Alt Amaçları.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar .....	5
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>7</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>7</b>
Toplumsal Cinsiyet .....	7
Toplumsal Cinsiyet Rollerini.....	9
İş Bölümü .....	11
Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları .....	12
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği .....	14
Cinsiyet Kimliği.....	14

<b>Feminizm</b> .....	15
<b>Kadın Tarihi/Feminist Tarih</b> .....	16
<b>Militarizm ve Toplumsal Cinsiyet</b> .....	18
<b>İlk Türk Toplularından Osmanlılar Dönemine Kadar Türklerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği/Eşitsizliği</b> .....	20
<b>İlk Türk Toplularında Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın</b> .....	20
<i>İlk Türk Toplularında Siyasal Yaşamda Kadın</i> .....	21
<i>İlk Türk Toplularında Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın</i> .....	25
<b>İslamiyet'in Doğuşu ve Yayılışı Sürecinde Arap Toplumunda Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın</b> .....	30
<i>İslamiyet'in Doğuşu ve Yayılışı Sürecinde Arap Toplumunda Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın</i> .....	30
<b>İlk Türk-İslam Toplularında Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın</b> .....	33
<i>İlk Türk-İslam Toplularında Siyasal Yaşamda Kadın</i> .....	33
<i>İlk Türk-İslam Toplularında Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın</i> .....	34
<b>Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği/Eşitsizliği</b> .....	38
<b>2007 Yılı Sosyal Bilgiler Ders Kitabı</b> .....	39
<b>2014 Yılı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları</b> .....	44
<b>İlgili Araştırmalar</b> .....	58
<b>BÖLÜM III</b> .....	63
<b>YÖNTEM</b> .....	63
<b>Araştırmanın Modeli</b> .....	63
<b>Nitel Araştırma Modeli</b> .....	65
<b>Eylem Planı</b> .....	66
<i>Hazırlık</i> .....	66
<i>Uygulama</i> .....	82
<b>Nicel Araştırma Modeli</b> .....	82
<b>Çalışma Grubu</b> .....	82
<b>Verilerin Toplanması</b> .....	83
<b>Anket</b> .....	83
<b>Öğrenci Yazıları/Ödevleri</b> .....	84
<b>Gözlem</b> .....	84
<b>Veri Toplama Araçları</b> .....	84
<b>Nitel Veri Toplama Araçları</b> .....	85
<b>Öğrenci Yazıları/Ödevleri</b> .....	85
<b>Gözlem</b> .....	86

Nicel Veri Toplama Araçları .....	86
<b>Anket Formları .....</b>	<b>86</b>
<i>Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Formu 1 .....</i>	<i>87</i>
<i>Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Formu 2 .....</i>	<i>87</i>
<i>Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Formu 3 .....</i>	<i>88</i>
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	90
<i>Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....</i>	<i>90</i>
<i>Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....</i>	<i>92</i>
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>93</b>
<b>BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>93</b>
Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Formlarına Yönelik Bulgular .....	93
Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Form 1'e Yönelik Bulgular .....	93
<b><i>Öğrencilerin Bildikleri Tarihsel Karakterlere (Form 1.3 ve Form 1.4) İlişkin Bulgular .....</i></b>	<b>94</b>
<i>Kadın Tarihsel Karakterler (Form 1.4) .....</i>	<i>94</i>
<i>Erkek Tarihsel Karakterler .....</i>	<i>98</i>
<b><i>Öğrencilerin Geçmişte İnsanların Yaptıklarını Düşündükleri İşlere (Form 1.5 ve Form 1.6) İlişkin Bulgular .....</i></b>	<b>101</b>
<i>Kadınların Yaptıkları İşler (Form 1.5) .....</i>	<i>101</i>
<i>Erkeklerin Yaptıkları İşler (Form 1.6) .....</i>	<i>105</i>
Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Form 2'ye Yönelik Bulgular .....	109
<b><i>Geçmişte Yaşamış İnsanların Yaptıkları İşlere Verilen Öneme (Form 2.1) Yönelik Bulgular .....</i></b>	<b>109</b>
<b><i>Geçmişte Kadınların Yaptıkları İşlerin Sıklık Derecesine (Form 2.2) Yönelik Bulgular .....</i></b>	<b>115</b>
<b><i>Geçmişte Erkeklerin Yaptıkları İşlerin Sıklık Derecesine (Form 2.3) Yönelik Bulgular .....</i></b>	<b>126</b>
Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Form 3'e Yönelik Bulgular .....	131
<b><i>Öğrencilerin Seçtikleri Tarihsel Karakterlere (Form 3.1 ve Form 3.4) İlişkin Bulgular .....</i></b>	<b>131</b>
<i>Kadın Tarihsel Karakterler (Form 3.1) .....</i>	<i>131</i>
<i>Erkek Tarihsel Karakterler (Form 3.4) .....</i>	<i>136</i>
<b>Anket Formu 3.2 .....</b>	<b>140</b>
<b>Anket Formu 3.3 .....</b>	<b>145</b>
Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarına Yönelik Bulgular .....	151
Sosyal Hayat .....	151

<i>Giyim/Dış Görünüş</i> .....	153
<i>Diplomatik Evlilikler</i> .....	162
<i>Çadır Kurma</i> .....	166
<b>Militarizm/Savaş</b> .....	168
<b>Siyasal Hayat</b> .....	179
<b>Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Bulgular</b> .....	191
<b>Sosyal Hayat</b> .....	191
<b>Ekonomik Hayat</b> .....	212
<b>Militarizm/Savaş</b> .....	217
<b>Siyasal Hayat</b> .....	227
<i>Yönetici/Hükümdar</i> .....	227
<i>Fedakâr Kadın/ İktidar Sahibi Kadın</i> .....	242
<b>Cinsiyet Kimliğine Yönelik Bulgular</b> .....	258
<b>Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Bulgular</b> .....	268
<b>Kadınların Rollerini</b> .....	268
<b>Erkeklerin Rollerini</b> .....	277
<b>Cinsiyete Dayalı İş Bölümü</b> .....	280
<b>BÖLÜM V</b> .....	289
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	289
<b>Sonuçlar</b> .....	289
<b>Öneriler</b> .....	295
<b>KAYNAKÇA</b> .....	297
<b>EKLER</b> .....	309
<b>Ek-1</b> .....	310
<b>Ek-2</b> .....	311
<b>Ek-3</b> .....	321
<b>Ek-4</b> .....	322
<b>Ek-5</b> .....	323
<b>Ek-6</b> .....	324
<b>Ek-7</b> .....	326
<b>Ek-8/V.S.-1</b> .....	327
<b>Ek-9/V.S.-2</b> .....	328
<b>Ek-10/V.S.-3</b> .....	330
<b>Ek-11/V.S.-4</b> .....	331
<b>Ek-12/V.S.-5</b> .....	333

<b>Ek-13/V.S.-6.....</b>	<b>334</b>
<b>Ek-14/ PowerPoint Sunuları (PPS).....</b>	<b>335</b>
<b>Ek-15/B.K.-1 .....</b>	<b>341</b>
<b>Ek-16/B.K.-2 .....</b>	<b>353</b>
<b>Ek-17/B.K.-3 .....</b>	<b>355</b>
<b>Ek-18/B.K.-4 .....</b>	<b>356</b>
<b>Ek-19/B.K.-5 .....</b>	<b>360</b>
<b>Ek-20/B.K.-6 .....</b>	<b>363</b>
<b>Ek-21/İllüstrasyon 1 .....</b>	<b>368</b>
<b>Ek-22/İllüstrasyon 2.....</b>	<b>369</b>
<b>Ek-23/İllüstrasyon 3.....</b>	<b>370</b>
<b>Ek-24/İllüstrasyon 4.....</b>	<b>371</b>
<b>Ek-25/İllüstrasyon 5.....</b>	<b>372</b>
<b>Ek-26/İllüstrasyon 6.....</b>	<b>373</b>
<b>Ek-27/İllüstrasyon 7.....</b>	<b>374</b>
<b>Ek-28/İllüstrasyon 8.....</b>	<b>375</b>
<b>Ek-29/İllüstrasyon 9.....</b>	<b>376</b>
<b>Ek-30/İllüstrasyon 10.....</b>	<b>377</b>
<b>Ek-31/İllüstrasyon 11.....</b>	<b>377</b>



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Evren ve MEB Yayıncılık Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan “İpek Yolunda Türkler” Ünitesine Ait Metinlerin İçerik Analizinin Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	45
Tablo 2. <i>Evren ve MEB Yayıncılık Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan “İpek Yolunda Türkler” Ünitesine Ait Görsellerin İçerik Analizinin Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	46
Tablo 3. <i>1. Hafta Ders Tasarımı</i> .....	70
Tablo 4. <i>2. Hafta Ders Tasarımı</i> .....	71
Tablo 5. <i>3. Hafta Ders Tasarımı</i> .....	73
Tablo 6. <i>4. Hafta Ders Tasarımı</i> .....	75
Tablo 7. <i>5. Hafta Ders Tasarımı</i> .....	78
Tablo 8. <i>6. Hafta Ders Tasarımı</i> .....	79
Tablo 9. <i>7. Hafta Ders Tasarımı</i> .....	81
Tablo 10. <i>Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları</i> .....	83
Tablo 11. <i>Deney Grubu Verilerine Ait Kodlama Kesiti</i> .....	91
Tablo 12. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Bildikleri Kadın Tarihsel Karakterlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	94
Tablo 13. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bildikleri Kadın Tarihsel Karakterlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	96
Tablo 14. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Bildikleri Erkek Tarihsel Karakterlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	98
Tablo 15. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bildikleri Kadın Tarihsel Karakterlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	99

Tablo 16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Kadınların Yaptıklarını Düşündükleri İşlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	101
Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Kadınların Yaptıklarını Düşündükleri İşlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	103
Tablo 18. Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Erkeklerin Yaptıklarını Düşündükleri İşlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	105
Tablo 19. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Erkeklerin Yaptıklarını Düşündükleri İşlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	107
Tablo 20. Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış İnsanların Etkinliklerine Verdikleri Önemin Öntest-Sontest Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları.....	110
Tablo 21. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış İnsanların Etkinliklerine Verdikleri Önemin Öntest-Sontest Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları.....	113
Tablo 22. Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Kadınların Belirtilen Etkinlikleri Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest-Sontest Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları.....	116
Tablo 23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Kadınların Belirtilen Etkinlikleri Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest-Sontest Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları.....	121
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hiçbir Zaman Seçeneğini İşaretledikleri Faaliyetlerin Sontest Frekans Sonuçları.....	123
Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Kadınların Belirtilen Etkinliği Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest Ki Kare Sonuçları.....	124
Tablo 26. Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Erkeklerin Belirtilen Etkinlikleri Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	126
Tablo 27. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Erkeklerin Belirtilen Etkinlikleri Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	128

Tablo 28. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Erkeklerin Belirtilen Etkinliği Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest Ki Kare Sonuçları</i> .....	130
Tablo 29. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Seçtikleri Kadın Tarihsel Karakterlerin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	132
Tablo 30. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Seçtikleri Kadın Tarihsel Karakterlerin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	134
Tablo 31. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Seçtikleri Erkek Tarihsel Karakterlerin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	137
Tablo 32. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Seçtikleri Erkek Tarihsel Karakterlerin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	138
Tablo 33. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin İkili Karakter Seçimlerinin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Sonuçları</i> .....	140
Tablo 34. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkili Karakter Seçimlerinin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Sonuçları</i> .....	142
Tablo 35. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkili Karakter Seçimlerinde Karşı Cins Sahip Karakteri Seçme Durumlarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	144
Tablo 36. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Eşleştirme Etkinliğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	145
Tablo 37. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Eşleştirme Etkinliğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	146
Tablo 38. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eşleştirmelerinin Gerekçelerinin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	147
Tablo 39. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Eşleştirme Etkinliğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	148
Tablo 40. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest Eşleştirme Etkinliğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	149
Tablo 41. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Eşleştirmelerinin Gerekçelerinin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları</i> .....	150

Tablo 42. Öğrencilerin Altuncan Mı, Terken Mi Etkinliğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	242
Tablo 43. Öğrencilerin Altuncan Hatun'u Tercih Etme Gerekçelerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	243
Tablo 44. Öğrencilerin Terken Hatun'u Tercih Etme Gerekçelerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	252
Tablo 45. Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişteki Günlüğüm Etkinliğinde Tarihsel Empati Kurdukları Kişilerin Cinsiyetlerine İlişkin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	258
Tablo 46. Deney Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri İnsanlara İlişkin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	263
Tablo 47. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri İnsanlara İlişkin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	264
Tablo 48. Deney Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri Kadınların Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	275
Tablo 49. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri Kadınların Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	276
Tablo 50. Deney Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri Erkeklerin Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	278
Tablo 51. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri Erkeklerin Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	279

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği .....	39
<i>Şekil 2.</i> MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği .....	40
<i>Şekil 3.</i> MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği .....	41
<i>Şekil 4.</i> MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği .....	42
<i>Şekil 5.</i> MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği .....	43
<i>Şekil 6.</i> MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği .....	44
<i>Şekil 7.</i> MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği .....	47
<i>Şekil 8.</i> MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği .....	48
<i>Şekil 9.</i> MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği .....	49
<i>Şekil 10.</i> Evren Yayıncılık (2014) ders kitabına ait sayfa örneği .....	50
<i>Şekil 11.</i> MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği .....	51
<i>Şekil 12.</i> MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği .....	52
<i>Şekil 13.</i> Evren Yayıncılık (2014) ders kitabına ait sayfa örneği .....	53
<i>Şekil 14.</i> Evren Yayıncılık (2014) ders kitabına ait sayfa örneği .....	54
<i>Şekil 15.</i> MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği .....	55
<i>Şekil 16.</i> Evren Yayıncılık (2014) ders kitabına ait sayfa örneği .....	56
<i>Şekil 17.</i> Evren Yayıncılık (2014) ders kitabına ait sayfa örneği .....	57
<i>Şekil 18.</i> MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği .....	57
<i>Şekil 19.</i> Araştırma sürecinde paralel desen aşamaları (Creswell & Plano Clark, 2014, s. 77'den uyarlanmıştır.) .....	64
<i>Şekil 20.</i> Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek.....	152

Şekil 21. Derste kullanılan Jan Dark görseli .....	155
Şekil 22. Derste kullanılan Varka ve Gülşah minyatürü .....	156
Şekil 23. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	160
Şekil 24. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	165
Şekil 25. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	166
Şekil 26. Derste kullanılan Deve Savaşı'nı betimleyen minyatür .....	171
Şekil 27. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği .....	176
Şekil 28. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	177
Şekil 29. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek.....	179
Şekil 30. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Form 3.2 sontest örneği .....	185
Şekil 31. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Form 3.1 öntest örneği.....	186
Şekil 32. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Form 3.2 öntest örneği.....	187
Şekil 33. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Form 3.2 sontest örneği .....	188
Şekil 34. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek.....	189
Şekil 35. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek.....	199
Şekil 36. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği ...	201
Şekil 37. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği ...	203
Şekil 38. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	204
Şekil 39. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	206
Şekil 40. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	207
Şekil 41. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	208
Şekil 42. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	210
Şekil 43. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	211
Şekil 44. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	214
Şekil 45. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	215

Şekil 46. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	215
Şekil 47. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği ...	218
Şekil 48. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği ...	219
Şekil 49. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği .....	220
Şekil 50. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği ...	222
Şekil 51. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek.....	223
Şekil 52. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	224
Şekil 53. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	225
Şekil 54. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek .....	226
Şekil 55. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Form 3.3 öntest örneği.....	228
Şekil 56. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği ...	238
Şekil 57. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek.....	239
Şekil 58. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek.....	240
Şekil 59. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	244
Şekil 60. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	245
Şekil 61. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	246
Şekil 62. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	247
Şekil 63. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	248
Şekil 64. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	249
Şekil 65. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	250
Şekil 66. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	251
Şekil 67. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	253
Şekil 68. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	254
Şekil 69. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek.....	255
Şekil 70. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek.....	256

<i>Şekil 71.</i> Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek.....	257
<i>Şekil 72.</i> Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği .....	266
<i>Şekil 73.</i> Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği .....	267
<i>Şekil 74.</i> Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek.....	269
<i>Şekil 75.</i> Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği .....	273
<i>Şekil 76.</i> Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği .....	274
<i>Şekil 77.</i> Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği ...	285
<i>Şekil 78.</i> Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği ...	286



## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
V.S.	Video Slayt
PPS	PowerPoint Sunusu
B.K.	Bilgi Kâğıdı
DKÖ	Deney Kız Öğrenci
KKÖ	Kontrol Kız Öğrenci
DEÖ	Deney Erkek Öğrenci
KEÖ	Kontrol Erkek Öğrenci
DKG	Deney Kız Grup
DEG	Deney Erkek Grup
bkz	bakınız
vb.	ve benzeri
ADNKS	Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
Ö.	Öğretmen
KÖ	Kız Öğrenci
EÖ	Erkek Öğrenci
G	Gözlemci
Ö	Öntest
S	Sontest



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına ilişkin bilgiler verilecektir.

### **Problem Durumu**

Son yıllarda birçok zeminde olduğu gibi Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretimi alanında da toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmalarının arttığı görülmektedir. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği, feminist pedagoji, kadın tarihi öğretimi gibi konulara odaklanan; toplumsal cinsiyet/kadın çalışmalarının eğitim alanına nasıl entegre edilebileceğine yönelik argümanlar ve öneriler sunan bu çalışmalar, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını etkilemesi/dönüştürmesi bakımından Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinin önemli bir noktada durduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu derslerin içeriklerinin nasıl düzenlendiği/düzenlenmesi gerektiği, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Bu noktadan hareketle bu çalışmada 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan “İpek Yolunda Türkler” ünitesi çerçevesinde tarih sahnesinde kadınları ve kadın bakış açısını/toplumsal cinsiyet perspektifini dikkate alan etkinlikler düzenlenmesi ve uygulanması hedeflenmektedir. Ünitenin 1, 2, 4, 6 ve 7. kazanımlarında siyasi tarihin yanı sıra sosyal ve kültürel tarihin öğretilmesine yönelik ifadeler yer almakla birlikte ilgili ders kitapları incelendiğinde konuların daha çok siyasi açıdan ele alındığı, sosyo-kültürel tarih kazanımlarının geri planda/yetersiz kaldığı ve sınıf içi süreçlere de yeterince yansıtılmadığı gözlenmektedir. Oysaki çağdaş tarih öğretimi siyasal tarih konularıyla sosyo-kültürel tarih konularının dengede olduğu bir yaklaşım öngörmektedir. Kadın tarihinin sosyal tarih alanıyla sıkı bağları dikkate alındığında (Scott, 2013, s. 119) toplumsal cinsiyet/kadın tarihinin eğitime entegrasyonu bağlamında ilgili kazanımların iyi

bir hareket alanı olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada sözü edilen ünite içerisinde yer alan devletlerin siyasal tarihlerinin yanı sıra sosyal ve kültürel tarihleri kadın bakış açısı/toplumsal cinsiyet perspektifi dikkate alınarak işlenecektir. Zira geleneksel tarih öğretiminde olduğu gibi bu konuda da erkek egemen bir bakış açısı söz konusu olup kadınlar tarih öğretiminde son derece sınırlı bir yer tutmaktadır. Sınıfta en az erkek öğrenciler kadar kız öğrencilerin de olduğu düşünülürse konunun bu boyutunun (tarihin kadın aktörleri) daha nitelikli olarak ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim İngiliz tarih ders kitapları incelendiğinde (bkz. Shephard vd., 1998; 2004) kadınların ve çeşitli grupların (işçiler gibi) daha görünür olduğu bir yapı gözlenmektedir. Bu noktada amaç kadın ve erkeklerin görünür olduğu ve siyasal/sosyal yaşamdaki rollerinin toplumsal cinsiyet perspektifinden/kadın bakış açısından yorumlandığı bir Sosyal Bilgiler öğretimi tasarlamaktır.

Tarih alanındaki güncel eğilimler hükümdarlar, öne çıkan devlet adamları, önemli işler yapmış/öncü kadınlar gibi “büyük adamlar/kadınlar” ile diplomasi ve siyasi yapıya odaklanan tarih çalışmalarının yanında toplumdaki farklı gruplara (kadınlar, işçiler, göçmenler, vb.), sıradan insana ve gündelik yaşam pratiklerine odaklanan tarih çalışmalarının da en az siyasi tarih kadar araştırmaya ve öğrenmeye değer bulunduğunu göstermektedir. Öğrenciler için de geçmişteki sosyal ve özellikle gündelik yaşam merak konusudur. Örneğin; ilk Türk devletlerindeki insanların giyimi, saç tipi nasıldı? Bir günü nasıl geçiriyorlardı? İnsanların gündelik yaşantısı nasıldı? gibi sorular çocukların Sosyal Bilgiler dersine ilgi duymalarını sağlamak açısından iyi birer hareket noktası oluşturabilir. Nitekim Dilek (2012, s. 298) “[ö]ğrenciler genelde tarihsel aktörlerin, özelde tarihin kadın aktörlerinin gündelik yaşam pratiklerine karşı bir merak güdüsü taşımaktadırlar” görüşündedir ve çalışmasında sınıf içi etkinlik sürecinde öğrencilerin “Osmanlı Monarşisinde kadınlar kuaföre gidebiliyorlar mıydı?” ve “Meşrutiyet döneminde kadınlar kuaföre gidebiliyorlar mıydı?” sorularını yönelttiklerini belirtir. Sosyal ve gündelik yaşam unsurlarının uygun yöntem- teknik ve bakış açıları kullanılarak yansıtıldığı takdirde, siyasi ve diplomatik olayların ötesinde ilgili dönemde yaşamın tüm yönleriyle öğrencinin imgeleminde canlanacağı, öğrencilerin kendilerini ilgili dönemdeki tarihsel aktörlerin yerine koyması (tarihsel empati), dönemin özgül koşulları içerisinde değerlendirilmesi (tarihsel duyarlılık) gibi tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi öngörülebilir.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı “6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki ‘İpek Yolunda Türkler’ ünitesi bağlamında tarihin kadın aktörlerinin de en az erkekler kadar görünür kılındığı ve toplumsal cinsiyet bakış açısını yansıtacak bir sosyal bilgiler öğretimi nasıl tasarlanabilir ve öğretilir?” sorusuna cevap aramaktır. Bu doğrultuda araştırmanın dört alt amacı bulunmaktadır. Araştırmanın ilk üç alt amacına yönelik açıklamalara “Yöntem”, dördüncü alt amacına yönelik açıklamalara ise “Bulgular ve Yorum” başlığı altında yer verilecektir. Bunun nedeni araştırmanın tasarım ve uygulama olmak üzere iki boyutunun bulunması, ilk üç alt amacın tasarım boyutu ile ilgili olması ve tasarım boyutunun yöntem ile ilişkili olmasıdır. Dördüncü alt amaç ise uygulama boyutu ile ilgili olup tasarlanan öğretim planının uygulanması ile elde edilen verilerin analizlerinin ve yorumların yer aldığı bulgular ile ilişkilidir.

## **Araştırmanın Alt Amaçları**

1. Toplumsal cinsiyetin ana akımlaştırılmasına eğitim bağlamında katkıda bulunmak
2. Toplumsal cinsiyet körlüğünü ortadan kaldırmak/dezavantajı düzeltmek
3. İlk Türk toplumlarından ilk Türk İslam toplumlarına uzanan süreçte kadınların tarih sahnesinde görünür ve tarihin özneleri olduğu bir öğretim modeli tasarlamak
  - 3.1. Siyasal ve toplumsal yaşamda kadınları ve kadın yaşantılarını görünür kılan öğretim materyalleri (görseller, videolar, PPT sunuları, bilgi kâğıtları, çalışma kâğıtları) ve etkinlikler (drama, gazete çalışması, günlük çalışması) tasarlamak
  - 3.2. Sıradan kadınların yanı sıra ilgili tarihsel bağlamlarda öne çıkmış (öncü) kadınları görünür kılan materyaller/etkinlikler tasarlamak
  - 3.3. Görünürlüğün yanında kadınların seslerinin/sözlerinin duyulduğu bağlamlar oluşturarak kadınları tarihin özneleri olarak sunan materyaller tasarlamak
4. Tarihin kadın aktörlerinin daha görünür olduğu, toplumsal cinsiyet perspektifinden tasarlanan ve zengin tarihsel malzemeyle geçmişin daha somut hale getirildiği bir sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin geçmiş ve toplumsal cinsiyet algılarını nasıl etkilediğini/dönüştürdüğünü tespit etmek
  - 4.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplumsal cinsiyet algıları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek

- 4.2. Deneş grubu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği algılarını nasıl etkilediğini/dönüştürdüğünü tespit etmek
- 4.3. Deneş grubu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını nasıl etkilediğini/dönüştürdüğünü tespit etmek
- 4.4. Deneş grubu öğrencilerinin cinsiyet kimliği algılarını nasıl etkilediğini/dönüştürdüğünü tespit etmek
- 4.5. Deneş grubu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri algılarını nasıl etkilediğini/dönüştürdüğünü tespit etmek

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma Sosyal Bilgiler dersindeki bir ünitenin toplumsal cinsiyet bakış açısıyla tasarlanması ve çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerle tasarlanan dönemle ilgili öğrencilerin zihinlerindeki kurguları derinlemesine incelemesi açısından önem taşımaktadır. Dilek'in (2012) çalışmasında geçmişten günümüze kadın imgesinin oluşturulmasının ders kitapları, öğrenci algısı açısından sorunlu olduğu ve çeşitli yöntemlerle bu imgelerin değiştirilebileceği ortaya konmuştur.

Toplumsal cinsiyet perspektifinin egemen olduğu ve kadınların görünür kılınmaya çalışıldığı bu çalışmada feminist tarihçilik anlayışı benimsenmiştir. Çakır'ın (2011, s. 43) "Feminist tarihçiler toplumsal hafızayı kadınlar lehine kazımaya, geçmiş hakkında kadınlara ait ortak hafıza ufku inşa etmeye çalışır." ifadesi feminist tarihçilik anlayışını en iyi şekilde özetlemektedir. Berktaş (2003, s. 11) feminist tarihçiliğin toplumsal tarihin derin bir eleştirisini yapmakla kalmadığını aynı zamanda yeniden yönlendirilmesini öngördüğünü ifade etmektedir. Bu çalışma ile ilk Türk topluluklarından Osmanlı Devleti'ne kadar olan dönem içerisinde gerek halk içerisinde gerek devlet yönetiminde kadının yerine değinilerek erkek bakış açısından anlatılan tarihin dışına çıkılarak toplumsal cinsiyet bakış açısını içinde barındıran bir sosyal bilgiler öğretimi planlanmaktadır. Kadın tarihinin ve toplumsal cinsiyet/kadın bakış açısının sosyal bilgiler öğretime nasıl uyarlanabileceğini araştıran bu çalışma sosyal bilgiler dersi yoluyla toplumsal cinsiyet eşitliğine katkıda bulunmayı hedeflemesi bakımından önem taşımaktadır. Nitekim kadınların neredeyse yok sayıldığı ve toplumsal cinsiyet perspektifinden yoksun bir sosyal bilgiler öğretiminin akademik ve pedagojik bakımdan çağcıl eğilim ve gereksinimlerin uzağına düşeceği ileri sürülebilir. Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler ve Tarih dersi öğretim

programları hazırlayan ve uygulayanların (öğretmenlerin) dikkatini çekerek program ve ders içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesi ve toplumsal cinsiyet/kadın bakış açısının hâkim olduğu ve tarihin kadın aktörlerinin ele alındığı öğretim programları/ders içerikleri hazırlanması umut edilmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırmanın 3 boyutta sınırlılıkları vardır. Bunlar:

1. Katılımcı boyutunda 6. sınıf öğrencileri,
2. Zaman boyutunda 2014-2015 eğitim-öğretim yılı,
3. Konu boyutunda Sosyal Bilgiler dersi “İpek Yolunda Türkler” ünitesi ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Kadın Tarihi:** “Tarih içindeki belli başlı kadınların tarihini yazmaktan öte, bir cins grubu olarak kadınların tarihini yazmak, tarih içindeki belli başlı kadınlardan kadınların genel tarihine atlamak, kadınların tarihteki rollerini ortaya çıkarmaktır” (Çakır, 2011, s. 41).

**Toplumsal Cinsiyet:** “Kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade etmektedir; kültürel bir yapıyı karşılamaktadır ve genellikle bireyin biyolojik yapısı ile ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içermektedir” (Dökmen, 2006, s. 4-5).

**Toplumsal Cinsiyet Körlüğü:** “Kadınların/kız çocuklarının ve erkeklerin/erkek çocuklarının rollerinin ve sorumluluklarının belirli sosyal, kültürel, ekonomik ve politik bağlamlara atfedildiğini veya bunlara yüklendiğini kabul etmeme (European Institute for Gender Equality, 2018) ve bu eşitsizlik durumunu ortadan kaldıracak politikalar/uygulamalara gitmeme” olarak tanımlanabilir. Sözgelimi ders kitaplarında tarih konularının kadın tarihsel aktörlerden soyutlanarak siyasi ve toplumsal alanlarda yalnız erkek tarihsel aktörlerin eylemliliğine yer verilerek anlatılması.

**Toplumsal Cinsiyetin Ana Akımlaştırılması:** “Toplumsal cinsiyetin ana akımlaştırılması, ana akım politikaların her aşamasında toplumsal cinsiyete duyarlı izleme, ölçme ve değerlendirme yapılmasını gerektirir. Bütün ana akım politika süreçlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden dönüştürülmesini amaçlar.” (Çelik & Ertürk Atabey, 2013, s. 151).





## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında toplumsal cinsiyet kavramının açıklaması yapılarak bu kavram ile ilgili alt başlıklara yer verilecektir. Ele alınan ünite bağlamında kadın tarihi ve toplumsal cinsiyet perspektiflerinin tarih yazımı ve Sosyal Bilgiler öğretimindeki yerini ortaya koyan başlıkların ardından üç ana başlık ön plana çıkmaktadır. Bunlar ilk Türk toplumlarında siyasal, sosyal ve kültürel yaşam, İslamiyet'in doğuşu ve yayılışı sürecinde Arap toplumunda siyasal, sosyal ve kültürel yaşam ve ilk Türk-İslam toplumlarında siyasal, sosyal ve kültürel yaşam şeklindedir. Ele alınan konuların içerik ve sınırlarının belirlenmesinde ilgili Sosyal Bilgiler öğretim programı ve ders kitapları içerikleri dikkate alınacaktır. Ayrıca ilk Türk toplumlarından ilk Türk İslam toplumlarına uzanan süreçte kadınların/kadın deneyimlerinin ve toplumsal cinsiyet ilişkilerinin geleneksel -eril- tarih anlatılarında nasıl kurgulandığı ve sosyal bilgiler öğretimine nasıl yansıtıldığı örnekler yoluyla sunulacaktır.

#### **Toplumsal Cinsiyet**

Toplumsal cinsiyet kavramının tanımlarına yer vermeden önce araştırmacı tarafından toplumsal cinsiyet kavramının tercih edilmesinin nedeni açıklanacaktır.

İngilizcede kullanılan “sex” kavramının Türkçe karşılığı olarak cinsiyet, “gender” kavramının karşılığı olarak toplumsal cinsiyet kavramları kabul edilmektedir. Fakat Türköne (1995, s. 7-8) “sex”in karşılığı olarak cins, “gender”in karşılığı olarak cinsiyet kavramlarını kullanmıştır. “Sex” ve “gender” kavramlarına karşılık, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının genel kabul görmesi nedeniyle ve iki kavram arasındaki ilişkiyi daha net olarak ortaya koyduğu düşünüldüğünden araştırma içerisinde bu kavramlar kullanılacaktır.

Toplumsal cinsiyet kavramının birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Aşağıda bu tanımlardan birkaç tanesine yer verilecektir.

Zeybekoğlu (2013, s. 2) cinsiyet kavramının biyolojik farklılıkları belirtmek için kullanıldığını ifade etmektedir. Bhasin (2003, s. 1) toplumsal cinsiyetin ise “..., kadın ve erkeğin sosyo-kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların kadın ve erkeği birbirinden ayırt etme biçimini ve onlara verdiği toplumsal rolleri ifade ettiğini” dile getirmektedir.

Dökmen (2014, s. 24) cinsiyetle ilgili iki temel farklılık olduğundan ve bunların cinsiyet farklılıkları ve toplumsal cinsiyet farklılıkları olduğundan söz etmektedir. Bu farklılıklardan cinsiyet farklılıklarının biyolojik yapıya bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklar olduğunu, toplumsal cinsiyet farklılıklarının ise toplumun kendi kültürel yapısına uygun olarak kadın ya da erkeklerden bekledikleri tutum, davranışlar arasındaki farklılıklar olduğunu belirtmektedir.

Scott’a göre (2007, s. 11) “toplumsal cinsiyet, kadınlar ve erkeklere ilişkin uygun rollerin tamamen toplumsal olarak üretildiğini ifade eden kültürel inşalara işaret etmenin bir yoludur”. Yaman (2013, s. 19) bu rollerin toplum tarafından oluşturulması nedeniyle değiştirilebilir olduğuna değinmektedir. Hablemitoğlu (2006, s. 198) sözü edilen toplumsal rollerin “değişimlerden etkilendiğine, toplumun ekonomik ve politik sistemleri tarafından biçimlendirildiğini” belirtmektedir.

Toplumsal cinsiyet kavramının tarihsel değişkenlik yönünün olduğunu ifade eden Gümüşoğlu’nun (2013, s. 17) tanımı ise şöyledir: “Toplumsal cinsiyet (gender), biyolojik cinsiyetten (sex) farklı olarak, toplumsal ve kültürel olarak belirlenen ve dolayısıyla içeriği toplumdan topluma olduğu kadar, tarihsel olarak da değişebilen cinsiyet konumu ya da cins kimliğidir”.

Scott (2013, s. 186) toplumsal cinsiyet kavramını en iyi açıklayanlardan biri olarak açıklamasını toplumsal cinsiyetin bütün boyutlarını ele alarak şu şekilde yapmıştır:

Toplumsal cinsiyet farklı rollerin ve işlevlerin her cins için hangi koşullar altında ve nasıl tanımlandığı; ‘erkek’ ve ‘kadın’ kategorilerinin anlamlarının nasıl zamana, bağlama ve mekana göre değiştiği; cinsel davranışları düzenleyen kuralların nasıl yaratıldığı ve dayatıldığı; iktidar ve haklar ile ilgili meselelerin erillik ve dişillik tanımlamalarına nasıl etki ettiği; sembolik yapıların sıradan insanların hayatlarını ve pratiklerini nasıl etkilediği; cinsel kimliklerin nasıl toplumsal kaidelerin içinde ve onlara karşı şekillendirildiği konularında pek çok analitik soruyu ortaya koydu.

“Toplumsal cinsiyet, bireye yönelik toplumsal anlamaları, değerleri, rolleri biçimlendiren, özellikleri ve beklentileri ihtiva eden önemli bir sosyal kategoridir” (Ersoy, 2009, s. 209-210).

Bu tanımlardan yola çıkarak toplumsal cinsiyet kavramının temel özellikleri arasında toplum tarafından oluşturulduğu, topluma ve zamana göre farklılıklar gösterebileceği, bireye yönelik beklenti hatta dayatma unsuru olduğu söylenebilir. Önceleri kadın çalışmaları olarak ortaya çıkan bu alan toplumsal cinsiyet kavramı olarak değişikliğe uğramıştır fakat bu kullanım herkes tarafından kabul görmemiştir.

Toplumsal cinsiyet kavramını kullanmanın yararlı olduğunu belirten bilim insanlarından biri olan Berktaş (2000, s. 28) bunu şu şekilde açıklamaktadır:

Toplumsal cinsiyet kavramının bir başka yararı da, aslında farklı ırklara, sınıflara, uluslara vb. mensup olarak bölünmüş bir varoluş sürdüren kadınları, tek bir kadın kategorisi altında incelememesi; ayrıca toplumda yalnızca kadınların durumuna değil, erkeklerin durumuna ve her iki cinsin birbiriyle karşılaştırma içinde görelî durumlarına bakabilme olanağı vermesidir.

Scott’un (2000, s. 27) toplumsal cinsiyet alanını kabul ettiği duruma dair sözü “eğer ‘kadınlar’ denen grup veya kategori araştırılacaksa, o zaman toplumsal cinsiyet-yani, cinsel farklılığa yüklenen çoğul ve çelişkili anlamlar, önemli bir analitik araçtır.” şeklindedir.

Toplumsal cinsiyet ile ilişkili olarak toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve toplumsal cinsiyet eşitliği alt başlıklarına yer verilecektir.

### **Toplumsal Cinsiyet Roller**

Uluocak ve Aslan (2011, s. 14) toplumsal cinsiyet rolleri kavramını “[t]oplumsal süreçler içinde diğer örüntüleşmiş kolektif kimlik bileşenlerine paralel olarak, öznel bir aidiyet duygusunun eşlik ettiği ve bu aidiyet bilincinin dolayımıldığı, toplumsal olarak inşa edilen rol ve sosyal sorumluluklara işaret etmektedir” şeklinde açıklamaktadır.

Rol ve sorumlulukların toplum tarafından inşa edildiğini savunan Beauvoir (1993, s. 231) bu düşüncesini “İnsan kadın doğmaz: sonradan olur.” ifadesi ile dile getirmiştir ve bu ifade “Kadın doğulmaz, kadın olunur.” şeklinde ün kazanmıştır. Bu söz ile kastedilmek istenen kadınlık durumunun toplum tarafından oluşturulan kuralların ve beklentilerin kadınlara dayatılması ile meydana geldiğidir. Bu ifadenin kadınlarla ilgili toplumsal cinsiyet rollerine vurgu yaptığı söylenebilir.

Toplum tarafından inşa edilen bu rollerden birisi öznellik-nesnellik ile ilgilidir ve Keller (2007, s. 102-103) geçmişten süregelen bir ideal olarak nesnellüğün erillikle

özdeşleştirildiğini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak sert olanın eril, yumuşak olanın dişil ve gerçeklerin sert, duyguların ise yumuşak olarak algılandığını belirtmektedir.

Kılınç (2014, s. 37) Keller ile benzer olan düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “Halk arasında yaygın kabul gören psikolojik tipler uyarınca analitik, çıkarım temelli, sayısal, bağlam-dışı düşünme tarzları erkeksi; sentetik, sezgisel, bütünlüksel, niteliksel ve bağlama duyarlı düşünme tarzları kadınsıdır.”.

Kadın ve erkek arasındaki bütün bu farkların temelde iki görüşe dayandığını belirten komisyon (2014, s. 2) bunların doğacı görüş ve gelişmeci görüş olduğunu ifade etmektedir. Doğacı görüş biyolojik ve fiziksel farklar üzerine kuruludur. Bu nedenle erkeklere savaçılık özellikleri, kadınlara ev işleri atfedilir. Gelişmeci görüş ise çocuk doğurma dışında her iki cinsin birbirine eşit olduğu konusuna dayanır.

Daha önce değinildiği gibi, toplumsal cinsiyet ile ilgili kültüre, sosyal sınıfa vb. göre değişen farklı algılar vardır. Gümüšoğlu’na göre (2013, s. 17) toplumsal cinsiyetle ilgili algılar dile de yansımıştır ve bunu tanımlarda görmek mümkündür. Örneğin; kadının erkek olmayan şeklinde tanımlanması onun “öteki” olarak algılanmasına neden olmaktadır. Erkekler bir kural, kadınlar ise bu kuraldan sapma olarak algılanmaktadır. Bu duruma örnek olarak; televizyon ya da gazetelerde her iki cinsiyeti içeren üç kişi ile ilgili bir haber söz konusu olduğunda bu haberin genellikle “ikisi kadın olmak üzere üç kişi” şeklinde ifade edilmesi verilebilir. Bu durum erkek/erillik norm olarak kabul edildiğinden öteki olanın yani kadının ifade edilmesinin yeterli olduğu düşüncesinin yansıması olarak değerlendirilebilir. Buna ilaveten genel geçer ve soyut “kişi” kavramının erkekleri işaret ettiği ve kadınların bu kavramdan dışlandıkları, bu tür haberlerde içerikte bir kadın söz konusu olmadığında haberin cinsiyet bildirmeden verilmesinden de anlaşılmaktadır. Buna göre toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim bağlamında gerçekleştirilebilmesi, cinsiyetçilik içermeyen bir dilin kullanımı ile de doğrudan bağlantılıdır. Toplumsal cinsiyet rollerinin araştırma içerisindeki yeri hem öğrencilerin sahip oldukları toplumsal cinsiyet rolleri algılarını hem de sahip oldukları bu algılarda değişim/dönüşüm olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet rolleri kavramının açıklanması ve bu rollerin oluşturduğu durumların bilinmesi gerektiği için ilgili kavram açıklanmaya çalışıldı. Toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olan cinsiyete dayalı iş bölümü kavramına aşağıda yer verilecektir.

## *İş Bölümü*

Toplumsal cinsiyet rollerinin iş bölümü esasına dayalı olarak ortaya çıktığını düşünenler bulunmaktadır. Fakat bu iş bölümü toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkilendirildiği için eşitsizlik içermektedir. Kergoat (2007, s. 95) toplumsal iş bölümünün ayrılma (erkek işleri-kadın işleri) ve hiyerarşi (erkek işleri kadın işlerinden daha değerlidir) olmak üzere iki ilkesi olduğunu ifade etmektedir.

“Cinsiyete dayalı iş bölümü, kadına ev içinde gerçekleştirilmesi gereken işleri (ev içi, çocuk bakımı) erkeğe de ev dışındaki işleri vermiştir. Kadın ev ve çocuk bakımı işi ile görevlendirilirken, evin geçimi erkeğin işi olarak görülmektedir” (Özçatal, 2011, s. 24). Özçatal’ın yaptığı açıklama toplumsal cinsiyet iş bölümünün ayrılma ilkesi ile ilişkilidir. Buna benzer olarak Chatterjee (2000, s. 101) erkeklere ait olarak düşünülen alanın dünya olduğunu ve dünyanın tuzaklarla dolu dışsal bir mekân olduğunu belirtmektedir. Kadınlara ise mekân olarak ev kalmıştır ve evin kirlenmemesi gereken bir alan olduğu düşünülmektedir. Bu durumda, kadınlar evi kirlenmemek için dışsal mekân olan dünya ile ilişki kurmamalıdır. Dünya ile bağlantılarını kuracak olan kişi erkeklerdir.

Toplumsal cinsiyet iş bölümünün hiyerarşi ilkesi ile ilgili Mead (1935) toplumun herhangi bir etkinliğe değer verirken etkinliği gerçekleştiren kişinin cinsiyetini dikkate aldığını ileri sürmektedir. Örnek olarak; toplumun çocuk bakma ya da avlanma eylemini kadın yaptığında değerli bulmazken erkek yaptığında değerli bulmasını göstermiştir (Akt. Hill, 2003, s. 12-13). Bu düşüncenin bir benzerini Sjoberg’in (2014, s. 24) cinsiyetçilik ile ilgili “maskülenlikle özdeşleştirilen özelliklerin, feminenlikle özdeşleştirilen özelliklerden üstün tutulduğu” açıklamasında görmek mümkündür.

Toplumsal cinsiyet rolleri başlığı altında yer alan kadınlara ve erkeklere atfedilen rollerin eşitsizlik içerdiği durumlar göz önüne alındığında bu rollere uygun olarak yapılan iş bölümünün de eşitsizlik içermesini beklemek gerekir. Fakat bu eşitsizlik durumunun normal olduğu anlamına gelmemektedir.

Ecevit (2003, s. 83) toplumsal cinsiyet rollerini “üretim, yeniden üretim, topluluk düzeyinde/hayatın idamesi ve topluluk düzeyinde politik” olmak üzere genel olarak dört başlık altında sınıflandırmıştır. Bu başlıklardan üretim ve yeniden üretim ile ilgili roller araştırmada kullanılmıştır. Ecevit üretim ile ilgili erkeklerin rollerini “piyasa için üretim (parasal karşılığı olan)”, kadınların rollerini ise “ev/hane içi üretim (parasal karşılığı olmayan)” şeklinde belirtmiştir. Yeniden üretim ile ilgili kadınların rolü olduğunu ifade

ederken bu rolleri “biyolojik yeniden üretim (çocuk doğurma ve yetiştirme), günlük yeniden üretim (hanenin günlük işleri ve hane üyelerini ertesi günün üretim sürecine hazırlama) ve ideolojik yeniden üretim (çocukları toplumsal rolleri için hazırlama)” olarak üç alt kategoriye ayırmıştır. Bu ayrımına araştırma kapsamında elde edilen verilerin kavramsallaştırılmasında kullanılmıştır.

### **Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları**

Dökmen (2014, s. 104) toplumun erkek ve kadınlardan beledikleri davranış ve özelliklerin cinsiyet kalıp yargılarını oluşturduğunu belirtmektedir. Kişilerden yaşamı boyunca kadın ya da erkek olduğunu ispatlaması ve toplumu sahip olduğu cinsiyete uygun özellikleri taşıdığına inandırması beklenir (Millet, 2011, s. 365).

Cinsiyet kalıp yargılarının sadece davranış boyutunda olmadığı giyim tarzı, dış görünüş, konuşma tarzı açısından da kalıp yargılar olduğu söylenebilir. Örneğin; uzun saçlı bir kişinin kadın ya da çok kısa saçlı bir kişinin erkek olarak düşünülmesi cinsiyet kalıp yargılarından. Toplum bu kalıp yargılara uymayan kişileri dışlayarak cezalandırma eğiliminde bulunur.

Doğum öncesinden başlayan toplumsal cinsiyet uygulamaları ölüme ve hatta cenaze törenine kadar devam etmektedir. Kız bebek için pembe, erkek bebek için mavi rengin tercih edilip giyimden mobilyaya kadar birçok düzenlemenin bu tercihe göre yapılması toplumsal cinsiyet ayrımcılığının somut bir ispatı niteliğindedir (Gürhan, 2010, s. 60).

Cinsiyet kalıp yargılarını örneklendiren ifadeler aşağıdaki şekildedir:

Erkekler fiziksel olarak daha güçlü, daha az dirençli, mekansal, sayısal ve mekanik becerileri daha kuvvetlidir; nesnelere, fikirler ve kuramlarla dünyayı algılamaktadırlar. Diğer taraftan kadınlar erken yaşlarda fiziksel ve psikolojik olarak olgunlaşırlar, daha katılımcı, erken gelişmiş sözlü becerilere sahiptirler ve dünyayı kişisel, estetik ve ahlaki yönleriyle algırlar. (Komisyon, 2010, s. 16).

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları cinsiyetler arasında bir ayrım gözetse de bu ayrımın göz ardı edilebildiği durumlar bulunmaktadır. Peirce'nin (2012, s. 373) bu durumla ilgili sözleri toplumsal cinsiyetin durumdan duruma değişebildiğini destekler niteliktedir: “Cinslerin ayrımını savunan normlar, kadınların soyutlanmasından daha hayati önem taşıyan toplumsal faaliyetler için kolayca askıya alınabilmekteydi.”

Kadınlar ile ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sadece erkeklerin sahip olduğunu ifade etmek doğru olmayacaktır. Hart'ın (2014, s. 10) kadınların kimi zaman birbirini desteklediğini, kimi zaman engellediğini ortaya koyan şu ifadesi dikkate değerdir:

“Batı Afrika'nın Dagara kabilesinden yaşlı Sobonfu Some'nin dediği gibi: Bir kadının en büyük destekçisi başka bir kadındır. Ancak bir kadının düşmanı, kardeşliğin değerini bilmediğinde diğer bir kadındır.”

Yukarıdaki ifadeye benzer bir tespiti Dökmen (2014, s. 119) “Kadınlara karşı önyargılı olunması yaygındır ve ne yazık ki **kadınlar da kadınlara karşı önyargılıdır**” şeklinde ifade etmektedir. Tüm görüşler dikkate alındığında, kadınların güçlü ve görünür olması için öncelikle ataerkilliğin savunuculuğunu bırakmaları, ortak hareket etmeleri, dayanışma içinde olmaları ve kadın bakış açısını benimsemeleri gerektiği düşünülmektedir.

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları pek çok alanı etkilemektedir ve bu kalıp yargılar ile ilgili birçok örnekle karşılaşmak olasıdır. Kadınların eşitsiz olduğu bir alan da çalışma yaşamıdır. Başak (2013, s. 235) çalışma yaşamındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini modern örgütlerin cinsiyetçi olması ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca Başak mesleğe bağlı toplumsal cinsiyet ayrımı olduğundan, bu ayrımcılığın kadınları ve erkekleri farklı türdeki işlere yönlendirdiğinden bahsetmektedir. Bu konu ile ilgili bir başka tespiti Beauvoir ve Schwarzer'in görüşmesinde rastlamak mümkündür. Beauvoir (1986, s. 9) Schwarzer ile yaptığı görüşmede çalışma yaşamında eskiye oranla daha fazla Fransız kadınının olduğunu fakat bu sayının genele oranla az olduğunu belirtmiştir. Kadınların düşük itibarlı işlere mahkûm olduğunu ve bazı mesleklerin kadınlara kapalı olduğunu ifadelerine eklemiştir. Beauvoir'un yaptığı tespitleri dünya geneline yaymak mümkündür. Üstelik geçen yıllara rağmen bu konuda çok az bir ilerleme kaydedilmiştir. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre “2011 yılında, Türkiye’de 15 ve daha yukarı yaştaki nüfus içerisinde işgücüne katılma oranı % 47,5 olup, bu oran erkeklerde % 69,2, kadınlarda ise % 25,9’dur” (TÜİK, 2016). 2014 yılı verilerine bakılacak olursa, 15 ve daha yukarı yaştaki erkek nüfusun işgücüne katılım oranı % 71,3, kadın nüfusun % 30,3’tür (TÜİK, 2016). Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının toplumsal cinsiyet rolleri algısından kaynaklandığı fakat kalıp yargıların rollere göre daha katı bir düşünce yapısına dayandığı söylenebilir. Araştırmada da elde edilen veriler vasıtasıyla öğrencilerin kadınların ve erkeklerin yaptıkları işler, giyim vb. konularında birtakım düşünceleri olduğu ve bu düşüncelerin kavramsallaştırmasını yapabilmek için ilgili kavram açıklanarak kullanılmıştır.

## **Toplumsal Cinsiyet Eşitliği**

“UNESCO için toplumsal cinsiyet eşitliği kadın ve erkek arasında eşit hakları, sorumlulukları ve fırsatları ifade etmektedir.” (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü Türkiye Milli Komisyonu, 2015)

Halil Hamit 1910 yılında dönemindeki bazı yazarlara “erkekler ve kadınlar arasında tam eşitliğin mümkün olup olmadığını” sorar ve bunun cevabını kendisine yazılı olarak göndermelerini ister. Halil Hamit’in (2001, s. 17) sorusuna cevap olarak Raif Necdet şunları söyler:

“Benim fikrimce erkeklerle kadınlar arasında mutlak bir eşitliğin tesisine her şeyden önce tabiat (La nature) engel olmaktadır.”

Bu ifade incelendiği zaman kadın-erkek eşitliği konusunda fikir beyan eden birtakım çevrelerin söylemleri arasındaki benzerlik hem dikkate değer hem de düşündürücüdür. Bundan bir asır önce kullanılan ifadenin geçen zamana rağmen değişmemesi toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda endişelerin oluşmasına neden olmaktadır.

Mernissi (2003, s. 120) toplumların ortak bir hafıza oluştururken çeşitli faktörlerin etkisiyle bir bütün içerisinde belli olayları seçtiğine dikkat çekmektedir. Buna bağlı olarak şu soruyu sorar:

“Sonuçta, hafıza bir seçim meselesi olduğuna göre, kadınların eşitlik haklarının olmadığı hafızayı seçmek niye?”

Mernissi (2003) İslam düşünürlerinin eril bir perspektiften kadınları dışlayan ya da pasivize eden bir hafıza kurguladığını ileri sürmektedir. Bu çalışmada toplumsal cinsiyet eşitliği lehine hafıza kurgulamanın öğrencilerin algılarını değiştireceği/dönüştüreceği varsayımından hareketle kadınların tarihin özneleri olduğu bir anlatı kurgulanmıştır.

## **Cinsiyet Kimliği**

Güçer, Yayla ve Koç’a (2013, s. 134) göre “cinsiyet kimliği; bireylerin kendilerini maskülen veya feminen kişilik özelliklerine göre kabul edip tanımlamalarıdır”. Bireyin kendini ait hissettiği cinsiyet kimliği doğuştan sahip olduğu cinsiyet ile ilişkili olmayabilir. Araştırma kapsamında cinsiyet kimliği kavramı öğrencilerin biyolojik cinsiyetlerini içselleştirme ve katı cinsiyet kimliği kurallarına sahip olup olmama durumu



bağlamında ele alınacaktır. Bir başka ifadeyle, cinsiyet kimliğinin toplumsal cinsiyet normları ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğu keşfedilmeye çalışılacaktır.

Fine (2011, s. 232) cinsiyet kimliğinin var olduğu alanlardan birisi olan çalışma alanları ile ilgili olarak “gerçek hayatta kadınların iş hayatında erkekler dünyasına girmeye, erkeklerin evcillğe dönmesinden daha hazır olduğu” tespitinde bulunmuştur. Başka bir ifadeyle erkeklerin kadınlara göre daha katı cinsiyet kimliği algıları olduğu söylenebilir. Buna örnek olarak kadınların çalışma yaşamına katılmasının, erkeklerin ev işlerine katılmasından daha hızlı gelişmesi verilebilir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) uyguladığı Zaman Kullanım Anketi 2014-2015 sonuçlarına göre; hane halkı ve aile bakımına çalışan kadın 3 saat 31 dakika ayırırken, çalışan erkek 46 dakika ayırmaktadır. Çalışmayan kadın ve erkek için ise durum daha vahimdir. Çalışmayan kadın 4 saat 59 dakika ayırırken, çalışan erkek 1 saat 7 dakika ayırmaktadır (TÜİK, 2016). Bu veriler erkeklerin ev işlerine katılma konusunda isteksiz olduğu düşüncesini doğrulamaktadır.

Ayrıca cinsiyet kimliği açısından kadınlık özelliklerine sahip olmanın daha olumsuz bir durum olarak algılandığına “kız gibi erkek” ifadesinin olumsuz, “erkek gibi kız” ifadesinin olumlu çağrışımında bulunması örnek olarak verilebilir. Cinsiyet kimliği algısının toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olduğunun ispatı niteliğinde olan bu örnek toplumda erillik özelliklerinin daha üstün tutulması ile ilişkilidir.

## **Feminizm**

Toplumsal cinsiyet çalışmaları, feminist çalışmalar olarak başladı, sonra kadın çalışmaları olarak yapıldı ve son otuz yılda sosyal bilimlerde alanında gelişip güçlendi (Komisyon, 2014, s. 2). Bu nedenle toplumsal cinsiyet ve feminizm arasında bir ilişki söz konusudur.

Feminizmin birçok tanımı olmasına karşın kavramı en kısa şekilde açıklayan Hooks’un tanımı önemlidir. Bu tanım şu şekildedir: “Feminizm cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürüyü ve baskıyı sona erdirmeye çalışan bir harekettir” (Hooks, 2014, s. 9). Hooks bu tanımı ortaya koyma nedenini kadınların da erkekler kadar cinsiyetçi olabilmesi ile açıklamaktadır.

Kadın hareketi, çok fazla sıkça söylendiği gibi, çocuk aldırma mücadelesi ile başlamamıştır. Bu başlangıcı sağlayan, özgül bir *ezilme* biçiminin bilincine varılmasıdır: İşte o zaman, kadınlar tarafından devasa bir emek miktarının karşılıksız olarak harcandığı, bu emeğin görünmez olduğu ve kadınların bu emeği kendileri için değil başkaları için ve her zaman doğa, sevgi ya da annelik görevi adına harcadıkları da kolektif bir biçimde “apaçık” bir gerçeklik olarak kavranmıştır (Kergoat, 2007, s. 96).

Araştırmada Hooks'un ifade ettiği gibi, bir ünite kapsamında "cinsiyetçiliği sona erdirme" çabası söz konusudur ve bu açıdan araştırmada feminist bir bilinç taşındığını ifade etmek gerekmektedir.

### **Kadın Tarihi/Feminist Tarih**

Feministler "history" kavramına karşı çıkararak "herstory" yani kadın tarihi kavramını oluşturdular ve yeni bir alanla seslerini duyurmaya çalıştılar (Scott, 2000, s. 22). Arat'a göre (2010, s. 80) kadın çalışmalarının amacı "görünemeyen bir demografik grubu görünür kılma" çabasıdır. Çünkü geçmişin erkek bakış açısı ile ele alındığını ve kadınların da bu bakış açısı ile incelendiğini düşünmektedir. Akgökçe'nin (1999, s. 32) "Geçmişe ait açığa çıkarılan en küçük deneyim parçası bile, kadınlar için geçmişi yeniden inşa etmeye katkıda bulunan keşif mahiyetinde yeni bir olgudur." ifadesi feminist tarihçilerin amacını en iyi şekilde özetlemektedir. Abou-Bakr (2014, s. 151) feminizmlerden biri olan İslami feminizmin amaçlarından birinin kadınların unutulmuş tarihini ortaya çıkarmak ve seslerini duyurarak onlara öznellik kazandırmak olduğunu ifade etmiştir. Bu cümleden hareketle farklı feminizmler olsa da genel olarak feminizmin tarih disiplini ile ilgili amacının kadınların görünür ve seslerinin duyulur olduğu bir anlayış ile tarihi yeniden ele almak olduğu söylenebilir.

Bhasin'in (2003, s. 19) "Tarih, erkeklerin hikayelerinden oluşur. Dünyanın gerçek ve tam bir resmini elde edebilmek için kadınların hikayelerine de ihtiyacımız vardır." şeklindeki tespiti tarihin konusunu oluşturan hikayelerin eril bir perspektiften ele alındığını ve kahramanların genellikle erkekler olduğunu ortaya koymaktadır. Çakır (2011, s. 30) "Geleneksel tarih, kadınların dövüşmediği savaşların, fetheden konumunda olmadığı kahramanlıkların kadınların yer işgal etmediği parlamento gibi kurumların tarihidir." ifadesini kullanarak geleneksel tarihin siyasi tarih olduğunu ve bu siyasi tarihin erkek egemen bir siyasi tarih olduğunu vurgulamaktadır.

Bourdillon (1996, s. 63) tarihin erkeklerin tarihinden yana olduğundan ve kadınların rol oynadığı birkaç istisnai olayın bulunduğu fakat bunların dışında korumaya muhtaç, erkeklerin faaliyetlerine yardımcı olan kişiler olarak ele alındıklarından söz eder. Buna benzer olarak Ten Dam ve Rijkscharaoeff (1996) kızların tarihteki kadınlarla özdeşim kurmada isteksiz oluşlarının, kadınların tarihin öznelere olmaktan çok, kurbanlar olarak

sunan öğretim yaklaşımlarından kaynaklandığı görüşündedirler (Akt. Levstik, 2008, s. 181).

Akgökçe, İlyasoğlu, Durakbaşa ve Çakır (2001, s. 258) “kadınların görünmezliği” problemine değinir. Köse ise (2015, s. 23) kadın tarihi çalışmalarının kadınların hak arayışının farklı bir boyutu olduğunu ve kadın tarihi çalışmalarının amacının kayıp kadını gün yüzüne çıkarmak olduğunu belirtmektedir. Berktaş (2012, s. 31) “feminist tarihçiler, kadınların salt ‘kurban’ konumunda olmadıklarını, tarihsel özneler olarak tarihin yapımına etkin olarak katıldıklarını belgelediklerini” ifade etmektedir.

Feminist tarihçilik anlayışı ile ilgili en çok dile getirilen eleştirilerden biri “feminist tarihin taraflı” olduğu anlayışıdır. Akgökçe (1999, s. 34) bu eleştiri ile ilgili “Feminist tarih taraflıdır... Tarihin kadınlar lehine tekrar okunması, deşifre edilmesi ve taraflı bilinçlendirilmesi doğrultusunda yeniden kurulmasıdır.” açıklamasını yaparak feminist tarihin sadece kadın tarihine odaklanmadığını, geleneksel tarih anlayışı içerisinde çok az yer bulan kadınların yerine farklı rollerde daha çok kadının olduğu tarih anlayışının olması gerektiğine vurgu yapmaya çalışmıştır. Yaraman’ın (2001, s. 13) “Kadınların ayrı bir tarihi yoktur; ama ancak onların bakış açısı ve onların yöntemleriyle zenginleştirildiğindedir ki mevcut tarih bir bütünlüğe ulaştırılabilir.” anlayışı ile Akgökçe’nin feminist tarihin taraflı olduğuna dair yaptığı açıklama benzerdir. Geleneksel tarih anlayışının eril perspektiften kurtarılması gerektiği düşüncesi araştırmacıların ortak anlayışıdır.

Berktaş (1998, s. 237) tarihi yapanların kadınlar ve erkekler olmasına rağmen tarihi yazarların erkekler olması nedeniyle kadınlarla ilgili bilgilerin, ifadelerin az olduğuna değinir. Durakbaşa vd. (2001, s. 255) “geçmişteki kadın öncülerini keşfetmek” gerektiğini ortaya koymaktadır. Feminist tarihin amacının, erkek bakış açısıyla yazılmış olan tarihi kadınlar için sorgulamaya açmak olduğuna değinmiştir.

Peggy McIntosh’un cinsiyete göre gözden geçirerek düzelttiği beş aşamadan oluşan müfredat ele alındığında araştırmacının bu müfredata göre ikinci aşamada yani tarihte kadınlar aşamasında olduğu söylenebilir. Bu aşamada ele alınan “kadınlar siyasal gücü elinde bulunduran veya erkek standartlarına göre olağanüstü olan, istisnai kadınlardır” (Crocco, 1997, s. 33).

Berktaş (2012, s. 27-29) feminist tarihçiliğin kadınları görünür kılma hedefini başlangıçta “ünlü, istisnai kadınlar” üzerinden gerçekleştirdiğini ve bunun önemli bir çaba olduğunu belirtmektedir. Bunun “düzeltme” ya da “telafi edici tarihçilik” anlamına geldiğini ve bu

aşamanın geride kaldığını da sözlerine eklemektedir. Berktaş'ın feminist tarihçilik için daha ileri aşamalara geçildiğinden geride kaldığını ifade ettiği aşama bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bunun nedeni pedagojik zeminde henüz bu ilk aşamanın bile yeterli düzeyde gerçekleştirilememiş olmasıdır. Bu doğrultuda kadın tarihi alanında çalışan akademisyenlerin çalışmalarıyla görünür kılınan kadınlar Sosyal Bilgiler dersinin bir ünitesi içerisinde alınarak öğretim sürecine dahil edilmeye çalışılmış; böylece bu çalışma kadın tarihinin ilk aşaması olan görünürlük ya da telafi edici tarihçilik odağında yapılandırılmıştır.

Levstik'in ifade ettiği gibi “cinsiyet ayrımcılığını tersine çevirme, yani erkekler pahasına kadınları öğrenmek” için çok çaba sarf edilmesi ve kadınların bütün disiplinlere olabildiğince dahil edilmesi gerekmektedir. Freire'nin (2014, s. 31) mücadelelerin ezilenler için değil, ezilenlerle beraber yapılması gerektiği söyleminden yola çıkılarak toplumsal cinsiyet çalışmalarının sadece kadınlar için değil kadınlarla birlikte yapılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

### **Militarizm ve Toplumsal Cinsiyet**

Türk Dil Kurumu'na göre militarizmin iki anlamı vardır. Bu tanımlar aşağıdaki şekildedir:

“Bir ülkede ordu gücünün aşırı derecede ağır basması,

Her tür sorunu askeri yöntemlere başvurarak çözme, bundan dolayı silahlı kuvvetlere öncelik tanıma eğilimi” (Türk Dil Kurumu, 2016).

Öztaş (2014, s. 11) ise militarizmi “askeri inanç, değer ve davranışları toplumsal yaşama adapte etme, onları övme, biricik referans noktası haline getirme çabası; militer referanslar etrafında toplumun değerlerinin yeniden biçimlenmesi, kolektif dünya görüşünün bu doğrultuda yönlendirilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlardan militarizmin savaşı ve savaşçılık özelliklerini ön plana çıkardığı ve daha fazla değer verdiği anlaşılmaktadır. “Toplumsal Cinsiyet Rollerini” başlığı altında değinilen erkeklerin savaşçı özelliklerle ilişkilendirilmesi durumu göz önüne alındığında militarizmin erkekleri daha üstün gördüğü sonucuna varılabilir. Cockburn (2009, s. 305) buna benzer bir görüşü “militarizmin erkek egemenliğini beslediği” şeklinde ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle militarizmin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini derinleştirdiği söylenebilir.

Sjoberg'in (2015, s. 48-49) Er Ryan'ı Kurtarmak filminden yola çıkarak tarihsel ve kurgusal savaş öyküleri ile ilgili yaptığı genelleme savaş ortamındaki toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgilidir. Sjoberg kadınların erkekleri yetiştiren ve seven, erkeklerin kadınları ve kadınlarla ilgili her şeyi koruyan konumunda olduğunu dile getirmektedir. Kadınların korunmaya muhtaç “(genellikle görünmez) masum ötekiler” ve erkekleri cesur olarak yetiştiren anneler olduğunu da ifadelerine eklemektedir. Bu örneklere daha sonra ele alınacak “İlk Türk Toplumlarından Osmanlılar Dönemine Kadar Türklerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği/Eşitsizliği” başlığı altında yer verilecektir. Akgül (2011, s. 17) ulus-devletlerin kuruluşunu modern ordularla ilişkili olarak açıklayarak bu sistem içinde kadın ve erkeklerin konumunu ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu sistem içinde erkeklerin görevinin vatani koruma ve savunma, kadınların görevinin ise “askere, savaşa destek ile” sınırlı tutulduğunu ve bunun erkekleri “koruyan-kahraman erkek” konumuna, kadınları yardımcı konumuna getirdiğini ileri sürmektedir. Yani ulus-devletlerin militarizm temeli üzerine kurulduğunu ve bunun erkek üstünlüğünü onayladığını düşünmektedir.

Sjoberg (2015, s. 69) kadınların savaşçı olarak savaşa katıldığı durumların ya görünmez olduğunu ya da en aza indirildiğini veya önemsizleştirildiğini iddia etmektedir. Bunun nedenini ise uzmanların ve analizcilerin özcü yaklaşıma sahip olmalarına dayandırmaktadır. Ayrıca Sjoberg (2015, s. 207-208) savaş anlatılarının geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak kadınları dışarıda bıraktığına ancak Truvalı Helen ve Jeanne d'Arc gibi çok az kadının görünür olduğunu da ilave etmektedir. Araştırma kapsamında kadınların da savaşabildiğini ya da savaştığını öğrencilerin fark etmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Böylece savaşma eyleminin paylaşıldığını göstererek bu eylem üzerinden cinsiyetçi bir hiyerarşi kurma eğilimini bir noktada kırabilmek hedeflenmiştir. Yalnızca erkeklerin yapabilmesi dolayısıyla savaşma eyleminin bir üstünlük göstergesi olarak manipüle edilmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu perspektiften hareket edildiğinde, kadınların savaşçılığını vurgulayarak savaşı ve ona yüklenen eril ve pozitif anlamları yeniden üretme yanılığına kolaylıkla düşülebileceğinin farkında olduğunu; ancak araştırmanın amacının savaşma eylemini ve bunu gerçekleştirenleri (sözelimi erkekler) yücelten epik ve eril bir dil ve perspektifi yeniden üretmek değil; savaşma eylemini cinsiyetsizleştirerek bu eril dil ve perspektifin ürettiği, erkeklerin daha önemli işler yaptığı ve dolayısıyla daha önemli/üstün oldukları önermesi üzerinde temellenebilecek olası bir algının önüne geçmek olduğunu belirtmek gerekir.

Kadınların görünür olduğu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı bu araştırmada toplumsal cinsiyet ve kadın tarihi ile ilgili temel kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırma içerisinde kullanılan kavramların hangi anlamda kullanıldığı ve neleri içerdiğini görmek mümkündür. Toplumsal cinsiyet ve feminizm başlıklarından oluşan ilk ana bölümün ardından araştırma konusunu oluşturan dönemdeki kadınların konumunun ele alındığı ikinci ana bölüme yer verilecektir.

### **İlk Türk Toplumlarından Osmanlılar Dönemine Kadar Türklerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği/Eşitsizliği<sup>1</sup>**

Bu başlık altında araştırmanın konusu gereği ele alınan ilk Türk devletlerinden Osmanlı Devleti dönemine kadar olan süreçte toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilere ve bu bilgilerin değerlendirmesine yer verilecektir. Daha önce değinildiği gibi, araştırmanın amacı ele alınan üniteadaki dönemi feminist tarihçilik anlayışının ilk basamağı olan kadınların görünür olduğu bağlamda ele almak ve öğretim sürecini toplumsal cinsiyet eşitliğini dikkate alarak tasarlamaktır. “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği/Eşitsizliği” başlığı altında değinileceği üzere, Sosyal Bilgiler öğretim programı ve ders kitapları geleneksel tarihçilik anlayışına uygun olarak eril perspektiften, kadın tarihsel karakterlere ve kadınların faaliyetlerine çok az yer verilen anlayış ile hazırlandığı için araştırmada kadınlar ve kadınların faaliyetleri ünite içerisine yerleştirilmeye çalışılmıştır. Üst başlıkta toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği kavramının alt başlıkta kadın olarak ifade edilmesinin nedeni, genel anlamda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmaya çalışılması fakat kaynaklardan elde edilen bilgiler konu özelinde kadınlarla ilgili olduğu için alt başlıklarda toplumsal cinsiyet kavramı yerine kadın ifadesinin kullanılmasının yerinde olacağı düşünüldüğü içindir.

### **İlk Türk Toplumlarında Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın**

“Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur” (Millî Eğitim Bakanlığı

---

<sup>1</sup> Bu başlık altında belirtilen dönemin yanı sıra İslamiyet’in doğuşu ve yayılışı sürecinde Arap toplumundaki kadınların konumu ile ilgili çeşitli bilgilere yer verilecektir. Bunun nedeni; “İpek Yolunda Türkler” ünitesi içerisinde ilgili süreç dahilinde Arap toplumuna da yer verilmiş olmasıdır. Fakat başlığın daha karmaşık ve uzun olmaması için bu şekilde tercih edilmiştir.

[MEB], 2012, s. 96) kazanımı doğrultusunda çeşitli kaynaklardan yararlanılarak ilk Türk toplumlarında (Hunlar, Göktürkler, Uygurlar) siyasal, sosyal ve kültürel yaşam özellikleri toplumsal cinsiyet ve kadın deneyimleri merkeze alınarak incelenecektir.

### *İlk Türk Toplumlarında Siyasal Yaşamda Kadın*

İlk Türk toplumlarında kadınlar siyasi alanda kağanla birlikte yönetimde yer almaları, hatunun diplomatik görevler üstlenmesi (elçi kabulü gibi), hükümdarlık, hanedan kadınlarının diplomatik evlilikleri, hatunların kağan annesi olarak politik annelik rolleri, seferlere kağanla birlikte katılmaları rollerini üstlenmişlerdir. Aşağıda bu roller ayrıntılarıyla açıklanacaktır.

Kadınların siyasi alanda üstlendikleri rollerden biri yönetim kademesinde yer aldığı hatunluktur. Çin kaynaklarından Eski T'ang Tarihinde (Togan, Kara & Baysal, 2006, s. 3) kağanın karısının katun unvanı aldığı ve bu unvanın yen-chih'in karşılığında kullanıldığı bilgisine ulaşılmaktadır. Hatunun kabul törenlerine, ziyafetlere, şöenlere katılarak hakanın soluna oturduğu ve siyasi, idari konularda fikir beyan ettiği bilgisine kaynaklarda rastlanmaktadır (Çandarlıoğlu, 1977, s. 64). Elçi kabulünde hatunun da bulunduğu kanıt olarak; Eski Tang Tarihinde yer alan (Togan vd., 2006, s. 56) Bilge Kağan'ın hatunu, Tonyukuk, Kül Tegin ve Bilge Kağan'ın Çin elçisini birlikte kabul etmesi bilgisi gösterilebilir. Çandarlıoğlu (2004, s. 33) 835 yılında Uygur elçilerinin Çin sarayına hediyelerle birlikte at üzerinde giderken ok atabilen 7 kadın ve iki çocuğu da yanlarında götördüklerinden ve bunun kadınların okçuluk ve binicilikteki ustalıklarının ispatı olduğundan söz etmektedir.

Kadınların siyasi konularda söz sahibi olduğuna örnek olarak; Büyük Hun İmparatorluğu döneminde Mete Han'ın eşinin Çin ile ilk barış antlaşmasını imzalaması verilebilir (Saçkesen, 2007, s. 490). Gökalp (1974, s. 255) kadınların siyasi konularda etkili olduğuna bir örnek olarak fermandaki hükümlerin geçerli olabilmesi için fermanın başında 'Kağan ve Hatun buyuruyor ki...' ifadesinin bulunmasının zorunlu olduğunu göstermektedir. Hatunun görünür olduğu bir başka alan ise ekonomi ile ilgilidir. Babayar (2008, s. 137) Batı Göktürk sikkesi olarak düşünülen bir yüzünde kağan ve hatun çizimlerinin olduğu sikkeden bahsetmektedir. Genç (2009, s. 23) hatunların siyasi işlerin yanında adli işlere de baktığını iddia etmektedir. Uygurlar kurulmadan önce, reisleri Alp İlteber'in savaşlarla, annesi Uluğ Hatun'un ise davalarla ilgilendiğini belirterek iddiasını güçlendirmektedir.

Hatunların siyasi ve adli görevlerinin olmasının yanı sıra toplumsal alanda dini görevlerinin de olduğu söylenebilir. Buna örnek olarak; Seyyah Hui Chao'nun seyahat notlarını inceleyen Sarıtaş (2010, s. 11) hükümdarı Türk ve Budizm inancına sahip olan Xiye Zheduo isimli bir ülkenin hükümdarının kızları ve oğullarının tapınaklar inşa edip dini törenler düzenlediğini ifade etmektedir. Bu ülke için hükümdarın oğlu ve kızının yaptığı işler açısından denk olduğu söylenebilir.

Kağan ve hatunun birlikte yer aldığı bazı durumlar söz konusudur ve bu durumlardan ilki tahta geçiş ile ilgilidir. Eski Türklerde kağanların tahta geçişi tören ile gerçekleşmektedir. Kağanların tahta geçiş töreni olduğu gibi eşlerinin de hatun olma töreni olmaktadır ve hatunlara 'İl Bilge' unvanı verilmektedir (Gömeç, 2010, s. 108). Whitfield'in (2005, s. 159-160) eserinde Çin kaynaklarına dayanarak Uygurlar döneminde Çin'den gelen Çinli prenses Taihe'nin hatun olma töreni bütün ayrıntılarıyla anlatılmaktadır. Kağan gibi, hatuna da tahta geçme töreni yapılması Türklerin inanç sisteminden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Kağan Orhun Abidelerindeki "Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye babam İlteriş Kağanı, annem İl Bilge Hatunu göğün tepesinde tutup yukarı kaldırmış olacak" (Ergin, 2013, s. 45) ifadesinde hatuna verilen İl Bilge unvanını görmek mümkündür. Ayrıca bu ifadeden sadece kağanın değil hatunun da milletin yok olmasını önleyecek kişi olduğu anlaşılmaktadır. Yani kurtarıcılık görevi sadece erkeğe verilen bir görev olmayıp kadına da kurtarıcılık görevi verilmektedir. 2011 yılında Moğolistan toprakları içerisinde bulunan Göktürk Kağanı kurganı konusunun ele alındığı Tarihin Arka Odası isimli televizyon programına (Habertürk, 2012) konuk olan Cantekin Karcaubay profesör olan babasının Orhun Yazıtlarının yin-yang esasına uygun olarak yazıldığı düşüncesini dile getirmiştir.

Yin-yang düşüncesinin yansıması olarak değerlendirilebilecek başka örneklere ise edebi ve dini metinlerde rastlanmaktadır. Oğuz Kağan destanına göre Oğuz Kağan'ın annesi Ay Kağan'dır (Doğan, 2010, s. 13). Buna göre; kağan unvanının sadece erkekler için kullanılmadığı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca Ay ile kadın ilişkilendirilmiş ve Ay kadın ismi olarak kullanılmıştır. Ay ve kadın ilişkilendirmesinin ortaya konulduğu bir başka duruma ise Çoruhlu'nun eserinde rastlanmaktadır. Çoruhlu (2002, s. 95) Türklerdeki evren düşüncesini IX. yy'a ait bir Budist metne dayanarak gök ve yer/su ikilisi ile açıklamaktadır. Bu metin aşağıdaki gibidir:

Bu kâinatta, üstteki gök parlaktır, altta yağız yer karanlıktır. Güneş tanrısı parlaktır, ay tanrısı karanlıktır. Ateş parlaktır, su karanlıktır. Er parlaktır, dişi karanlıktır. Bu yerli-göklü, dişili-



erkekli (unsurlar) kavuşursa, bütün canlı ve cansız, iki türlü varlık doğar, belirir... Güneş ve ay karışıp kavuşarak, yol almaktadır. Bundan ötürü, yazlı-kışlı, dört mevsim olur.

Diyarbakirli (1972, s. 62) Hun kağanlarının her gün ayı ve güneşi selamladığını belirtmektedir ve bu gelenek Türklerdeki evren düşüncesinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bir başka anlatımla, Türklerin tahta çıkış töreninden yazılı metinlerine kadar birçok alanda sahip oldukları evren düşüncesinin yansıması olan yin-yangın etkilerini görmek mümkündür.

Kadınların siyasi alanda üstlendikleri bir başka rol ise hükümdarlıktır. Türklerdeki veraset anlayışı incelenecek olursa; Göher Vural'ın veraset ile ilgili açıklaması genel kanı olarak babadan-oğula ya da kardeşten-kardeşe geçen verasetin bazı durumlar için geçerli olmadığını ortaya koymaktadır:

“Kağan olmak için, ilke olarak yönetici aileden en akıllı, bilge ve erdemli olan kişi seçilirdi. Bu kişi eski kağanın oğlu olabileceği gibi, kardeşi, amcası, dayısı hatta bazı durumlarda annesi, karısı ya da kızı da olabilirdi.”

Bu ifadeden yola çıkarak Türklerde kadınların hükümdar olabildiğine dair örnek olarak Delhi Türk hükümdarlığının başına geçen Raziye Sultan verilebilir. Fakat yine de erkek hükümdarlarla kıyaslandığında çok az kadın hükümdarın bulunması genel eğilimin verasetin erkek üzerinden sürmesi yönünde olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bununla birlikte Mandaloğlu'nun (2013, s. 142) devlet töresine göre büyük oğulun, halk töresine göre küçük oğulun önemli olduğu bilgisi erkek çocuklar arasında da bir farklılık bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Hanedan kadınlarının yaptıkları diplomatik evlilikler kadınların siyasi alandaki rollerinden birisidir. Çin kaynaklarından Eski T'ang Tairihinde (Togan vd., 2006, s. 40) Böğü Çor'un yani Kapgan Kağan'ın Çin imparatoriçesi ile akraba olma isteği ve kızını gelin vererek bu akrabalığın gerçekleştirilmesi talebi yer almaktadır. Diplomatik evlilik yapmış olan Hazar prensesi Çiçekion Bizans sarayına gelin olarak gitmiş ve onun giyimi Bizans sarayında moda olmuştur (Gündüz, 2012, s. 133). Hükümdar ya da bey kızlarının başka bir oba ya da devlet arasındaki ilişkilerin tesisi konusunda önemli bir yerinin olduğu iddia edilebilir. Hükümdar ya da bey kızlarının yaptıkları bu evlilikler diplomatik amaçlı olup siyasi olarak değerlendirilebilir. Yapılan diplomatik evliliklerin sadece siyasi ilişkileri etkilemediği, kültürel etkileşimi sağladığı ve bu etkileşim neticesinde farklı eserlerin ortaya çıkarıldığı söylenebilir.

Togan, Kara ve Baysal (2006, s. 97) Çinli prensesler ile yapılan diplomatik evliliklerden bir çocuk sahibi olunmadığını ya da herhangi bir kağanın annesinin Çinli prenses olduğuna dair veri bulunmadığını ileri sürmektedir. Fakat Taşağıl (2003, s. 34) annesi Türk olmayan Ta-lo-pien'in tahta varis olarak gösterildiği bilgisini vermektedir. Ayrıca Taşağıl (2003, s. 107) annesinin Çin asıllı olduğu İ-chüe-ch'u-lo Kağan unvanlı Ta-man'dan ve onun tahta geçtiğinden söz etmektedir. Her iki kaynağın Türk kağanlarının Çinli prensesler ile yaptığı evliliklerden çocuk sahibi olduğu ya da olmadığı ile ilgili farklı ifadeleri olduğu görülmektedir. Buradan tarih kaynaklarının aynı olay ile ilgili farklı ifadeleri olabileceği anlaşılmaktadır. Sadece bir kaynağın verilerinin doğru olduğunu kabul etmek tek taraflı bir düşüncenin oluşmasına ve tarihsel gerçeklikten uzak bir sonuca ulaşılmasına neden olabilir.

Dilek (2012) ilgili alanyazın incelendiğinde kadınların siyasi alandaki rollerinden de yola çıkılarak İlk Türk Devletleri bağlamında idealize edilmiş bir toplumsal cinsiyet eşitliği söylemi kurgulandığı; ancak bu söylemin tarihsel gerçekliğe tam olarak karşılık gelmediği görüşündedir. Gökalp'in eserlerindeki bazı açıklama ve yorumları, bu döneme ilişkin anlatıların ataerkilliğin ve kadınları ikincilleştiren kimi durumların görmezden gelinmesine kanıt olarak sunar. Sözelimi Gökalp (1987, s. 144) “eski Türklerin hem demokrat hem de feminist olduğunu” iddia etmektedir. Fakat Gökalp'in (1987, s. 145) şu ifadeleri başka ülkelerden gelen kadınlar için bunun söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır:

Emperyalizm dönemlerinde hakanların ve beylerin bu gerçek karıdan başka; kuma adıyla başka illerden odalıkları da bulunabilirdi. Fakat bu kumalar gerçek karı niteliğinde değildiler. Türk töresi bunları yasal olarak karı diye tanımazdı. Bunlar sanki bir tür yasa açığından yararlanılarak ailenin içine girmişlerdi. Kumaların çocukları öz annelerine anne diye seslenemezler; teyze diye çağırırlardı. Anne diye özellikle babalarının gerçek karısına seslenebilirlerdi.

Dilek, (2012, s. 33) bu satırlarda Gökalp'in töre açıklaması ekseninde Hatun dışındaki diğer kadınların/eşlerin eşitsiz ve ikincil konumunu görmezden geldiğini ileri sürer. Dolayısıyla -diğer alanlar bağlamında da çoğaltılabilecek örneklere ek olarak-kadınların siyasi alandaki rollerinden yola çıkarak eski Türkler'in Gökalp'in ifadesiyle “feminist” olduklarını öne sürmek sorunlu hale gelmektedir.

Çandarlıoğlu (1977, s. 19) kağanlarla birlikte halkın da Çinli kadınlar ile evlendiğini ve onlar gibi giyinerek alışkanlıklarını değiştirdiğini, bunun Uygur kağanlığının gerileme nedenlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Uygurların savaşıklık özelliğini yitirdiği kaynaklarda genel olarak kabul görmesine rağmen Böğü Kağan'ın Çin seferine çıktığını ve bu sefere hatununun da katıldığı bilgisi kaynaklarda mevcuttur (Sevinç, 1987, s. 32). Kağan

ve hatunun birçok alanda birlikte ele alınması üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Bu bulguların dikkate alınması ve ders kitaplarında bu bilgilere yer verilmesi gerekmektedir. Öte yandan bu bilgilerin tarihsel gerçekliğe uygun olarak sunulması, geçmişi idealize etme uğruna tarihsel gerçekliğin uzağına düşülmemesi adına önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında geçmişteki kadınlar siyasal alanda yönetici, yönetime yardımcı ve diplomatik evlilikler bağlamında ele alınmıştır. Böylece kadınların tarih sahnesinde görünür ve güçlü oldukları durumlar sunularak öğrencilerin algılarını değiştirmek/dönüştürmek hedeflenmiştir.

### ***İlk Türk Toplumlarında Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın***

Kadınların siyasal yaşamda görünür ve güçlü olduğu durumların sunulmasının ardından kadınlar sosyal ve kültürel yaşamdaki konumları, giyimleri, inanç alanında konumlanışları bağlamında ele alınacaktır.

İsayev ve Özdemir (2011, s. 111) “Tarihin en eski ve en uzun karayolu özelliğinde olan ve milattan önce 2. yüzyıldan 1800’lü yıllara kadar önemini koruyan İpek Yolu, doğu-batı, kuzey-güney etkileşiminin sağlanmasında en büyük rolü oynamıştır.” ifadesini kullanmaktadır. Bu etkileşimler kültürel, dini, sosyal vb. birçok alanda gerçekleşmiş olup Çin ve Türk devletleri arasında da olmuştur. Buna örnek olarak; Türklerin kullandığı On İki Hayvanlı Türk Takvimi ve Çinlilerin kullandığı takvim arasındaki benzerlik ya da Türklerin Çinlilerden etkilenecek Budizm dinini benimsemesi gösterilebilir.

İlk Türk devletlerinin sosyal yaşamdaki yapıları incelenecek olursa; Göher Vural (2011, s. 17) Hunların patriarkal bir yapıya sahip olduğunu ama kadınların birçok alanda söz sahibi olduğunu ifade etmektedir. Yakıcı’ya göre (2003, s. 417) Göktürkler ataerkil, Uygurlar ise anaerkil bir yapıya sahiptir. Buna kanıt olarak; Türeyiş Destanının Göktürk ve Uygur versiyonundaki kurtarıcının cinsiyetini göstermektedir. Göktürk Türeyiş Destanında dişi kurt ile evlenerek kurtarıcı görevini üstlenen erkek iken, Uygur Türeyiş Destanında ise durum tam tersidir yani erkek kurtla evlenerek kurtarıcı görevini üstlenen kadındır. Destanlar arasındaki farklılığı Göktürklerin atlı-göçebe, Uygurların yerleşik hayatı benimsemesine dayandırmaktadır.

Roux (2007, s. 138) ve Gökalp (1974, s. 133) eski Türklerde kadınların büyük bir serbestliğe sahip olduklarına, ata binmekten ülke yönetimine yardımcı olmaya kadar birçok

işi yapabildiklerine değinmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ülke yönetme görevi gibi en üst mevki dururken kadının en üst gelebileceği mevki olarak ülke yönetimine yardımcı olma görevi belirtilmiştir. Bunun nedeni daha önce değinildiği gibi, veraset anlayışının genel olarak babadan-oğula şeklinde algılanması ile ilişkilendirilebilir.

Kadınların ülke savunmasında yer aldığına ilişkin bir bilgi şu şekildedir: “Çin kaynakları Türklerle olan savaşlarında, kaleleri müdafaa eden Türk kadınları olduğundan söz etmiştir.” (Orkun’dan aktaran Göher Vural, 2011, s. 19). Torun Türk kadınlarının savaşçılık, avcılık özelliklerine sahip olmasını ve erkeklerle rekabete girmesini Türklerin konar-göçer yaşam tarzına sahip olması ile ilişkilendirmektedir. Kadınların da ‘erkekler gibi’ hareket halinde olduğunu belirtmektedir (Akt. Öncül, 2008, s. 576). Bu ifadenin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile söylendiği anlaşılmaktadır. Hareket halinde olma erkeklere uygun bir durum olarak görülmekte ve bu düşünce kadınların hareket halinde olduğu durumun ifade edilmesi gerektiği zaman erkekler gibi benzetmesi yapma ihtiyacını hissettirmektedir.

Eski Türklerde kadına ‘evci’ denmektedir ve bunun nedeni olarak kadının evin sahibi olduğu düşüncesi gösterilmektedir (Gündüz, 2012, s. 132). Evci kelimesinden yola çıkarak Türklerde kadının ev içi ile ilişkilendirilmesi sonucunun göz ardı edilerek kadının sadece evin sahibi olması sonucuna varılması romantik tarih anlayışının bir ifadesi olarak yorumlanabilir. Bu ifade toplumsal cinsiyet rollerinin süregeldiğinin ve dilde kendisini gösterdiğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Useev (2012, s. 62) kadınlar için evde oturan anlamına gelen ebçi kelimesinin kullanıldığını ve yazıtlarda bu ifadeye rastlamanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Kadının evde oturma düşüncesini son zamanlarda yapılan araştırmaların kadının evde oturduğu, erkeklerin çalıştığı evliliklerin sağlam olduğu sonucu ile güçlendirmeye çalışmıştır. Eski Türkler için ev ve kadın birbirini tamamlayan unsurlar olarak görülmekte ve isimlendirme kadının evde oturma özelliği dikkate alınarak yapılmaktadır. Eski Türk toplumunda savaş alanında olan, avcılık yapan, tarım işleriyle uğraşan kadınlar için böyle bir isimlendirmenin tercih edilmiş olması düşündürücüdür. Kadınlar için kullanılabilen bir başka ifade ise “kişi” kelimesidir ve kişi kelimesi erkekler için de kullanılabilen cinsiyetsiz bir kavramdır. Useev (2012, s. 57) kişi kelimesinin cinsiyet belirtmemesi ve hem erkek hem de kadın için kullanılmasından yola çıkarak eski Türklerde kadın ve erkeğin eşit olarak algılandığı sonucuna ulaşmaktadır. Eski Türklerde kadına anne olduğu için değer verilmiş ve kadının görevi çocuk doğurma, besleyip büyütme ve ona ilk eğitimi verme olarak belirlenmiştir (Gündüz, 2012, s. 130).

İlk Türk toplumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin olduğu sosyal alanlardan birisi giyimdir. Sarıtaş (2010, s. 112) bir başka Türk ülkesi olan Jibin'deki halkın giyimi hakkında bilgi vermekte ve kadın-erkek giyiminin birbirine çok benzediğini dile getirmektedir. “İnce pamuk kumaştan yapılmış elbise, ayakkabı ve pantolon” giydiklerini belirtmektedir. Şencan (2007, s. 83) eski Türklerin çeşitli top oyunlarını kadın-erkek birlikte oynadıklarını belirtmektedir.

Edebi ürünlerden toplumun yaşayış ve düşünce yapısını anlamak mümkündür. Bu nedenle ilk Türk toplumlarına ait edebi ürünlerden kadınların konumu ile ilgili çıkarımlara yer verilecektir. Doğan (2010, s. 13) Oğuz Kağan Destanı'nda kız çocuklarına yer verilmediğini ve çocukların babalarına saygı duyduklarını, itaat ettiklerini ifade etmektedir. Çocukların erkek olması erkek çocuğa verilen önemi ortaya koymaktadır. Doğan (2010, s. 14) Oğuz Kağan destanındaki bilgilerden yola çıkarak mirasın babadan oğula geçtiğini, annenin ya da kız çocuklarının mirasta payı olmadığı sonucuna varmaktadır. Kız çocuklarının mirasta hakkı olup olmadığı ile ilgili destandan yola çıkarak yargıya varmak doğru olmayabilir. Çünkü destanda kız çocuklarına yer verilmediğine değinilmişti. Fakat annenin mirasta hakkının olmaması önemli bir detaydır.

Başar (2009, s. 23) kız ve erkek çocuk arasında bir ayırım yapılmadığından fakat erkek çocuklarına daha fazla özen gösterildiğinden ve erkek çocuk doğumunun daha coşkulu karşılandığından söz etmektedir. Buna karşın Tefrik (1936, s. 9) erkek çocuğun kız çocuktan üstün tutulduğuna değinmektedir. Bunun kanıtı olarak da Dede Korkut Hikayeleri'ndeki bir geleneği göstermektedir. Dede Korkut Hikayeleri'ne bakıldığında (Gökyay, 1973, s. 347) oğlu olanın ak otağa, kızı olanın kızıl otağa, oğlu kızı olmayanın kara otağa yerleştirildiğinden bahsedilmektedir.

Gökalp (1974, s. 22) bir oğul sahibi olmak isteyenlerin bir toy düzenlediğinden, insanları doyurduğundan ve borçlarını ödediğinden bahsetmektedir. Buna Dede Korkut Hikayeleri'nden Dirse Han'ın erkek çocuk sahibi olmak için yaptığı toy ziyafeti ve Bay Büre Bey'in Bayındır Han'ın toy ziyafetinde erkek çocuk sahibi olmak için orada bulunan insanlardan dua istemesi örnek verilebilir.

Dede Korkut Hikayeleri'nden Bay Büre Bey'in toy ziyafeti sırasında erkek çocuk sahibi olmak için insanlardan dua istemesi üzerine Bay Bican Bey'in de kız evlat sahibi olmak için insanlardan dua istemesi söz konusudur. Fakat Bican Bey'in asıl amacı beşik kertmesi (evlilik) yoluyla akrabalıktır. Dolayısıyla, öykü bağlamında “erkek evlat sahibi olmanın

salt kendisi önemli”yken kız evlat sahibi olmak bir amaca yönelik olarak (iki aileyi akrabalık yoluyla birleştirmek) istenmektedir (Dilek, 2012; s.34-35). Bu bir bakıma siyasal alanda devletlerarasında evlilik yoluyla kurulan diplomasının daha mikro düzeyde bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Daha önce toplumsal cinsiyet uygulamalarının doğum öncesinden başladığı ölüme ve hatta cenaze törenine kadar devam ettiği belirtilmişti. Bunun örneklerine ilk Türk toplumlarında da rastlamak mümkündür. Bu örneklerden biri, Eski Türkler doğan çocuğun cinsiyetini öğrenmek için tilki mi, kurt mu sorusunu yöneltmekteydi ve tilkinin kızı, kurdun erkeği simgelediği düşünülmektedir. Cinsiyet ve hayvanlar arasında bu ilişkinin kurulma nedeninin karakter özellikleri ile ilgili olduğuna inanılmaktadır. Bunun nedeni tilkinin yaltaklanma, kurdun yiğitlik özellikleri ile ilişkilendirilmesine dayandırılmaktadır (Mandaloğlu, 2013, s. 139). Buna benzer olarak Hun mezar taşlarında koç ve koyun figürlerine rastlanmakta, koç figürleri erkek mezar taşı, koyun figürleri kadın mezar taşlarını süslemektedir. (Çetindağ’dan aktaran Göher Vural, 2011, s. 38).

Toplumsal cinsiyetin kültürel yaşama yansımasının bir diğer örneğini yas ritüellerinde bulmak mümkündür. Diyarbakirli (2008, s. 22) Kırgız boylarında eski Türk geleneklerine uygun olarak düzenlenen yuğ (yas) törenlerinde, ölen kişinin erkek olması durumunda ağlamaların daha yüksek sesle, kadın olması durumunda ağlamaların daha sakin ve sessiz olduğuna değinmektedir.

Toplumsal cinsiyet uygulamalarının görülebileceği bir diğer alan ise evlenme gelenekleridir. Eski Türklerde kalın adı verilen “söz kesmeden sonra, erkek veya ailesi tarafından, kız (gelin adayı) tarafına verilen para, mal, armağan vs.” (Turan, 1991, s. 39) geleneği bulunmaktadır. Şen (2010, s. 114) kalının zorunlu olmadığını düşünmektedir ve buna kanıt olarak Süçi yazıtındaki kağana ait olan “kızımı kalınsız bertim” yani “kızımı kalınsız verdim” ifadesini göstermektedir. Gelini erkek evine götürmeye yardımcı olan kadınlar olduğuna ve bu görevi üstlendikleri için kendilerine hediye verildiğine dair bilgilere Uygur belgelerinden ulaşılmaktadır (Şen, 2010, s. 116-117). Eski Türkçe metinlerde “saçığ” olarak geçen saçığı eski Türklerden günümüze kadar gelen önemli bir adettir (Şen, 2010, s. 114). Eski Türk geleneklerine göre gelinlerin damat tarafından erkeklerin adını söylemesi ve kayınbabası, kayınbiraderleri ile konuşması ayıptı (Gömeç, 1998, s. 44). Bu gelenek günümüzde devam etmektedir. İnan (1968, s. 359) bu geleneğin “pederşahi yaşayın izi” olduğunun kanıtı olduğunu ifade etmektedir.

Kadınların inanç alanında konumlanışları ise durumdan duruma farklılık göstermektedir. Gömeç (1998, s. 38) “Türklerin dünyada en fazla din değiştiren milletlerden biri olduğunu” ifade ederek Türklerin Budizm, Maniheizm, Taoizm, Hristiyanlık, İslamiyet vb. birçok dini/inanç sistemini benimsediğini ve benimsedikleri dinlerin koruyuculuğunu yaptığını değinmektedir. Türklerin bu dinleri benimseyip koruyuculuğunu yaptığı bilgisinden yola çıkarak, benimsedikleri dinin kurallarının kültürel yaşamlarına etki ettiği ya da benimsedikleri dinleri kültürel yaşamlarına göre düzenledikleri sonucu çıkarılabilir. Yaşam şekilleri, yeme alışkanlıkları, kadının konumu bunlar arasında sayılabilir. Örneğin; “Uygurlar Budizm dinini seçtiklerinde bile bu alışkanlıklarından vazgeçmemiş, yeryüzünde ilk ve son ‘et yiyen, yazları hayvanlarını otlatmak için yaylaya çıkan Budistler’ olmuşlardır.” (Ögel’den aktaran Göher Vural, 2011, s. 164).

Kadınların olumsuz bir konumda ele alındığı durumlardan birisi şu şekildedir. Bayat’a göre (2012, s. 227) Türk topluluklarında dağlar Tanrı’ya en yakın mekanlar olarak düşünülmekte ve dağlara kutsallık atfedilmektedir. Bütün Türk kavimlerinde dağın ve dağ ruhunun kadın olarak düşünülmesine rağmen kutsal dağlara kadınların ve çocukların çıkması yasaklanmıştır. Aynı zamanda Bayat (2011, s. 239) Gök Tanrı’ya sunulan kurban merasimlerine de kadınların katılmasının yasaklandığını belirtmektedir.

Kadınların inanç alanında olumlu bir konuma sahip olduğu durum ise şamanlık rolüdür. Şamanlar ak ve kara olmak üzere ikiye ayrılırdı ve göğe kurban sunma görevini üstlenen ak şamanlar genelde erkekler olurken, yer ve yer altı ruhlarına kurban sunma görevini üstlenen kara şamanlar kadın olurdu (Çoruhlu, 2002, s. 62-63). Saydam’a göre (2011, s. 131) kendini yukarı çekmiş olan Gök Tanrı eril ilkelerin, aşağıda olan Yağız Yer ise dişil ilkelerin taşıyıcısıdır. Kendini yukarı çekmiş olan Gök Tanrı insanoğlu ile irtibat halinde değildir ve onu doğa güçleriyle baş başa bırakmıştır. Bu nedenle Gök Tanrı’ya doğa güçlerine sunulan kurban törenine göre daha seyrek kurban sunulurdu ve bu kurbanlar ak şamanlar vasıtasıyla ona iletilirdi. Bir başka anlatımla, insanlar kötü olaylardan korktukları için yer altı tanrısı Erlik’e daha çok kurban vermiş ve bu kurbanları Erlik’e ulaştırması için kara şamana başvurmuşlardır. Kara şaman, ak şamana göre daha ikincil ve olumsuz bir konumda gibi görünmekle birlikte aslında insanların korku ve endişe duygularını bertaraf etmeleri ve doğal felaketlerden korunma gibi nedenlerle kara şamana ak şamandan daha sık başvurmaları kara şamanları çok daha önemli bir konuma taşımaktadır. “Kadın şamanların en güçlü şamanlar olduğu inancı” söz konusudur (Bayat, 2010, s. 46)

Kadın şamanların kehanette bulunmak, gelecekte haber vermek, yağmur yağdırmak gibi birçok görevleri bulunmaktadır ve bu görevler arasında sağlık alanı ile ilgili görevler de yer almaktadır. Bunlar; “hastaları iyileştirmek” ve “kısırlığı tedavi etmek”tir (Bayat, 2010, s. 102). Toplumsal cinsiyet meselesinde kadın şamanlar sıradan kadınlardan evlenmemesi, çocuk doğurmaması, ev işleriyle eve hapis edilmemesiyle ayrıcalık oluştururlar” (Bayat, 2010, s. 72). Sıradan kadınlara kıyasla kadın şamanlara daha fazla özgürlük alanı tanıdığı için kadınların bir kısmının şamanlık görevini üstlendiği varsayılabılır.

Bu konuya araştırma içerisinde tarihsel kadın figürlerin toplumun birçok alanında aktif şekilde yer aldıklarının fark edilmesini sağlamak üzere yer verilmiştir. Bu bağlamda uygulama sürecinde dini görevler üstlenen kadınların var olduğunun farkına varılması ve üstlendikleri görevlerin önemini ortaya koyabilmek amacıyla kara şamanlar ele alınmıştır.

Bütün bu veriler değerlendirildiğinde; birçok alanda kadın ve erkeğin birlikte olması toplumsal cinsiyet eşitliği açısından son derece önemlidir. Fakat bazı alanların kadınlara kapalı olması toplumsal cinsiyet eşitliğinin tüm alanlarda söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır. Uygulama sürecinde bu eşitliğin ve eşitsizliğin olduğu alanlar çeşitli örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin romantik bir bakış açısı yerine gerçekçi bir bakış açısına sahip olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

### **İslamiyet’in Doğuşu ve Yayılışı Sürecinde Arap Toplumunda Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın**

“İpek Yolunda Türkler” ünitesi kapsamında “Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet’in ortaya çıkışını ve yayılışını inceler” (MEB, 2012, s. 96) kazanımı dikkate alınarak Peygamber, halifeler, Emeviler ve Abbasiler dönemi ele alınacaktır. Burada İslamiyet’in ve dönem düşünürlerinin bir kısmının kadına bakış açısına değinilecek benzerlik ve farklılıkları ortaya konacaktır. Bazı karşı çıkışlara rağmen hükümdar olan kadınların mücadeleleri, kadınların konumu ve toplumsal cinsiyet ilişkileri ele alınacaktır.

### ***İslamiyet’in Doğuşu ve Yayılışı Sürecinde Arap Toplumunda Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın***

İslam dininin kadınlara bakış açısı ile diğer dinlerin kadınlara bakış açısı arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu farklılığın delili olarak Kuran-ı Kerim’in her iki cinsiyete hitap etmesi ve kadınlarla ilgili konuları içeren ‘Nisa Suresi’nin yer alması



gösterilebilir (Gürhan, 2010, s. 70). Fakat farklı toplumlarda Kuran'ın farklı yorumlanması sonucunda kadınlar bir birey olmaktan çıkarılıp bir köle konumuna getirilmiştir (Gürhan, 2010, s. 75). İslamiyet'in ortaya çıkmasından önce Arap yarımadasında kız çocuklarının diri diri toprağa gömüldüğü ya da kuyuya atıldığı bir gelenekten söz edilmektedir. Fakat bu geleneğin bütün kız çocukları için geçerli olmadığı, hatta aristokrat kadınların ticaretle uğraşabildiği ve ayrıcalıklardan yararlanabildikleri bilinmektedir. Buna örnek olarak; Hz. Hatice'nin kervan ticareti ile uğraşması gösterilebilir.

Sağ (2001, s. 14) "İslamiyet'in kadın ve erkeği evlilik, eş sayısı, miras hakkı, mal-mülk edinme, boşanma, insanca muamele görme gibi konularda aynı düzeyde gördüğünü" belirtmektedir. İslamiyet'in kadınlara birçok konuda hak verdiği ve bu haklardan bir kısmının kadınlara ilk defa verildiği elbette göz ardı edilemez. Fakat eş sayısı, miras konularında tam bir eşitlik olduğunu iddia etmek oldukça iyimser bir bakış açısının sonucu olmalıdır. Bazı konularda kadınların, bazı konularda erkeklerin daha fazla hak sahibi olduğu ayetlerden anlaşılmaktadır. Örneğin; kadının mal tasarrufunu dilediği gibi yapabilmesi kadına verilen önemli bir haktır.

Müslüman kadınların görünür olduğu bazı alanlar vardır ve bu alanlardan birisi de savaş alanıdır. Müslüman kadınların savaşa katıldığına dair ilk örnek Uhud savaşıdır ve savaşa katılan kadınlar önemli görevler üstlenmiştir (Akman, 2012, s. 258). Müslüman kadınların savaşa katıldığına ve hatta savaşın başında liderlik ettiğine dair en önemli örneklerden birisi 656 yılındaki Deve Savaşı'nın Hz. Ayşe'nin devesinin etrafında gerçekleşmesi nedeniyle savaşın isminin belirleyicisi olmasıdır. Fakat bu savaş ve savaşın liderliğini yapan Hz. Ayşe'nin savaştaki konumu ile ilgili iki farklı görüş vardır. Bu görüşlerden ilki bir kadının savaş alanında bulunmasını olumsuz bir durum olarak değerlendiren, ikincisi ise kadının özneleşmiş bir figür olarak savaş alanında bulunmasını olumlayan bakış açılarıdır (bkz. Mernissi). Demirel (2000, s. 148) siyasi hayat içerisindeki varlığının "kendisinden sonra gelen kadınlara ilk olması ile örnek" teşkil ettiğini belirtmektedir. Öte yandan Mernissi (1992, s. 81) Hz. Ayşe ile ilgili "siyasal bir karar alan ilk kadındır, silahlı erkekleri yönetmiştir, bu nedenle de belleklerde adı hep *fitne* kavramını çağrıştıracaktır; yani kargaşa ve yakıp yıkmayı" ifadesini kullanarak olumsuz bakış açısına sahip olanların nedenlerini açıklamaktadır.

Müslüman kadınların görünür olduğu bir başka alan ise cephe gerisindeki işler konusundadır. Genellikle cephe gerisinde yaralıların tedavisi, su taşıma, yemek yapma gibi geri hizmet olarak nitelenen yardımcı hizmetleri üstlenen kadınlar ganimetten pay almıştır.

Fakat bazı durumlarda erkeklerden daha az pay almışlardır ve bunun nedeninin kadınların savaşın asli unsuru olarak görülmemesi düşüncesi olabileceği üzerinde durulmuştur (Akman, 2012, s. 265). Bu ifadenin savaşma eyleminin cephe gerisindeki yardımcı işlere göre daha önemli kabul edildiği toplumsal cinsiyet algısının bir yansıması olduğu ve bunun dönem için de geçerli olduğu düşüncesinin bir sonucu olduğu açıktır. Konu ile ilgili bir başka bakış açısı ise İslamiyet'in aileyi geçindirme görevini erkeklere vermesi ve kadınların mallarının tasarruf hakkını kadına vermesi nedeniyle erkeklere daha fazla pay verilmiş olabileceğidir. Aynı durum miras konusu ile ilgili de geçerlidir. Her iki cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkekler daha fazla sorumluluk alarak, kadınlar daha az miras hakkı alarak daha eşitsiz bir konumda düşünülebilir.

Müslüman kadınların siyasi alanda görünür olduğu kaynaklarda mevcuttur. Arap-İslam devletlerinden biri olan Abbasi Devleti'nde Türk asıllı kadınlardan olan çocuklar halife ve anneleri de onlar adına devleti yönetmek için naibe olmuştur. Hatta bunlar arasında 'Seyyide Hanım Sultan' unvanını alanların olması Abbasi Devleti döneminde Türk kadınlarının geldiği dereceyi gösterir niteliktedir. Bir başka örnek ise oğlu adına devleti yöneten Şağab Hatun'un Divan-ı Mezalim'e kadın bir başkan ataması gösterilebilir (Gündüz, 2012, s. 139-140).

Ünite kapsamında yer alan konulardan birisi İslam'ın doğuşu olduğu için ilgili konu kadınları görünür kılacak şekilde düzenlenmiştir. Uygulama sürecinde İslam'ın doğuş yıllarındaki önemli tarihsel kadın aktörlerden olan Hz. Hatice ve Hz. Ayşe'ye yer verilmiştir. Bunun nedeni Hz. Hatice ve Hz. Ayşe'nin eylemlilik içerisinde olan özneleşmiş kadınlar olmalarıdır. Hz. Hatice ticaret yaptığı için iş kadını görevi; Hz. Ayşe ise hadislerin aktarıcısı olarak dini, yönetim ve yönetici konularındaki görüşlerini dile getirebildiği için siyasi rolü ve "muhafeftin ve savaşın kadın lideri" (Şefkatli Tuksal, 2014, s. 287) olarak askeri rolü ile ele alınmıştır. Hz. Ayşe'nin yönetim ve yönetici konularındaki görüşlerine dört halife döneminde rastlanmaktadır ve bu görüşleri Hz. Osman ve Hz. Ali döneminde muhafeftin, Hz. Ebu Bekir ve Hz. Ömer'in hilefetini desteklemek (Demirel, 2000, s. 148) şeklindedir. Hz. Ayşe'nin Cemel Savaşı'nda muhafeftin safının liderliğini yapması hem siyasi hem askeri alanda var olduğunun ispatı niteliğindedir.

## **İlk Türk-İslam Toplularında Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın**

“Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk-İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur” (MEB, 2012, s. 96) kazanımı doğrultusunda dönem ile ilgili Dede Korkut Hikayeleri, Kutadgu Bilig, Nizamülmülk’ün Siyasetnamesi gibi eserlere değinilecektir. Böylece eseri ortaya koyan kişinin toplumsal cinsiyet algısı üzerinden dönemin toplumsal cinsiyet algısı ile ilgili tahminlerde bulunulmaya çalışılacaktır.

Ayrıca “Türkler’in İslamiyeti kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder” (MEB, 2012, s. 96) kazanımında da görüldüğü gibi sosyal ve kültürel değişimleri fark etmesi istenmektedir. Bu amaçla kadının konumunun İslamiyet’ten önce nasıl olduğu ve İslamiyet’in bu konumu nasıl etkilediğine değinilecektir.

### ***İlk Türk-İslam Toplularında Siyasal Yaşamda Kadın***

“İlk Türk Toplularında Siyasal Hayat” başlığı altında belirtildiği gibi, önceleri kağan ve hatun unvanı kullanılmaktaydı fakat zamanla bu unvanlarda değişiklik olmuştur. Erkekler için hakan, han, sultan, hükümdar, padişah, şah vb., kadınlar için terken, sultan, bige, begüm vb. unvanlar kullanılmıştır (Gömeç, 2013, s. 109). Terken unvanı, hükümdar Kut’una sahip olan kadın anlamına gelmektedir (Genç, 2009, s. 22). “Selçuklular döneminde, ‘hatun’la birlikte ‘melike’ ve ‘şah’ da kullanılmıştır” (Sakaoğlu, 2011, s. 23). Divan-ı Lügatit Türk’te Afrasyab soyundan olan hatunlar ve onların çocukları için tarım unvanının kullanıldığı belirtilmektedir (Özdarıcı, 2011, s. 132).

Sağ (2001, s. 14) Selçuklular’ın, Anadolu’ya geldikleri zamana kadar harem kurumunu bilmediklerini ve Selçuklu kadınlarının aktif bir hayat sürdürdüğünü ifade etmektedir. İlk Türk devletlerinden Osmanlı Devleti’nin yıkılışına kadar hanedanlar arası ya da ülkeler arası evlilikler yapılmıştır. Bu evlilikler siyasi/diplomatik amaçlı olup birçok Türk devletinde örneklerini görmek mümkündür. Kimi zaman hanedan ailesinden bir kızın gelin gitmesi kimi zaman ise damat gitmesi şeklinde olan bu evliliklerden bazıları Gazneliler ve Karahanlılar arasında gerçekleşmiştir (Nuhoğlu, 2013, s. 94). Bu diplomatik evliliklerden birisi ise “Batı Karahanlılar’ın kurucusu ve ilk hükümdarı Tamgaç Han’ın kızı” (Öğün Bezer, 2011, s. 510) Terken Hatun ve Selçuklu hükümdarı Melikşah arasında gerçekleşen evliliğidir. Terken Hatun ile ilgili kaynaklarda olumlu ve olumsuz olmak üzere iki görüş

vardır. Bunlardan olumsuz olan Melikşah'ın eşi Terken Hatun'un çok hırslı olduğu ve hırsları uğruna Melikşah ve Nizamülmülk'ün arasını açtığı, hatta onların ölümüne neden olduğu (Gömeç, 2013, s. 109) şeklindedir. Bütün bu olumsuz düşüncelerin gerekçelerinin ötesinde Terken Hatun'un yönetim ile ilgili işlerin içerisinde bulunmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Buna örnek olarak; kızını halife ile evlendirmiş olması ve Melikşah'ın ölümünü oğlunun tahta geçmesi için gizlemesi sayılabilir. (Öğün Bezer, 2011, s. 510). Fakat Öğün Bezer'in (2011, s. 510) Terken Hatun hakkında "siyasi olaylar içinde yer alan birçok erkek hanedan mensubunun ve onlar adına sayısız entrikalar çeviren devlet adamlarının maruz kalmadığı ağır ithamlara muhatap olmuş önemli bir sima" olduğu çıkarımı da Terken Hatun'un ve dolayısıyla kadınların yönetim kademesinde yer almasının erkeklere göre daha olumsuz algılara sebep olduğunu ortaya koymaktadır. Buna kanıt olarak; daha önce değinildiği gibi, Terken Hatun ile sorunları olan Nizamülmülk'ün kadınların yönetim kademesinde bulunmaması hatta sözlerine itibar edilmemesi gerektiğini dile getirmesi gösterilebilir. Terken Hatun ile olumlu görüşe sahip olanlar ise bu düşüncelerini Terken Hatun'un yaptığı olumlu icraatlerine dayandırmaktadır. Bunlardan birisi Semerkant hâkimi Ahmed Han'ın Terken Hatun sayesinde ölümden kurtulmuş olmasıdır (Can, 2011, s. 398).

Bu başlık altında yer verilen bilgilerden özneleşmiş tarihsel kadın aktörlerden biri olduğu için Terken Hatun'a araştırma içerisinde yer verilmiştir.

### ***İlk Türk-İslam Toplumlarında Sosyal ve Kültürel Yaşamda Kadın***

Kadınların ilk Türk-İslam toplumlarındaki sosyal ve kültürel yaşamının incelendiği bu başlık altında dönemin edebi eserlerinden hareketle çıkarımlarda bulunulacaktır. Dönemin önemli edebi eserlerinden birisi olan Divan-ı Lügatit Türk'te 'uragut yolındı' yani 'kadın kocasına para vererek boşandı' (Özdarıcı, 2011, s. 151) ifadesi kullanılmıştır. Bu ifade incelendiğinde boşanmanın sadece erkeklere verilen bir hak olmadığı kadınların da boşanabildiği sonucuna ulaşılabilir.

Togan (1995, s. 189-190) Manas ve Dede Korkut destanlarında kadınların adlarının söylenmeye layık kadınlar ve kendi kararlarını kendileri alabilen kişiler olarak resmedildiğini dile getirmektedir. Fakat Manas'ta kadınların daha aktif olduğuna yani olayların akışına yön verdiklerine, Dede Korkut'ta ise kadınların anne, eş olarak ele alındığına yani olaylardan etkilenen konumunda olduğuna dikkat çekmektedir. Manas

destanında kadınlar savaşan ve kendi kararlarını alan bireyler olarak görünse de ideal eş ya da anne olmaları onların toplumda değer görmesinin asıl nedenidir (Akyüz, 2010, s. 174). Destanlarda kadınlar erkeklerle olan akrabalık ilişkisine göre ele alınmakta ve erkeklere yaptıkları yardım ölçüsünde kadınlara değer verilmektedir. Manas'ın eşi Kanıkey, Deli Dumrul'un eşi, Kan Turalı'nın eşi Selcan Hatun, Kazan Han'ın eşi Burla Hatun örnek olarak verilebilir. Öte yandan destan kahramanlarının evleneceği kadında aradığı özellik kılıç kullanmayı, savaşmayı ve ata binmeyi iyi derecede bilmesidir. Bunu kanıt olarak Dede Korkut Destan'ından Bamsı Beyrek hikayesindeki Banu Çiçek gösterilebilir.

Togan (1995, s. 191) Manas Destanı'nın çeşitli varyantları olduğunu ve kadınların konumunun her varyantta farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Sagımbay Orozbekov varyantında kadın-erkek eşitliği söz konusu iken Radloff varyantında kadına düşman bir bakış açısı söz konusudur (bkz. Dilek, 2012). Doğan (2010, s. 18) Manas Destanı'ndaki kadının konumu ile ilgili iki önemli hususa değinmektedir. Bunlar; anne ve baba arasındaki önem sırasında annenin babaya göre ikinci sırada yer alması ve savaş ganimeti olarak elde edilen kadınlar için düğün yapılmasıdır. Babanın ön plana çıkması, Oğuz Kağan destanı ile benzerlik göstermektedir ve destanların toplumun yapısını ortaya koymada önemli bir araç olduğu düşünülürse bu bilgiyi Türk toplumu için de düşünmek yanlış olmayacaktır.

“İlk Türk Toplumlarında Sosyal ve Kültürel Hayat” başlığı altında leviratus ile ilgili bilgilere yer verilmişti ve Manas Destanında da levirat evlilik ile ilgili bilgiye rastlanmaktadır. Kocasını ölen Kanıkey yedi aylık hamiledir ve kayınbabası Cakıp Han Kanıkey'i Manas'ın üvey kardeşlerinden biri ile evlendirmek istemektedir. Kanıkey'in cevabı şu şekildedir:

“Doğan çocuk kız olursa,  
Ateşe atıp yakarım,  
Suya atar da boğarım,  
Sonra biriyle evlenirim!  
Çocuğum oğlan olursa,

Kimseyle evlenmem ben!” (Radloff, 2012, s. 347)

Destanın bu kısmında iki önemli nokta dikkati çekmektedir. Birincisi, levirat geleneğinin uygulanma isteğine rağmen Kanıkey'in bir erkek çocuk doğurarak levirat evlilikten kurtulabilme ihtimalidir. İkincisi, kız çocuğu olma ihtimalinde ailenin kız çocuğu için

olumsuz bir planı yokken Kanıkey'in onu kendisinin öldürüp evleneceğidir. Kanıkey erkek çocuğu bir kurtarıcı olarak düşünmekte fakat kız çocuğunu kendisi bile istememekte hatta öldürme düşüncesini ifade etmektedir. Erkek çocuk sahibi olmanın bir kurtuluş olduğuna kanıt ise Manas'ın diğer eşi Akılay'ın erkek çocuğu olmadığı için Manas'ın üvey kardeşi ile evlenmesidir. Buna göre; erkek çocuk sahibi olmanın önemli olduğu ve bebeklikten itibaren kurtarıcılık görevi yüklendiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca poligami (çok eşlilik) olduğunu da görmek mümkündür.

Karahanlılar döneminde edebi çevreler genel olarak sultan ve devlet erkânı etrafında gelişmiş olup sanatçılar genellikle devlet otoritesine, dönemin yaşam tarzına ve dünya görüşüne uygun olarak eserler ortaya koymuşlardır (Özgeriş, 2013, s. 139-140). Edebi eserler veren kişilerin eserleri için genel olarak bu çıkarımda bulunmak mümkündür çünkü yaşadığı çevreden etkilenmeden eserler ortaya koymanın zor olduğu söylenebilir. Öyleyse dönemin eserlerinden yola çıkarak dönem ile ilgili birtakım sonuçlara varmak doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Buna göre Yusuf Has Hacıp'in "Kutadgu Bilig" adlı ünlü eserinde (1985, s.326) "kadınları her vakit evde muhafaza et; kadının içi dışı gibi olmaz" ya da "bu kızlar doğmasa, doğarsa yaşamasa daha iyi olur" şeklindeki misojinik ifadeleri, ilgili dönemde kadınlara yönelik bir kısım olumsuz düşüncüyü açıkça ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Nizamülmülk'ün (2014, s. 258-259) kadınlarla ilgili aşağıda yer alan ifadeleri ise cinsiyetçi düşüncenin bir başka örneğini oluşturmaktadır.

[...] Zira kadın iyi günde kötü günde şeytan gibi yol kesicidir.

[...] Bunun neticesi olarak benim işim gücüm kadın ve çocuklara kalmıştı. Bu iki tayfada ne akıl ne fikir bulunduğu için söz de dinlemez olurlar. İşte bunlardan ötürü hükümdarlık meseleleri kadın ve çocuklara kaldığı gün bil ki o hanedanın sonu yakındır ve böylesi saltanatta istikrar olmaz.

Devlet kademesinde önemli bir görevi bulunan ve dönemin alimi olan Nizamülmülk'ün kadınlarla ilgili düşmanca bir tutum içerisinde kaleme aldığı bu sözleri geçmişte daha fazla yönetim kademesinde bulunan kadınların giderek yönetim kademesinden uzaklaşmasını açıklar niteliktedir.

Türk toplumlarında eşitliğin olduğu bir başka alan ise giyimdir. Türkiye Selçuklu toplumuna kadar Türklerin kadın-erkek giyim özellikleri birbirine benzemektedir. Hatta giyim özelliklerinin birbirinden ayırt edilemeyecek kadar çok benzediğini minyatürlerden de anlamak mümkündür. Bu benzerliğe Bıçak (2007, s. 105) dikkat çekerek Varka ve Gülşah mesnevisindeki minyatürlerden resimlerle örnekler sunmaktadır. Bununla birlikte Gaznelilerin giyim özellikleri incelenecek olursa; erkeklerin uzun kaftan, pantolon ve

çizme, kadınların ise uzun fistan ve şalvar giydikleri ortaya çıkmaktadır (Salman, 2006, s. 119). Bu bilgidan yola çıkılarak, bir Türk-İslam devleti olan Gaznelilerin giyim özellikleri ile bilinen ilk Türk devleti olan Hunların giyim özelliklerinin birtakım değişiklikler olmasına rağmen birbirine benzediği ve daha önce de değinildiği gibi kadın-erkek giyim özelliklerinin birbirine benzediği sonucu çıkarılabilir.

Kalafat'a göre (2004, s. 14) Türk halk tasavvufunda cinsiyetin bir önemi olmamasına rağmen bir dönem Kafkasya ve Anadolu'da işe giden erkekler önlerinden kadın geçmesini ya da ilk karşılaşacağı kişinin kadın olmasını istemezdi. Biçak (2007, s. 142) ve Metin (2011, s. 471) Türkiye Selçuklularında kadının yönetim alanında eski Türk devletlerine göre etkisiz kaldığı ve geri plana itildiği sonucuna varmaktadır. Siyasal yaşamdan dışlanmışlığının aksine sosyal yaşamda kadınların Anadolu Bacıları (Bacıyan-ı Rum) isimli bir örgüt kurmayı başaracak kadar güçlü olduğu söylenebilir.

Bacıyan-ı Rum isimli Türkmen kadınlardan oluşan bir teşkilatın olduğu Aşık Paşazade'nin Tarih-i Ali Osman isimli eserinden anlaşılmaktadır (Bayram, 2008, s. 15). Bayram (2008, s. 21) Mevlana'nın kızı Melike Hatun'un Bacı teşkilatı içerisinde olduğunu düşünmektedir. Bayram'a göre (2008, s. 81) bu kadın örgütünün beş temel görevi vardır. Bunlar; sanat ve meslekte intisab, örgüçülük ve dokumacılık, askeri faaliyetler, misafir ağırlama ve dini-tasavvufi faaliyetlerdir.

Ahilik teşkilatı içerisinde erkeklere 'eline, diline, beline sahip ol' öğüdü verilirken Bacı teşkilatı içerisindeki kadınlara 'eşine, işine, aşına sahip ol' öğüdü verilmektedir (Gündüz, 2012, s. 139-144). Selçuklu döneminde kadınların etkin olarak katılabileceği bir teşkilatın olması kadınların örgütlenme özgürlüğü olduğunu ortaya koymasına rağmen aynı teşkilatın farklı kollarında olan kadın ve erkeklere farklı öğütlerin verilmesi teşkilata üye insanlardan dönemin kültürel şartlarının gerektirdiği şekilde toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranışlar sergilemesinin beklendiği sonucu çıkarılabilir. Kadınların iş sahibi olması ve işlerine sahip çıkması beklentisinin olması dönemin şartları ve hatta gelişmemiş ülkeler ve bölgelerin günümüz şartları dikkate alındığında toplumsal cinsiyet eşitliğini ortaya koyan önemli bir durumdur. Osmanlıların kuruluş dönemi asker uniformalarının Kayseri kaynaklı olduğu ve bu nedenle uniformaların Bacıların eseri olabileceği düşünülmektedir (Bayram, 2008, s. 86).

Bu başlık altında sunulan bilgilerden bazılarında araştırma içerisinde yer verilmiştir. Giyim özellikleri açısından benzerlik gösteren Gazneliler ve diğer Türk toplumları ile ilgili bu

bilgi verilerek giyim konusunda kalıp yargılarının bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca önemli bir kadın örgütlenmesi olan Anadolu Bacıları'na hem yaptıkları işler hem de ilkler arasında yer almaları dolayısıyla yer verilmiştir.

### **Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği/Eşitsizliği**

Bireylerin toplumsal cinsiyet algısının oluşmasında etkili olan ortamlar aile, çevre vb. olmakla birlikte bu ortamlardan birisi de okuldur. Okulda öğretmenler, arkadaşlar, müdür vb. kişiler bireyin düşünce yapısının oluşmasında etkili olabileceği gibi ders kitapları, içerik, öğretim materyalleri vb. unsurların etkisi de söz konusu olmaktadır. Ders kitaplarında eşitsizlik içeren ifadeler bulunmasa bile kullanılan görselde kadının birçok ortamda mutfak önlüğüyle resmedilmesi ders kitabının eşitsiz olduğu sonucuna ulaşılmasına neden olacaktır.

Geleneksel tarih anlayışının ders kitaplarına yansıdığı ve bu nedenle ders kitaplarında çok az kadın tarihsel karakterin yer aldığı muhakkaktır. Çakır (1996, s. 308) tarih kitaplarında kadınlarla ilgili bilgi olmamasını şu şekilde açıklar:

“Geleneksel tarih yazıcılığının yapısı, tarih bilimcilerinin çok azının kadın olması, tarihi erkeklerin yazması, kendi pratiklerinden kaynaklanan olayları konu etmeleri kadınların tarih içindeki deneyimlerini görünmez kılar.”

Aykaç'ın (2012, s. 61) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarını incelediği çalışmasında ulaştığı sonuçlar ders kitaplarındaki cinsiyetçiliğin boyutunu ortaya koymaktadır. Bunlar; ders kitaplarında kadınların bulunduğu görsellere erkeklerin bulunduğu görsellerden daha az yer verilmesi, kadınların temizlik ve el işleri ile özdeşleştirilmesi ve kadınlara uygun olduğu düşünülen meslekler dahilinde kadınların ele alınmasıdır.

Lonna “Tarih Öğretimine Toplumsal Cinsiyet Temelli Yaklaşımlar” isimli kitaba yazdığı önsözde (Birey, Christou, Loukaidis & Paşa, 2015, s. 3) “ders kitaplarına asker veya politikacı erkek aktörlerin hâkim olduğunu” ifade etmektedir. Lonna'nın Kıbrıs'taki hem Türk hem Rum toplumlarında kullanılan ders kitapları için yaptığı tespitin Türkiye'de kullanılan ders kitapları için de geçerli olduğu söylenebilir. Daha sonraki başlıklar altında ders kitaplarından sunulacak örnekler bunun ispatı niteliğindedir. Bu nedenle, tarih konularının öğretimi bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliğine olumlu katkılar sunduğu düşünülen 2007 yılı MEB Yayıncılık ders kitabının analizine ve 2014 yılında kullanılan

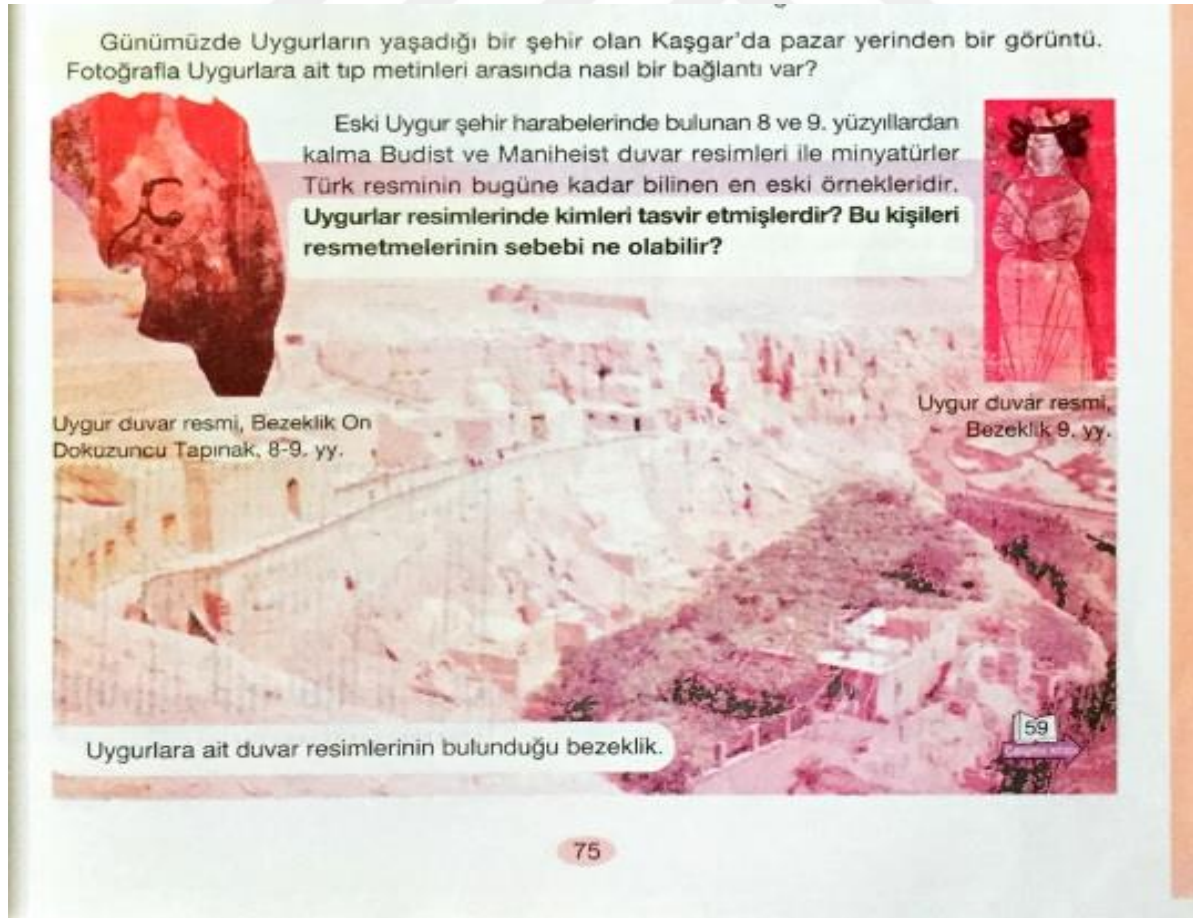


MEB Yayıncılık ve uygulama okulunda kullanılan Evren Yayıncılık ders kitaplarının analizine ve karşılaştırmasına yer verilmiştir.

### 2007 Yılı Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

Bu başlık altında 2007 yılında kullanılan MEB Yayıncılık 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “İpek Yolunda Türkler” ünitesinin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından görsel kullanımı ve içerik analizine yer verilmiştir. MEB Yayıncılık’ın görsel tasarımında toplam 40 (% 100) insan figürü kullanıldığı tespit edilmiştir. İnsan figürü bulunan görsellerin 24’ünde (% 60) sadece erkek figürü, 2’sinde (% 5) sadece kadın figürü, 6’sında (% 15) kadın ve erkek figürü birlikte kullanılmıştır. 8 (% 20) görselde yer alan insan figürlerinin cinsiyeti ise tespit edilememiştir. Görsel kullanımı ile ilgili birtakım örneklere aşağıda yer verilmiştir.

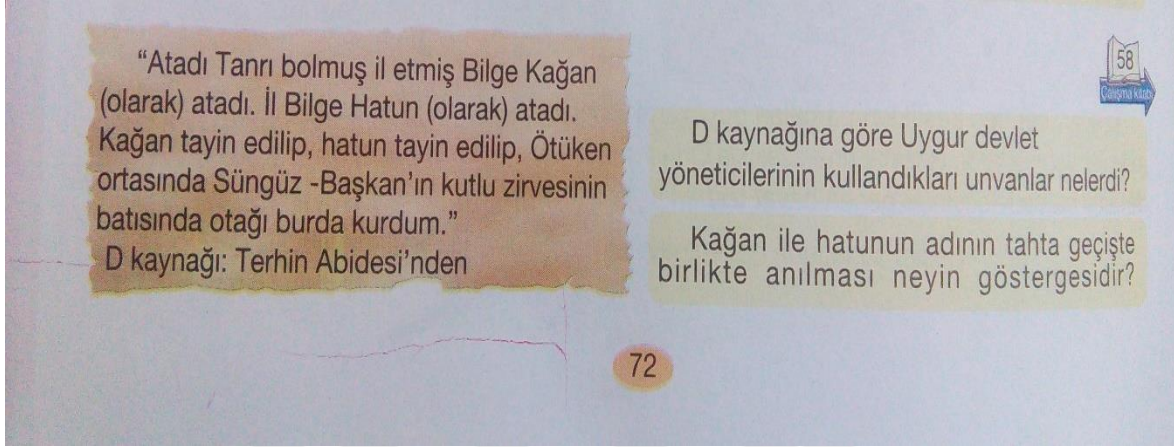
Aşağıdaki görsel 2007 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabından tarihsel kanıtları sunarken cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı bir sayfa örneğidir.



Şekil 1. MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği

Şekil 1’de Uygur duvar resimlerinden iki örnek sunulmuştur. Duvar resmi örneğinde hem kadın hem erkek karakterlere yer verilmiş olması tarihsel kanıtları sunarken kadın-erkek eşitliğine yer verilmesi açısından önem taşımaktadır.

Aşağıdaki görsel 2007 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabından tarihsel kanıtları sunarken cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı bir başka sayfa örneğine aittir.



Şekil 2. MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği

Ders kitabında tarihsel kaynaktaki ifade sadece erkek açısından ele alınmayıp kadının ve erkeğin yer aldığı kesit birlikte sunulmuştur ve bu ifadeye yönelik soruda da kadın-erkek birlikte alınmıştır.

Aşağıdaki görsel 2007 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabından İstemi Yabgu'nun Bizans elçilerini kabul ettiği illüstrasyona ait sayfa örneğini teşkil etmektedir.



Şekil 3. MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği

“İlk Türk Toplumlarında Siyasal Yaşamda Kadın” başlığı altında çeşitli kaynaklarda hatunun kabul törenlerine katıldığına dair bilgilere yer verilmişti. Bu bilgidен hareketle, elçi kabulünde hatunun da yer alarak resmedilmesinin hem tarihsel gerçekliğe hem de toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada daha uygun olacağı düşünülebilir.

Aşağıdaki görsel 2007 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabında toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı bir başka örnektir.

## İpek Yolu'nda Türkler

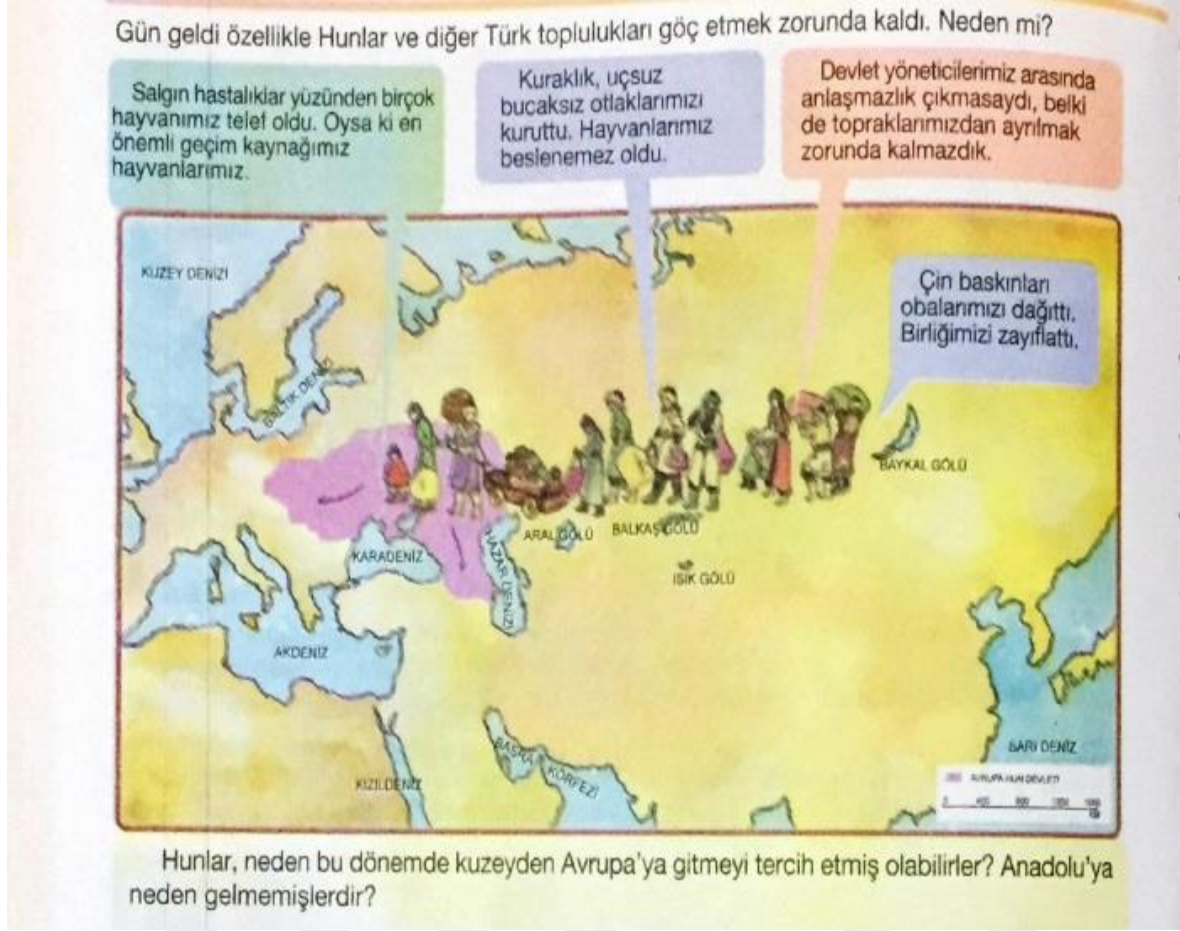


2005 yılında kazılarda çıkarılan Köktürlere paralarda paranın ön yüzünde Kağan ve Hatun neden birlikte çizilmiştir?

Şekil 4. MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği

Kağan ve hatunun birlikte yer aldığı Göktürk dönemine ait paranın görseli verilerek öğrencilere bunun nedeni sorulmuştur. Daha sonra 2012 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabında kağan ve hatunun birlikte yer aldığı para görselinin yerine sadece kağanın yer aldığı para görselinin kullanıldığı örnek sunulacaktır.

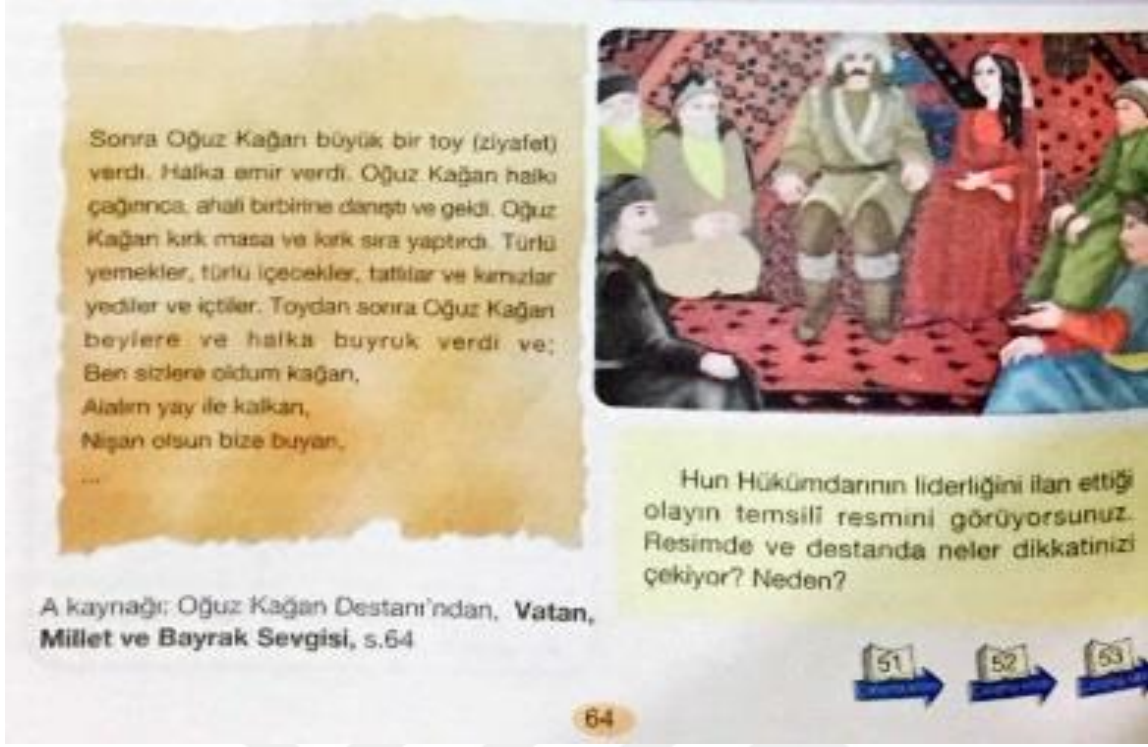
Aşağıdaki görsel 2007 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabında kadınların görünür olduğu bir örneğe aittir.



Şekil 5. MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği

Kavimler Göçü'nün temsili resminin yer aldığı ders kitabı kesitinde kadınların aktif bir konumda sunulması ise bir diğer önemli husustur.

Aşağıdaki görselde 2007 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabından Hun hükümdarının liderliğini ilan ettiği bir illüstrasyonun ve Oğuz Kağan Destanı'ndan bir bölümün yer aldığı örnek sunulmaktadır.



Şekil 6. MEB Yayıncılık (2007) ders kitabına ait sayfa örneği

Temsili resimde daha önceki örnekler arasında yer alan kağanın elçi kabulünde tek başına tahtta oturmasının aksine kağan ve hatunun yan yana olduğu ve tarihsel gerçekliğe uygun olarak hatunun kağanın soluna oturduğu görülmektedir. Temsili resimlerde kağanın ve hatunun yan yana resmedilmesinin ve tarihi kaynaklardan kadının ve erkeğin birlikte yer aldığı kaynakların kullanılmasının toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için önemli olduğu düşünülmektedir.

### 2014 Yılı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları

Daha önce araştırmada ele alınan İpek Yolunda Türkler ünitesinin kazanımları arasında siyasi tarih konularının yanında sosyo-kültürel tarih konuları da yer almasına rağmen içeriğin ağırlıklı olarak siyasi tarih konularını barındırdığına değinilmişti. Bu konuyla ilgili MEB ve Evren Yayınları ders kitapları sayfa sayısı ve görsel açısından incelenerek elde edilen veriler aşağıdaki şekilde tablolştırılmıştır.

Tablo 1

*Evren ve MEB Yayıncılık Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan “İpek Yolunda Türkler” Ünitesine Ait Metinlerin İçerik Analizinin Frekans ve Yüzde Sonuçları*

İçerik	Evren		MEB	
	f	%	f	%
Savaş	6	20	5,5	16,2
Siyasi	9	30	14,5	42,6
Sosyal-Kültürel	9,5	31,7	8	23,5
Coğrafya	1,5	5	0,5	1,5
Ekonomik	4	13,3	5,5	16,2
Toplam	30	100	34	100

Tablo 1’de Evren Yayıncılık ve MEB 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “İpek Yolunda Türkler” ünitesinin içerik açısından analizinin yüzde ve frekans sonuçları yer almaktadır. Daha önce ünite kazanımları ele alınarak ünitenin siyasi konulara olduğu kadar sosyal ve ekonomik konulara da yer vermesi gerektiği fakat ders kitaplarının siyasi konulara daha fazla yer verdiğine değinilmişti. Bu tablo ile ders kitaplarının hangi konuya ne kadar yer verdiği ortaya konmaya çalışılacaktır. Tabloda yer alan rakamlar ders kitaplarının belirtilen konulara ayırdıkları sayfaları belirtmektedir. Evren Yayıncılık incelendiği zaman; sayfa açısından siyasi konulara (% 30) olduğu kadar sosyal ve kültürel konulara (%31,7) da yer vermeye çalışmıştır. Yani dengeli bir dağılım yapmaya çalıştığı söylenebilir. Fakat MEB Yayıncılık açısından böyle bir durumun söz konusu olmadığı görülmektedir. MEB Yayıncılık için ön plana çıkan konunun siyasi konular olduğu anlaşılmaktadır. Hatta savaş konuları siyasi tarih başlığı altında düşünüldüğünde siyasi tarihe ayrılan sayfa sayısı oranın (% 58,8) büyüklüğü dikkate değerdir. Daha dengeli bir dağılım yapmaya çalıştığı ifade edilen Evren Yayıncılık için de savaş konuları siyasi tarih başlığı altında değerlendirildiğinde (% 50) aynı durum söz konusudur. Tablodan ders kitaplarının savaşa ayırdıkları sayfa sayısı ve oranı incelendiğinde bu oranın ve sayının azımsanamayacak boyutta olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 2

*Evren ve MEB Yayıncılık Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan “İpek Yolunda Türkler” Ünitesine Ait Görsellerin İçerik Analizinin Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Görsel	Evren		MEB	
	f	%	f	%
Savaş	8	17	10	11,2
Siyasi	9	19,1	37	41,6
Sosyal-Kültürel	21	44,7	33	37,1
Coğrafya	4	8,5	5	5,6
Ekonomik	5	10,7	4	4,5
Toplam	47	100	89	100

Tablo 2’de Evren Yayıncılık ve MEB 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde kullanılan görsellerin analizinin yüzde ve frekans sonuçları yer almaktadır. Tablodan Evren Yayıncılık’ın MEB Yayıncılık’ın neredeyse yarısı kadar görsel kullandığı anlaşılmaktadır. Tabloya göre; Evren Yayıncılık daha çok sosyal ve kültürel konularla (% 44,7) ilgili görsel kullanırken; MEB Yayıncılık daha çok siyasi konularla (% 41,6) ilgili görsel kullanmıştır.

MEB Yayıncılık’ın görsel tasarımında toplam 36 (% 100) insan figürü kullanıldığı tespit edilmiştir. İnsan figürü bulunan görsellerin 22’sinde (% 61,1) sadece erkek figürü, 2’sinde (% 5,5) sadece kadın figürü, 6’sında (% 16,7) kadın ve erkek figürü birlikte kullanılmıştır. 6 (% 16,7) görselde yer alan insan figürlerinin cinsiyeti ise tespit edilememiştir. Evren Yayıncılık’ın görsel tasarımında toplam 24 (% 100) insan figürü kullandığı tespit edilmiştir. İnsan figürü bulunan görsellerin 11’inde (% 45,9) sadece erkek figürü, 3’ünde (% 12,5) sadece kadın figürü, 5’inde (20,8) kadın ve erkek figürü birlikte kullanılmıştır. 5 (20,8) görselde yer alan insan figürlerinin cinsiyeti ise tespit edilememiştir. Her iki ders kitabının görsel tasarımında nicelik olarak kadın-erkek eşitliğini dikkate almadığı ve görsellerde erkek figürlere daha fazla yer verdiği anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki görsel 2012 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabından cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı bir sayfa örneğidir.





**Orta Asya'nın coğrafi özellikleri ve iklimi, Türklerin yaşamını hangi yönlerden etkilemiş olabilir?**

Türkler, Orta Asya'daki anayurtlarından MÖ'ki dönemlerden itibaren dünyanın değişik yerlerine göç ettiler. Peki, Türkler hangi sebeplerle Orta Asya'dan göç ettiler?

Komşu devletlerin saldırıları yüzünden güven içerisinde yaşayamıyoruz.

Bu kurak topraklar artık karnımızı doyurmuyor.

Salgın halindeki hayvan hastalıkları sürülerimize zarar veriyor.

Nüfusumuz çok arttı, otlaklar hayvanlarımız için yeterli değil.



62

Şekil 7. MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği

Türklerin Orta Asya'dan göç etmesi olayının resimlendirilerek anlatılmaya çalışıldığı sayfada hem kadınlar hem erkekler at üstünde ve eşit sayıda çizilmiştir. Resimde bir erkek bir kadın sıralaması yapılmasından, hatta çocukların birinin kız birinin erkek olarak çizilmesinden sayısal anlamda bir eşitlik sağlanmaya çalışıldığı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca göç eden kişilere konuşma balonları çizilerek seslerinin duyulması sağlanmaya çalışılmıştır ve bu sesler arasında kadınların seslerinin de bulunmasına özen gösterilmesi dikkate değerdir. Bir başka önemli nokta ise; erkeklerin tek başına, kadınların çocuklar ile resmedilmiş olmasıdır.

Aşağıdaki görsel 2012 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabından illüstrasyonlarda kadınların yer aldığı bir sayfa düzenine örnek teşkil etmektedir.

MÖ'ki dönemlerde başlayan göçler sonucu Orta Asya'daki Türk nüfus azaldı. Peki, Orta Asya'da yaşamaya devam eden Türkler, nasıl bir hayat sürdürüyorlardı? Aşağıda yer alan metni ve temsili çizimi inceleyerek Orta Asya'daki yaşama ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

Büyük bir bölgede farklı boylar olarak yaşamaktayız. Boylarımız, aramızda akrabalık olan sülâhlerden meydana gelmektedir. Farklı yerlere göç etmemize rağmen aile ve akrabalığa önem verdiğimiz için kültürümüzü ve değerlerimizi koruduk. Bizim geleneklerimize göre evlenme; evlenen kız veya erkeğin ayrı bir ev kurması anlamına gelir. Ailelerimiz; anne, baba ve çocuklardan meydana gelmektedir. Başlıca geçim kaynağımız hayvancılıktır. Tarım yapabileceğimiz çok az verimli toprağa sahibiz. Özellikle at ve koyun en çok yetiştirdiğimiz hayvanlardır. Beslediğimiz hayvanlara ot ve su bulmak için yerleşik bir hayat yerine, yaz ve kış mevsimlerinde farklı yerlerde yaşarız. Arabalar üzerinde taşıdığımız çadırları hayvanlar için elverişli otlaqlara kurar, mevsimlere göre yer değiştiririz. Baharda ve yazın otu, suyu bol olan yüksek yaylalara; kışın da soğuktan korunabileceğimiz alçak düzlüklerde bulunan evlerimize göçeriz. Kısaca bu yaşam biçimimize konargöçer yaşam denmektedir. At, bu yaşam biçiminde biz Türklerin en büyük yardımcısıdır. Atlarımız sayesinde pek çok yere hâkim olduk, hareket kabiliyeti yüksek ordularımızla güçlü devletler kurduk, farklı yerleri yurt edindik.



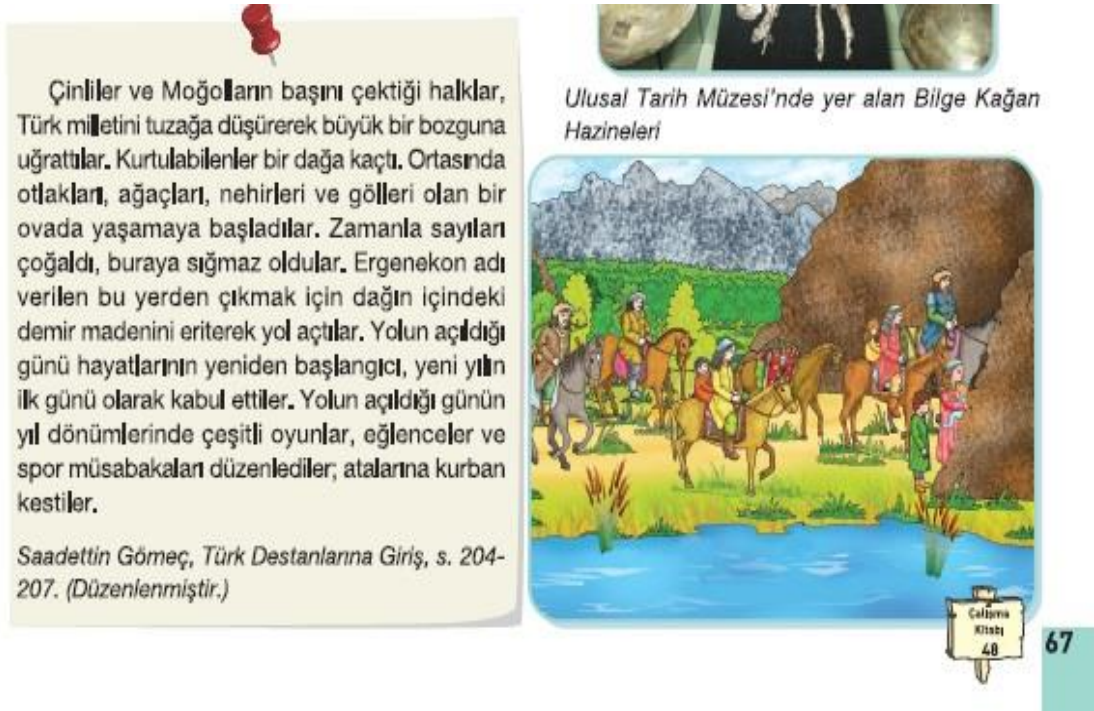
63

Şekil 8. MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği

Görselde ilk Türk toplumlarında yaşam anlatılmaktadır ve hem erkekler hem kadınlar illüstrasyonda bulunmaktadır. Fakat geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak kadınlar yemek yapma ve dokuma işleri, erkekler hayvancılık ve ulaşım işleri ile uğraşırken çizilmiştir. Hatta erkeklerin herhangi bir iş yapmasına gerek olmadan sadece

sohbet ederken çizildiği görülmektedir. Çizilen erkek sayısının kadın sayısından fazla olması eşitsiz bir başka durumdur. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının İpek Yolunda Türkler ünitesinde yer alan görsellerde kadınlara ne kadar az yer verildiği dikkate alındığında illüstrasyonda kadınların bulunması kadının görünür olması açısından önemlidir.

Aşağıdaki görsel 2012 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabından Ergenekon Destanı illüstrasyonuna aittir.



Şekil 9. MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği

Ders kitabının kullandığı diğer illüstrasyonlarda olduğu gibi, bu illüstrasyonda da kadın ve erkek çizimlerine rastlanmaktadır. Fakat Kavimler Göçü'nün ele alındığı illüstrasyondakine benzer bir durum, bu illüstrasyon için de geçerlidir. Yani erkekler tek başlarına atın üzerindeyken kadınlar çocuklar ile atın üzerinde resmedilmiştir. Hatta at üzerinde olmayan kadının biri yanında biri kucağında iki çocuk ile resmedilmesinden ders kitabı yazarlarının çocuksuz bir kadın olamayacağı ya da çocuk mutlaka annesinin yanında olmalı anlayışına sahip olduğu sonucu çıkarılabilir.

Aşağıdaki görsel 2014 yılında basılan Evren Yayıncılık ders kitabından Ergenekon Destanı illüstrasyonuna aittir.

## ERGENEKON DESTANI

...

İl Han'ın Kayı adındaki oğlu ile Dokuz Oğuz adındaki yeğeni düşmanlarının elinden kurtuldular. Her tarafı yemyeşil, cennet gibi bir yere geldiler. Yeni bir millet oldular. Yüzyıllar sonra öyle çoğaldılar ki bu ülkeye sığamadılar.

Kurultayı toplayıp çare aramaya başladılar. Etraflarını çeviren dağlardaki demir madeni, yol açmalarını engelliyordu. Sonunda bir demirci, dağın demirlerini eritmeyi teklif etti. Bir bozkurt önlerine geçip onlara yol gösterdi.

Şükrü Kurgan, İzahlı Eski Metinler Antolojisi, s. 205.  
(Sadeleştirilerek verilmiştir.)



Ergenekon'dan çıkışı gösteren temsili bir resim

Şekil 10. Evren Yayıncılık (2014) ders kitabına ait sayfa örneği

İllüstrasyonda Ergenekon'dan çıkış ele alınmaktadır ve metinde “millet olarak çoğalıp ülkeye sığamadıkları” ifade edilse bile görselde sadece erkeklerin çizildiği görülmektedir. Buradan milletin sadece erkeklerden oluştuğu şeklinde hatalı bir yargıya varılabilir. Daha önce ele alınan MEB Yayıncılık ders kitabında kullanılan illüstrasyon ile bu illüstrasyon karşılaştırıldığında; MEB Yayıncılık illüstrasyonunda kadınlar, çocuklar ile birlikte resmedilse bile kadınların görünür olması bakımından MEB Yayıncılık'ın eşitlikçi olduğu ileri sürülebilir.

Aşağıdaki görsel 2012 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabından kurultay toplantısı illüstrasyonuna aittir.



Türklerin yaşam biçimini düşündüğünüzde kurultayın bu teklifi reddetmesinin sebebi ne olabilir?



Kurultaya, boy beyleri ve hatun da katılırdı.

68

Şekil 11. MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği

İllüstrasyonda tarihi gerçekliğe uygun olarak hatuna yer verilmesi önemlidir.

Aşağıdaki görsel 2012 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabının Melikşah dönemini ele aldığı kesite aittir.

Alp Arslan'ın vefatından sonra yerine oğlu Melikşah geçti (1072). Melikşah dönemi, Selçukluların her alanda en gelişmiş oldukları dönemdir.



Melikşah

Genç yaşta Selçuklu tahtına geçtim. Komşumuz Gazneliler ve Karahanlıların saldırılarına karşı ülkemi savundum. Babamın izlediği siyaseti devam ettirerek Anadolu'ya ordular gönderdim. Anadolu, Batı Anadolu kıyılarına kadar Türk boylarıyla doldu taşı. Batıda bu gelişmeler olurken doğuda Karahanlıları devletime bağladım.

Âlimleri ve sanatkârları himaye ederek sarayımı onlara açtım. Topraklarımda medreselerin kurulmasını teşvik ettim. Nizamiye Medreseleri adındaki okullarda dinî bilimlerin yanında tıp gibi başka bilimlerin de öğretilmekteydi. Bir de rasathane (gözlem evi) kurdurarak gök cisimlerinin ve gökyüzü olaylarının gözlemlenmesini sağladım. Bu gözlemler sonucu Celâli takvimi yapıldı.

Hazinemi dolu tutarak güçlü bir ordu besledim. Devletimin geniş sınırları içinde pek çok milleti bir arada huzur içinde yaşatmaya çalıştım. Halkıma karşı adil ve cömert olmaya özen gösterdim. Halkımın büyük çoğunluğu konargöçer olarak yaşayan Türklerden oluşuyordu. En önemli varlıkları koyun ve at sürüleriydi. Topraklarımda, tarımla uğraşan köylüler de bulunuyordu. Şehirlerde yaşayan halkım içinde ise esnaf ve tüccarlar çoğunluğu oluşturuyordu. Esnafın kendilerine ait pazarları bulunuyordu. Dokuma tezgâhları, demir fırınları, deri işleme atölyeleri, kâğıt imalathaneleri, çini, cam gibi maddeleri üreten fırın ve imalathaneler ülkemde yaygındı.



Bir kadın Melikşah'a şikâyetini iletiyor.

Şekil 12. MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği

MEB Yayıncılık ders kitabının kullandığı görselde kadına yer verdiği bir başka örnektir. Üstelik kadına yer verilen görselde kadın hak arama mücadelesine giren, aktif bir konumdadır. Kadınları aktif olarak sunan tarihi kaynakların ders kitaplarında sunulması, öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının değişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Aşağıdaki görsel 2014 yılında basılan Evren Yayıncılık ders kitabının Melikşah dönemini ele aldığı kesite aittir.



Ben Alparslan'ım.

Beni, Anadolu'nun kapılarını Türklere açan komutan olarak tanıyacaktınız. Hükümdarlığım döneminde büyük bir devlet adamı olan Nizamülmülk'ü vezirliğe getirdim. Nizamülmülk, birçok şehirden Nizamiye Medreseleri adıyla eğitim kurumlarının açılmasını sağladı. Siyasetname adlı eserinde, devlet adamları için yönetimle ilgili bilgilere yer verdi. Ben, ülkeyi bir bayrak altında topladım. 26 Ağustos 1071'de eli bin kişilik bir ordu ile iki yüz bin kişilik Bizans ordusunu bozguna uğrattık. Ünlü Malazgirt Zaferi ile Anadolu'da iskân faaliyetlerimiz başladı. Bundan sonra gazdalarımız devam etti.

Sadece savaşlarla yetinmedim. Bilim insanlarına ve öğrencilerine maaş verdim. Destek aldım. Bayındırlığa önem verdim ve sulama tesisleri yaptırдым. Yaptığım birçok işin temelini atan amcam Tuğrul Bey de çok önemli işler başarmıştı. Araplarla Türkler arasında çok iyi ilişkiler kurmuş, Gazneliler ile yaptığı Dandanakan Savaşı'nı kazanmıştı. Amcam Tuğrul Bey, yaptıklarıyla daha sonraki Türk devletlerine örnek olmuştur.

Benden sonra oğlum Melikşah, 18 yaşında iken tahta çıktı. Ünlü vezir Nizamülmülk'ün de desteği ile devleti başarıyla yönetti. Melikşah birçok köprü, kale, su yolları gibi eserler yaptırdı. İlime çok önem verdi. Bağdat'ta bir rasathane kurdurdu.



Nizamülmülk

**E** "KİM KİMDİR?" ve "ALPARSLAN" adlı etkinlikleri yapınız.

#### Gözden Geçirme

Karahanlılar, Gazneliler ve Büyük Selçuklular zamanındaki ünlü devlet adamlarının özelliklerini ve Türk - İslam dünyasına katkılarını değerlendiriniz.

Daha önce MEB Yayıncılık ders kitabının belirtilen dönemi nasıl ele aldığı incelenmişti. MEB Yayıncılık ders kitabında kadınlar lehine kullanılan görselin aksine, Evren Yayıncılık ders kitabının kadınlarla ilgili görsel veya metin içerisinde herhangi bir cümle kullanmadığı görülmektedir. Her iki ders kitabı için eksiklik olduğu düşünülen nokta ise, Terken Hatun ile ilgili tek bir cümlenin bile geçmemiş olmasıdır. Aynı şekilde Tuğrul dönemi ele alınırken ders kitapları Altuncan Hatun'a hiçbir şekilde yer vermemiştir. Üstelik ders kitaplarının kahramanlıklara yer verdiği düşünülecek olduğunda; eşini kurtarmaya giden Altuncan Hatun'a yer verilmemiş olması kahramanlık algısının genelde erkekler üzerinden düşünüldüğü sonucuna ulaşılmasına neden olmaktadır.

Aşağıda 2014 yılında basılan Evren Yayıncılık ders kitabına ait bir kesit sunulmaktadır.

İpek Yolu'na egemen olmak önemliydi. Bu yüzden Orta Asya'da çeşitli siyasi mücadeleler yaşandı.

Kök Türk Devleti'nin batı bölgelerini idare eden İstemi Yabgu, İpek Yolu'na egemen olabilmek için Sasanilerle ortak hareket ederek Akhun Devleti'ni yıktı (563-567). Akhun Devleti'nin toprakları Sasaniler ve Kök Türkler arasında paylaşıldı.

Orta Asya Türklerinin yaşamlarında at önemli bir yere sahipti. Kök Türkler ve Uygurlar, Çin'e at verirken Bizans'a Çin'den aldıkları ipekli kumaşları satarlardı. Sizce doğu ve batı arasında yer alan Türklerin, İpek Yolu ticaretindeki rolü neler olabilir?



Savaştan zaferle dönen kağan, Türk Ordusu, s. 154.

Şekil 14. Evren Yayıncılık (2014) ders kitabına ait sayfa örneği

Ders kitabının kullandığı görselde, savaşta dönen kağanın elinde kesik bir baş tuttuğu görülmektedir. Kullanılan bu görselin öğrenciler açısından sorunlu olduğu düşünülmektedir. Savaşın olumsuz yanlarının göz ardı edilerek zafer kazanıldığına vurgu yapılması ve bunun kesik bir baş üzerinden tanımlanmasının öğrencilerde savaşın hatta kafa kesmenin olumlu bir durum algısı yaratacağı düşünülebilir. Ders kitabının bu görseli kullanarak militarist değerleri ön plana çıkardığı söylenebilir.

Aşağıdaki görsel 2012 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabının Göktürkler dönemini ele aldığı kesite aittir.



Kök Türkler, komşu devletlere başta at olmak üzere canlı hayvan, kurutulmuş et, deri, kürk satıyorlar, karşılığında tarım ürünleri ve giyim eşyası alıyorlardı. Ticarete madeni para kullanıyorlardı. Bu ticareti düzenli hâle getirmek için Çin ve Bizans gibi komşu devletlerle ticaret anlaşmaları yapıyorlardı. Zaman içinde ticari ilişkiler kültürel ve siyasi ilişkilerin de gelişmesini sağlamış, komşu milletler Türklerden etkilenmişlerdir.

"Romalılar, keten gömlek giymeyi Türklerden öğrendiler. Türk Hazar Devleti prensesi Çiçek'in Bizans sarayına gelin gittiği zaman giydiği Türk tipi imparatorçelik elbisesi 'Çiçekion' (Çiçek adından) orada moda oldu."

*İbrahim Kafesoğlu, Türk Millî Kültürü, s. 319.*



*Kök Türk dönemine ait para*

76

Şekil 15. MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği

2007 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabında kağan ve hatunun birlikte resmedildiği Göktürk dönemine ait para görseli kullanılırken, 2012 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabında sadece kağanın resmedildiği para görseli kullanılmıştır. Yukarıdaki örnek, 2007 ve 2012 yıllarında basılan MEB Yayıncılık ders kitaplarının arasındaki en önemli farklardan biri olarak değerlendirilebilir. Ders kitaplarının kadınların yer aldığı örnekleri çoğaltmak yerine var olan örnekleri bile azaltması düşündürücüdür.

Aşağıdaki görsel 2014 yılında basılan Evren Yayıncılık ders kitabının ilk Türk toplumlarından günümüze kadar devam eden gelenek-göreneklere evlilik ve düğünle ilgili bilgilerin sunulduğu kesite aittir.

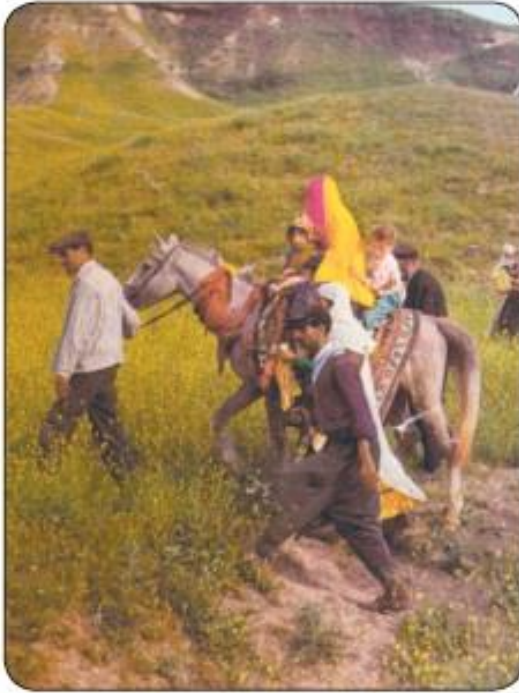
## GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE



- Çevrenizde düğünler nasıl oluyor? Anlatınız.
- Bir düğünü anlatırken hangi kelime ve kavramları kullandığınızı söyleyiniz.

Zaman zaman çevremizde, çeşitli kutlama ve törenler yapılır. Bu kutlama ve törenler, insanların bir arada yaşamalarından kaynaklanan etkinliklerdir. Sizce bu etkinlikler, zamanla değişim ve süreklilik göstermekte midir? Eğer zamanla değişim geçirdiğini düşünüyorsanız bunun sebebi ne olabilir?

Yaşadığınız bölgede bir düğünün elli yıl önce nasıl yapıldığını hiç merak ettiniz mi?



Sayfadaki fotoğraflarda hangi benzerlikler ve farklılıklar vardır? Söyleyiniz.

Şekil 16. Evren Yayıncılık (2014) ders kitabına ait sayfa örneği

Ders kitaplarının genel olarak; sosyal ve kültürel yaşam ile ilgili konuları ele alırken kadınlara yer verdiği tespit edilmiştir. Evren Yayıncılık ders kitabının sosyal ve kültürel yaşamı ele alırken kadın görseline yer verdiği bir başka örnek aşağıdaki gibidir:



Nevruz'da Yumurta Tokuşturanlar / Ankara

Anadolu'da "Nevruz-i Sultan", "Sultan Nevruz", "Mart dokuzu" gibi adlar verilen Nevruz, farklı yörelerde değişik biçimlerde kutlanır. Sizin yaşadığınız yerde Nevruz kutlamaları yapılıyor mu?

Bu bayram için birbirine benzer adlandırmaların yapılması Türk dilinin zenginliğini gösterir. Bu görüşe katılıyor musunuz?

Şekil 17. Evren Yayıncılık (2014) ders kitabına ait sayfa örneği

Aşağıda 2012 yılında basılan MEB Yayıncılık ders kitabının sosyal ve kültürel yaşam konuları içerisinde kadınlara yer verdiğine dair bir örnek bulunmaktadır.



Aşağıdaki fotoğrafı inceleyiniz. Günümüzde, çevrenizde gördüğünüz Nevruz kutlamaları nasıldır?



90

Şekil 18. MEB Yayıncılık (2012) ders kitabına ait sayfa örneği

Geçmişten günümüze kadar devam eden Nevruz kutlamaları konusu ele alınırken kadın görseline yer verildiği görülmektedir.

2007 ve 2014 yıllarına ait incelenen Sosyal Bilgiler ders kitaplarının "İpek Yolunda Türkler" ünitesi kapsamında kadınların görünürlüğü ve temsili açısından sorunlu olduğu

söylenbilir. 2007 yılına ait ders kitabının kadınların görünürlüğü bakımından 2014 yılına ait ders kitabına göre daha iyi olduğu tespit edilmiş olsa da belirtilen durumlar için ders kitaplarının yetersiz olduğu sunulan örnekler ile ortaya çıkarılmıştır. Ders kitaplarının söz konusu eksikleri dikkate alınarak toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı öğretim tasarımı hazırlanmıştır ve bu tasarımın “Bulgular ve Yorum” başlığı altında sunulacak verilerde görüleceği gibi, eksikliklerin giderilmesi konusunda bir çözüm olabileceği ileri sürülebilir.

## **İlgili Araştırmalar**

Bu başlık altında araştırma konusu ile ilgili olan çeşitli çalışmalara yer verilecektir.

Köse (2004) yüksek lisans tezinde tarih ders kitaplarındaki kadın ve Türk kadınına ait imajları belirleyip bu imajların oluşmasını etkileyen faktörleri belirlemiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerle iki soruluk görüşme yaparak hatırladıkları tarihi şahsiyetler ve ders kitapları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarından biri alanında ilki başarmış kadınların ders kitaplarında ele alınması isteğidir. Ayrıca kadınlar ile ilgili bilgilerin objektif olarak ders kitaplarına yansıtılması katılımcıların isteğidir. Elde edilen bulgular ışığında birçok öneride bulunulmuştur. Objektif ve farklı öğretim materyalleri kullanılarak kadın konusunun işlenmesi bu önerilerden biridir.

Güvenç Çetinkol (2008) yüksek lisans tezinde feminist pedagojinin amaçlarından, temel ilkelerinden, tarihsel gelişiminden bahsederek Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı programı, yerli ve yabancı kaynaklar, ders kitapları incelenmiştir. Fakat araştırmanın asıl amacı kapsamında feminist pedagojinin hedefleri doğrultusunda ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı, öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda feminist pedagojinin hedeflerine uygun bulunan bazı gelişmeler görülsede eksik olan noktalarının olduğu ve bu konuda adımlar atılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Zor (2008) yüksek lisans tezinde geçmişten günümüze Türk kadınının toplumdaki yerini incelemiş ve bu konunun 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında nasıl yer aldığını incelemiştir. Literatür taraması yapılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda ders kitaplarında Türk kadınına verilen yerin yetersiz, yer verildiği noktada ise materyallerin yetersiz olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda Türkiye’de ve dünyada kadının yeri ile ilgili bir üniteye yer verilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Demirel (2010) yüksek lisans tezinde 1928-2008 yılları arasında hazırlanan 6, 7 ve 8. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarını toplumsal cinsiyet eşitliği yönünden incelemiştir. Ders kitaplarının

toplumsal rolleri ve cinsiyet rollerini kazandırmada etkili olduğu görüşünden yola çıkan araştırmacı özellikle Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bu rolleri kazandırmada önemli bir yeri olduğundan bu araştırmayı yapmıştır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerin sonucunda görsellerde erkeklerin daha fazla yer aldığı, erkeklerin güç ve iktidar sahibi olarak nitelenip daha çok yüceltildiği, meslek ediniminde kadın ve erkeklere özgü meslek ayrımının yapıldığı, iş bölümünde erkeklerin ev dışı işlerle kadınların ev içi işlerle özdeşleştirildiği, kadınların pasif-edilgen, erkeklerin aktif-etken olarak ifade edildiği ortaya çıkmıştır.

Gazan (2010) yüksek lisans tezinde 6. sınıf öğrencilerinin Türk toplumunda kadının yerine ilişkin bilgi ve tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Betimsel araştırma modeliyle gerçekleşen araştırmanın verilerini 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin “Eşitliğe Doğru” konusu doğrultusunda hazırlanan bilgi anketi ve tutum ölçeği ile toplamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin tutum ölçeği ve bilgi anketi puanları arasındaki fark kız öğrencilerin lehinedir. Elde edilen sonuçlar neticesinde sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Köse (2011) doktora tezinde farklı değişkenler açısından lise öğrencilerinin kadın imajının nasıl olduğunu, onların öğretim için nasıl imajlar önerdiğini belirlemiş ve tarih ders kitaplarında kadın imajının yeniden oluşturulmasını sağlamayı amaçlamıştır. Öğrencilerin kadın imajına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Beşli Likert Tipi Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca tarih ders kitaplarında kadın imajının yeniden inşası için farklı dönemlerle ilgili farklı özellikleri olan isimlerden oluşan bir liste ile bu kadınlar üzerinden derslerinden yeniden düzenlenebileceği belirtilmiştir.

Dilek (2012) doktora tezinde 4 yıllık bir süreçte bir grup 6. sınıf öğrencisinin bakış açısından farklı tarihsel dönemlerde kadın imgesinin nasıl kurgulandığı ve buna etki eden değişkenleri derinlemesine analiz etmiştir. Bunun için nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasını kullanmıştır. İlk Türk devletlerinden cumhuriyete kadar olan dönemi kadın bakış açısıyla yeniden kurgulayarak dört yıl boyunca veri toplamış ve topladığı veriler doğrultusunda araştırmasını yeniden planlamıştır. Öğretim stratejisi ve sosyal, politik gündemin öğrencilerin kadın tarihine bakış açısı üzerinde etki ettiği sonucundan yola çıkarak birtakım önerilerde bulunmuştur.

Seçgin (2012) doktora tezinde toplumsal cinsiyet etkinliklerine göre düzenlenmiş Sosyal Bilgiler dersinin 7. sınıf öğrencilerinin algı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veriler nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine

uygun olarak geliştirilen ölçek ve teknikler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacın 8 haftalık sürecin her haftasını toplumsal cinsiyet etkinliklerinin bir boyutuna ayırmış ve deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Etkinlikler ile işlenen dersin neticesinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının somutlaştığı, öğrencilerde cinsiyet eşitliği için duyarlılık oluştuğu, dersin eğlenceli bir hal aldığı ve öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında her sınıf seviyesi için toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı etkinlik temelli kitaplar oluşturulması, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dayalı ifadelerin kitaplardan kaldırılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Turner (1998) yüksek lisans tezinde Kanada'nın bir eyaletinde okutulan ortaokul Sosyal Bilgiler müfredatını ve ders kitaplarını erkeklerin tarihinin sunumuna yönelik önyargıları nedeniyle incelemiştir. Ders kitaplarında ve müfredatta kadın tarihine geleneksel olarak yer verilen iki yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yöntemlerin kadın tarihini erkek tarihine göre en aza indirmek, önemsizleştirmek veya kadın tarihini erkek tarihinden ayırtmak şeklinde yapıldığını dile getirmiştir. Araştırmacı erkek temelli geleneksel bir tarih yerine toplumsal cinsiyet temelli bir tarihin benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır ve toplumsal cinsiyet temelli bir tarih örneği sunmuştur.

Foulds (2010) doktora tezinde Kenya'da toplumsal cinsiyet duyarlılığına dayalı olarak revize edilen ders kitaplarının ve müfredatın öğrencilerin gerçekleri ile uyumlu olup olmadığını tespit etmiştir ve bu yolla yeni sistemin etkililiğini araştırmıştır. Kitale'de bulunan dört okuldan 250 ilkokul öğrencisi ile görüşmeler yapmıştır. Ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsillerinde yer alan çelişkilerin öğrencilere çok sayıda karışık mesaj gönderdiğini tespit etmiştir. Bunun nedenini ise kültürel olmayan toplumsal cinsiyet eşitliği temsillerinin ders kitabında yer almasına dayandırmıştır. Bu nedenle yeni müfredatın ve ders kitaplarının kültürel özelliklerin dikkate alınarak revize edilmesi önerisinde bulunmuştur.

Tuwor (2007) doktora tezinde ilkokullarda ve ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında kadınların nasıl temsil edildiğini analiz etmiş ve öğretmenlerin ders kitaplarında ve müfredatta yer alan toplumsal cinsiyete ilişkin algılarını araştırmıştır. Nitel paradigmayı esas alan araştırmada 22 tane sosyal bilgiler kitabı erkeklerin ve kadınların temsili açısından analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ve akademisyenlerin ders kitaplarında ve müfredatta toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerini almak için odak grup görüşmeleri, anketler ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Kadınlara ders kitaplarında daha

az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme ve anket verilerine göre bunun nedeni olarak Gana kültürü gösterilmiştir.

Cooke-Sawyer (1998) yüksek lisans tezinde Ontario Eğitim Kurulu'na kullanılan 7. Sınıf tarih ders kitaplarında bulunan toplumsal cinsiyet önyargılarını ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını incelemiştir. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet önyargılarının ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca erkeklerin görsellerde daha fazla yer aldığı ve kadınlara erkeklere kıyasla daha az referans verildiği tespit edilmiştir. Kadınlar ve erkekler zaman zaman geleneksel rollerin dışında kitaplarda yer alsada geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin hâkim olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı tarih ders kitaplarının kadınlar lehine düzenlenmesi önerisinde bulunmuştur.

Barrows (2007) doktora tezinde ilköğretim öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet önyargılarına ilişkin algılarını ve cinsiyete dayalı önyargı ile ilgili daha fazla bilgi edinmenin ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerle bulunduğu etkileşime bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin toplumsal cinsiyet önyargısına ilişkin genel algılarını, müfredatla ilgili cinsiyet yanlılığı algılarını, bu algıların kökenlerini ve bu sürecin mevcut eğitim uygulamalarını nasıl etkileyebileceğini belirlemek amacıyla hazırlanmış üç etkinliğe katılan 12 ilkokul öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenler toplumsal cinsiyet önyargılarına dair algılarını ebeveynlerinin, yetiştirilmelerinin ve çevrelerinin etkilediğini ileri sürmüşlerdir.

Stewens (2016) doktora tezinde sınıflarında cinsiyet eşitliğini teşvik etmeye çalışan 6 lise tarih öğretmeni ile çalışmıştır. Görüşme ve gözlem tekniklerinin kullanıldığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyet eşitliği hakkındaki inançları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf söyleminde, müfredat değişikliklerinde ve mesleki uygulamalarda birtakım benzerlikleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler cinsiyet eşitliğine dayalı bir öğretim için bazı engellerin bulunduğunu dile getirmişlerdir.

Doyle (1998) yüksek lisans tezinde toplumsal cinsiyet dengeli müfredatın öğretiminin, onuncu sınıfta okuyan sosyal bilgiler öğrencileri üzerinde yarattığı etkiyi incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı araştırmada deney grubuna toplumsal cinsiyetin dengeli olduğu bir müfredat, kontrol grubuna ise geleneksel olan erkek egemen bir müfredat uygulanmıştır. Toplumsal cinsiyet dengeli müfredatı alan kız öğrenciler hem tarihsel alanda hem de günümüzde toplumsal cinsiyet konuları ile

uğraşırken gurur ve özgüven duyduklarını ifade etmişlerdir. Bazı kontrol grubu kız öğrencileri, geleneksel müfredat vasıtasıyla yabancılaşma ve aşağılama duygularını dile getirmişlerdir. Araştırmacı kapsayıcı bir müfredatın herkes için iyi olabileceğini savunmuştur.





## BÖLÜM III

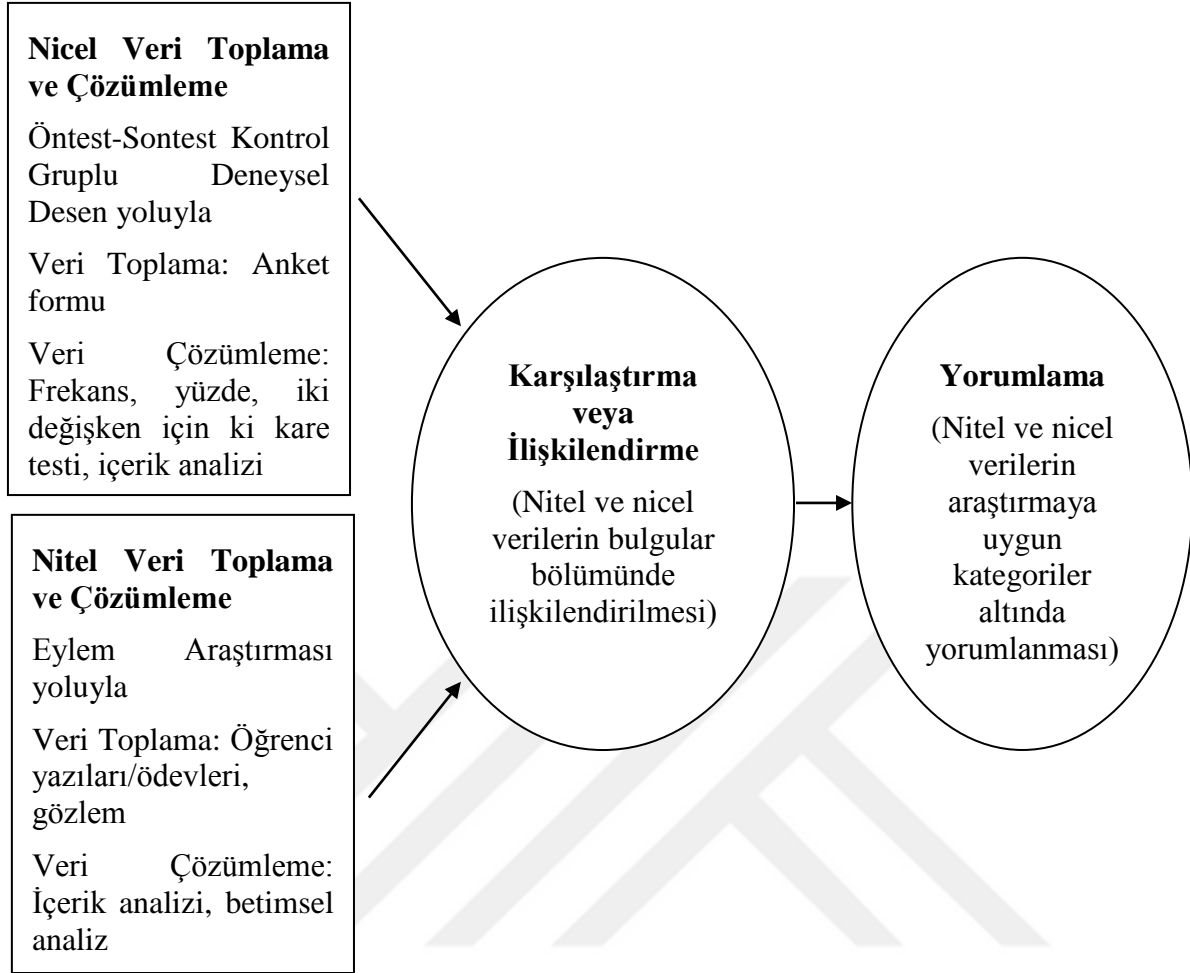
### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçme araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2014, s. 79) yakınsayan paralel desenin “araştırmacının, nitel ve nicel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulamasıyla” oluştuğunu, araştırmadan elde edilen verilerin ayrı ayrı analiz edildiğini ve bulguların birlikte yorumlandığını ifade etmektedir.

Araştırma sürecinin temel aşamaları Şekil 19 üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 19. Araştırma sürecinde paralel desen aşamaları (Creswell & Plano Clark, 2014, s. 77'den uyarlanmıştır.)

Şekil 19'da görüldüğü gibi, yakınsayan paralel desen en az iki ayrı veri toplama aracının kullanıldığı, elde edilen verilerin ayrı ayrı analiz edilip karşılaştırma veya ilişkilendirmeler kurularak bulguların birlikte yorumlandığı bir desendir. Araştırmada bu desenin kullanılmasının amacı nicel veri toplama araçları ile öğrencilerin genel olarak mevcut toplumsal cinsiyet algıları ile uygulama sonrası öğrencilerin bu algılarındaki değişim ve direnç noktalarını tespit etmek; nitel veri toplama araçları ile de öğrencilerin uygulama süreci ve sonrasındaki toplumsal cinsiyet algılarını daha detaylı analiz etmektir. Yani yakınsayan paralel desen ile hem genel olarak öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını ortaya koyma hem de toplumsal cinsiyet algıları ile ilgili daha detaylı veriler elde etme amacını gerçekleştirmenin uygun olacağı düşünüldüğünden belirtilen desen tercih edilmiştir.

## Nitel Araştırma Modeli

Karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desenin kullanıldığı araştırmanın nitel modeli eylem araştırmasıdır. Johnson (2005) eylem araştırmasını “gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla geliştirilen bir araştırma süreci” olarak tanımlamaktadır (Akt. Tüzel ve Çekiç, 2013, s. 221). Eylem araştırmasının amacı bir problemi çözmek, değerlendirmek veya yeni fikirler bulup bunların nasıl çalıştığını anlamaktır (Kaya, 2014, s. 43). Johnson (2014, s. 128) eylem araştırmasının amacının “bir denenceyi kanıtlamak veya çürütmek ya da daha büyük bir evrene veri sağlamak” olmadığını belirtmektedir.

Eylem araştırması problemin oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, verilere dayalı uygulama planlarının yapılması, uygulamaya konulması, sonuçlarının incelenmesi ve problemin tekrar oluşturulması gibi adımlardan oluşmaktadır (Çepni, 2009, s. 85). Fakat yapılan araştırma için bu süreç aynı uygulamanın tekrar edilmesi şeklinde olmayıp uygulama süreci boyunca her hafta elde edilen verilerin genel bir analizinin yapılarak sonraki haftalar için gerekli düzenlemelerin yapılması şeklinde olmuştur. Araştırmada, Yıldırım ve Şimşek’in (2011, s. 297) eylem araştırması türleri içinde ele aldığı uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu yaklaşım kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel araştırma modeli olan eylem araştırması yanında feminist yöntemlerden ve feminist tarihçilik alanından yararlanılmıştır. Çakır (1996, s. 314) feminist araştırma sürecini “dinamik bir süreçtir; deneyimlerin ışığında sürekli gözden geçirilen, karşılıklı bir öğrenme ve yeniden kurma süreci” olarak ifade etmektedir. Feminist araştırmalarda yerleşik araştırma yöntemleri (Çakır, 2007, s. 469) ile birlikte birçok araştırma tekniği (Neuman, 2014, s. 152) kullanılmaktadır. Neuman’a göre (2014, s. 152) feminist araştırmacılar “kadınlara söz hakkı vermeye çabalar ve baskın olan erkek yönelimli perspektifleri düzeltmek için çalışır”. Öte yandan feminist araştırmacıların bilinçli olarak feminist perspektifi kullandığını belirtmektedir. Benzer şekilde “Araştırmanın Alt Amaçları” ve “Eylem Planı” başlıkları altında belirtildiği gibi, bu araştırmada da feminist araştırma ilkeleri dikkate alınarak kadınların tarihin özneleri olarak sunulduğu bir ders tasarımı yoluyla sosyal bilgiler dersi tarih konuları özelinde erkek yönelimli bir tarih anlatısının/sunumunun nasıl düzeltilebileceği sorunsalına odaklanılmıştır.

“Araştırmacının eylem araştırmasına başlamadan önce hazırlayarak süreçte gerçekleştireceği küçük eylemleri sıraladığı ve süreç boyunca revize ettiği genel araştırma

akışına eylem planı denilmektedir.” (Tüzel & Çekiç, 2013, s. 227). Bu bağlamda araştırmanın eylem planı aşağıda yer almaktadır.

### *Eylem Planı*

Bu başlık altında hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamalı olarak araştırma süreci ele alınacaktır.

#### *Hazırlık*

Bu başlık dört temel kategoriden oluşmaktadır ve aşağıda her kategorinin açıklamasına yer verilmektedir.

##### 1. Ünitenin Seçilmesi

- Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında ve ders kitaplarındaki -özellikle tarih konularındaki- eksiklikten (toplumsal cinsiyet körlüğünden) hareketle, kadınların görünür olacağı ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alınacağı (toplumsal cinsiyete duyarlı) bir ders tasarımının yapılacağı sosyal bilgiler ünitesine karar verme: Bu aşamada, araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere 6. sınıf “İpek Yolunda Türkler” ünitesi seçilmiştir. Bu ünitenin seçilme nedenleri ele alınan dönem ile ilgili kaynaklarda kadınların durumuna ilişkin çelişkili bilgilerin yer alması fakat bu çelişkili bilgilerin ders kitaplarında eril perspektif dahilinde sunulması, ders kitaplarında belirtilen dönem içerisinde oldukça az sayıda kadın aktörlere, kadın yaşam öykülerine ya da deneyimlerine yer verilmesi, ilgili ünitenin kapsamının geniş ve kazanımlarının araştırma amacını gerçekleştirmeye uygun olmasıdır.

##### 2. Literatür Taraması ve Kaynakların Seçilmesi

- Araştırma konusu ile ilgili literatür taraması ve derste kullanılabilecek kaynakların belirlenmesi: Bu aşamada, çeşitli kaynaklar taranarak bu kaynaklarda yer alan bilgilerin ne kadarının öğretim süreci içerisine dahil edileceğine karar verilmiştir. İlk Türk toplumlarından Osmanlı dönemine kadar çeşitli kaynaklar dikkatle incelenmiştir. Bu kaynaklar arasında birinci elden kaynaklar ve araştırmacıların telif eserleri yer almaktadır. Birinci elden kaynaklar yazılı kaynaklar ve sözlü edebi ürünler olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Yazılı kaynaklar arasında

seyahatnameler, Çin kaynakları, siyasetnameler, yazıtlar bulunmaktadır. Sözlü edebi ürünler ise Dede Korkut Hikayeleri, Ergenekon Destanı, Oğuz Kağan Destanı gibi döneme ait eserlerden oluşmaktadır. Belirtilen eserler titizlikle okunarak bu eserlerde yer alan kadınlara yönelik bilgiler tespit edilmiştir. Kaynaklarda yer alan kadınlara yönelik bilgilerin tespit edilmesinin nedeni, daha önce belirtildiği gibi ders kitaplarında birçok erkek isimlerine ve bilgilerine yer verilirken kadın isimlerine ve bilgilerine yer verilmemesidir. Ayrıca taranan kaynaklarda sosyal, ekonomik ve kültürel yaşam ile ilgili bilgiler karşılaştırmalı olarak incelenmiş; bu yolla öğretim süreci içerisine dahil edilecek bilgilerin güvenilir olması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretim süreci içerisine dahil edilecek bilgiler öğrencilerin gelişim basamakları ve ele alınan ünitenin kazanımları göz önüne alınarak belirlenmiştir.

### 3. Ünite İçeriğinin Tasarlanması

- Telafi edici tarihçilik/dezavantajı düzeltme anlayışı ile kaynaklardan ulaşılan kadınların bilgilerinin ünite içerisine dâhil edilmesi: Toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı ünite içerisinde kadınlarla ilgili bilgilere belli temalar çerçevesinde yer verilmiştir. Bu temalar aşağıdaki gibidir:

**Toplumsal Cinsiyet Eşitliği:** Bu tema simetri, görünürlük, toplumsal cinsiyet tarafsızlığı/cinsiyetsizleştirme ve yeniden değer yükleme alt temalarından oluşmaktadır. Tarih öğretimi bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin yapı taşları ve göstergeleri olarak belirlenmiş olan alt temalar şöyledir:

- **Simetri:** Bu tema ile kastedilen her iki cinsiyetin eşit şekilde, eşit oranda ve değerle ele alınmasıdır. Bir başka anlatımla, “bir cinsiyetin diğer cinsiyete oranla daha değersiz ve ayrıcalıklı bir konumda yer alması” anlamına gelen toplumsal cinsiyet asimetrisi kavramının tersine çevrilmesine işaret etmektedir. Bu araştırma kapsamında tasarlanan öğretim materyallerinde kadın ve erkek tarihsel figürlerin eşit sayıda ve önemde sunulması simetri yaklaşımının bir göstergesidir.
- **Görünürlük:** Bu temada kadınların görünür kılınması amaçlanmıştır. Taranan kaynaklarda siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşam içerisinde kadınların durumunun sunulduğu bilgiler öğretim süreci içerisine dâhil edilmiştir. Dönem bağlamında kadınlar metinler ve görseller aracılığıyla görünür kılınmaya çalışılmıştır.

- Toplumsal Cinsiyet Tarafsızlığı/Cinsiyetsizleştirme: Bu tema ile cinsiyetçi iş bölümü tasfiye edilmeye çalışılmıştır. Bir başka anlatımla, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin yerine rollerin cinsiyetten arındırıldığı bir içerik tasarımı hedeflenmiştir.
- Yeniden Değer Yükleme (Dezavantajı Düzeltme): Bu tema ile “toplumsal cinsiyet farklılığının pozitif yönünün talep edilmesi” (Dilek, 2012, s. 283) kastedilmektedir. Bir başka ifadeyle, toplum tarafından kurgulanan cinsiyetler arasındaki farklılığın bir üstünlük ya da ikincilleştirme gerekçesi olamayacağı, aksine geleneksel olarak dışıl alana kodlanarak ikincil görülen ve/veya değersizleştirilen işlerin/edimlerin de önemli ve değerli olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Ten Dam ve Rijkschroeff’in (1996, s. 74-75) belirttiği gibi, “geleneksel olarak erkeklere atfedilen alanlarda kadınların rolünü görünür kılma ve kadınlarla ilişkilendirilen ev işlerinin değerini olumlama” amaçlanmaktadır. Böyle bir yaklaşım ile geleneksel olarak geçmişte de daha çok “dışıl” roller üstlenmiş kadın tarihsel aktörlerin öğrenciler tarafından önemsiz/değersiz olarak kodlanmasına engel olunabileceği düşünülmüştür.

Güçlen(dir)me: Eylemlilik, öznelik ve ses alt temalarından oluşan bu tema ile ünite içerisinde kadınların tarihin özneleri olarak yapıp etmelerini (eylemliliklerini) ortaya koyan durumların sunulması ve bu sunumdan hareketle kız öğrencilerin tarihin kadın aktörleriyle özdeşim kurarak kendilerini ya da kadınları güçlü olarak algılaması kastedilmektedir. Bununla birlikte, feminizmin aynılık farklılık geriliminden de yararlanılarak, geleneksel toplumsal cinsiyet perspektifinden “eril” alana kodlanan ve hiyerarşik olarak daha önemli ve değerli görülen ve çoklukla siyasi tarih kapsamında konumlanmış edimleri kadınların da yapabildiği gösterilmiştir. Buna göre geleneksel olarak eril alanda kabul edilen savaş, devlet yönetimi, ata binip ok atma gibi eylemleri kadınların da gerçekleştirdiği örnekler sunulmuştur. İlgili alt temalar şöyledir:

- Eylemlilik: Bu tema kadınların görünür olmasının yanı sıra herhangi bir eylem içerisinde ele alınmasını ifade etmektedir. Bunu bir tarihsel figür ya da kadınlarla ilgili bilgi verirken gerçekleştirmek mümkündür. Kadınların ülke yönetmesi, savaşması, çadır kurması, sanatla uğraşması vb. bilgiler eylemlilik teması ile ilgilidir. Kadınları geçmiş bağlamında bir eylemlilik

içerisinde sunma yaklaşımının kadınların tarihin özneli olarak -nesneli değil- algılanmasına katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Bu noktada bu alt tema öznellik alt teması ile yakından ilişkilidir.

- Öznellik: Bu temada kadınlar aktif figürler ve tarihsel olayların özneli olarak sunulmuştur. Tarih öğretiminde öncü kadınlara yer vermenin özneleşmiş kadın algısına önemli katkılar sunacağı öngörüldüğünden bu kapsamda taranan kaynaklardan ulaşılan siyasi, sosyal, askeri vb. alanlarda öncü olan kadınların kısa yaşam öyküleri ele alınmıştır. Bu kadınlar Çin imparatoriçesi Wu Zetian, Tomris Hatun, Hz. Hatice, Hz. Ayşe, Jan Dark, Altuncan Hatun, Terken Hatun, Sultan Raziye ve Çinli prenses Taihe'dir. Kadın öncülere yer vermek öznellik temasını gerçekleştirmede işlevsel olabilir; zira romantik evrede bulunan öğrenciler kahramanlıklara önem vermektedir (Egan, 2010, s. 85-91). Bu nedenle McIntosh'un cinsiyete göre oluşturduğu tarih müfredatının ikinci evresi olan "tarihte kadın" (*woman in history*) aşamasına uygun olarak sıradan kadınların yanı sıra öncü ve güçlü kadınlara yer verilmiştir (Crocco, 1997, s. 33).
- Ses: Bu temada, gerek ünite içerisinde ele alınan öncü kadınlar gerek çizimler, görseller ya da metinlerde yer verilen kadın figürlerin seslerini duyurmak amaçlanmıştır. Zira "öğrencilerin tarihin kadın aktörleriyle iletişime geçebilmelerinde kadınların seslerinin duyulduğu" görsel ve yazılı kaynakların kullanımı oldukça önemli roller üstlenmektedir (Dilek, 2012, s.445)

#### 4. Öğretim Materyalleri ve Etkinliklerin Tasarlanması

Uygulama süreci içerisinde kullanılmak üzere araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmeye dönük çeşitli öğretim materyalleri ve etkinlikler tasarlanmıştır. Bunlar şöyle maddelenebilir

- Kaynaklardan elde edilen bilgiler ve sözü edilen temalar (toplumsal cinsiyet eşitliği ve güçlen(dir)me) doğrultusunda uzmanlara çeşitli illüstrasyonlar çizdirme: Bu aşamada, çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilere uygun olarak illüstrasyonlar çizdirilmiştir. Bu illüstrasyonlar arasında ilk Türk toplumlarından olan Hunlar (Ek-21), Göktürkler (Ek-22) ve Uygurlar (Ek-23) ile ilgili illüstrasyonlar, belirtilen dönemdeki kutlamalardan birisi olan nevruz kutlaması (Ek-24) ile ilgili illüstrasyon, Raziye Sultan (Ek-30-31) ile ilgili illüstrasyonlar, Terken Hatun (Ek-

26) ile ilgili illüstrasyon ve Bacıyan-ı Rum (Ek-27-28-29) ile ilgili illüstrasyon yer almaktadır. Bu illüstrasyonların çizdirilmesinin nedeni, dönem ile ilgili görsellerin yetersiz olmasıdır. Bu illüstrasyonların desteğiyle zenginleştirilen görsel malzemenin öğrencilerin tarihsel imgelemlerinin beslenmesine katkıda bulunması hedeflenmiştir. İlk Türk toplumlarından her biri ile ilgili çizdirilen illüstrasyonlarda günlük yaşam ele alınmıştır. Her illüstrasyonda kadınlar farklı işler yaparken (tepük oynayan, yemek yapan, ticaret yapan, at üstünde vb.) resmedilmiştir.

- Kadınların görünür olduğu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı slaytlar oluşturma (bkz. Ek-14)
- Uygulama süreci içerisinde kullanılacak diğer materyaller ve etkinlikler hazırlama (bkz. Ek-4-5-6-7-15-16-17-18-19-20)

Aşağıda 7 haftalık ders sürecinin tasarımına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır ve her haftanın tasarımı ayrı tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 3

1. Hafta Ders Tasarımı

Materyal	Form, Video klip, Belgesel kesiti, İllüstrasyon 1, PowerPoint sunuları
Yöntem-Teknik	Soru-Cevap
Etkinlik	Öntest Formunu (Ek-2) Doldurma
Tasarım	<p>Video Klip: Öğrencilerin Orta Asya'daki sosyal ve kültürel yaşam ile ilgili bilgi edinmesini sağlamak için farklı işler yapan kadınlar ve erkekler ile ilgili görsellerin yer aldığı, Kazakistanlı müzik grubu Ulytau'nun Akjelen ve Jumyr Kylysh (Ulutoy'un Akyelken ve Keskin Kılıç) isimli parçalarının fon olarak kullanıldığı bir video klip (Ek-8/V.S.-1) hazırlanmıştır. Bu video klipin hazırlanmasındaki amaç <b>eşitlikçi roller</b> ile ilgili öğrencilerin farkındalık kazanmalarınıdır.</p> <p>Belgesel Kesiti: Öğrencilerin eşitlikçi bir yaşam tarzı hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu yaşam tarzı ile ilgili düşünceleri için Atlas Dergisi'nin Kasım 2012 sayısında yer alan, Selcen Küçüküstel tarafından hazırlanan 'Ren Geyiği Türkleri' isimli belgeselden kesitler alınarak mini bir video (Ek-9/V.S.-2) hazırlanmıştır. Bu belgeselde Moğolistan'ın yüksek kesiminde yaşayan, eşitlikçi yaşam tarzını (cinsiyetçi iş bölümü olmaması) benimseyen ve konar-göçer olan Dukhalar ile ilgili bilgiler yaşantılarından sunulan kesitler ile yer almaktadır. Öte yandan bu belgeselin bir diğer seçilme nedeni, belgeselde Dukhalar'ın yaşam tarzı, kültürü ve dili ile eski Türkler'in yaşam tarzı, kültürü ve dili arasında önemli benzerlikler tespit edildiği ifade edilmiştir. Bu özellikleriyle belgesel, eski Türklerde yaşamın nasıl devam ettiği konusunda öğrencilerin tarihsel anlama becerilerine katkıda bulunacak niteliktedir. Bu belgeseldeki</p>



---

görüntüler vasıtasıyla öğrencilerin **toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitlikçi yaşam tarzı** üzerinde düşünmeleri amaçlanmıştır.

PowerPoint Sunuları: Öğretim materyali olarak kullanılan PowerPoint sunusu hazırlanırken hem görsellerde hem içerikte toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda **simetri** temasına uygun olarak görsellerde (Ek-14/PPS 1, PPS 2, PPS 3) ve içerikte tarihin kadın ve erkek aktörlerine eşit şekilde yer verilmeye çalışılmıştır.

İllüstrasyon 1: Hunlar ile ilgili çizdirilen bu illüstrasyonda (Ek-21) yemek yapan (Sahne 4), süt sağan (Sahne 7), halı dokuyan (Sahne 8) kadınlara; at üstünde ters dönerek ok atan (Sahne 5), hayvan otlatan (Sahne 2), üzerinde dövme olan erkeklere (Sahne 9) yer verilmiştir. Ayrıca çadırı birlikte kuran erkek ve kadın (Sahne 1) ve koyun üstünde fareye ok atan çocuk (Sahne 3) çizimleri vardır. İllüstrasyonun tasarımında şu amaçlar gözetilmiştir:

**Görünürlük:** Geleneksel tarih yazımında/öğretiminde ihmal edilen kadın ve çocukların da erkekler kadar görünür olduğu bir tarih sahnesi canlandırma. Buna göre illüstrasyonda kadın, erkek ve çocuklar birlikte yer almıştır.

**Eylemlilik:** Kadınları çalışan, üreten ve yaşamın devamlılığını sağlayan eylemlilik içinde özneler olarak sunma.

**Toplumsal Cinsiyet Tarafsızlığı/Cinsiyetsizleştirme:** Cinsiyetçi rollerin yerine eşitlikçi roller sunma.

---

Tablo 4

## 2. Hafta Ders Tasarımı

---

Materyal	İllüstrasyon 2, PowerPoint sunuları, Maket, Video kesiti
Yöntem-Teknik	Soru-Cevap
Etkinlik	Drama
İşleniş	<p>PowerPoint Sunuları: Ünite içerisinde siyasi, askeri, dini vb. alanlardan kadın öncülere yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kadınların siyasi alanda <b>görünür</b> olduğu örneklerden birisini tanıması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Türk-Çin ilişkilerinin iyi olması için kullanılan yöntemlerden birisi olan diplomatik evlilikler konusu (Ek-14/PPS 4) içinde güçlü bir kadın olan dönemin hükümdarı Çin İmparatoriçesi Wu Zetian ile ilgili bilgilere (Ek-14/PPS 5, PPS 6, PPS 7) ve bu dönemde gerçekleşen Çin veliahdının oğlu ile Kapgan Kağan'ın kızı arasında gerçekleşen evliliğe (Ek-14/PPS 8) yer verilmiştir.</p> <p>Video Kesiti: “Ren Geyiği Türkleri” isimli belgeselde küçük çadırları kadınların kurduğu bir kesit bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük çadırları da kadınların kurabileceğini görmesi amacıyla yurt ismi verilen büyük çadırları kadınların ve erkeklerin birlikte kurdukları video kesiti (Ek-10/V.S.-3) hazırlanmıştır. Hazırlanan bu video kesiti</p>

---

---

**eylemlilik ve toplumsal cinsiyet tarafsızlığı/cinsiyetsizleştirme** temalarına hizmet etmektedir.

Maket: Öğrencilerin Orhun Yazıtlarında yer alan ifadeleri öğrenmesini kolaylaştırmak ve öğrenme sürecini zevkli hale getirmek için yazıtların üç boyutlu maketi yapılmıştır. Bu maketlerin üzerine yapıştırmak için kadınlarla ilgili ifadelerin de yer aldığı yazıtlardan kesitler (Ek-6) hazırlanmıştır.

İllüstrasyon 2: Araştırmacı tarafından çizdirilen illüstrasyonlardan bir diğeri Göktürklerle (Ek-22) ilgilidir ve **görünürlük, eylemlilik ve toplumsal cinsiyet tarafsızlığı/cinsiyetsizleştirme** temalarına hizmet etmesine dikkat edilmiştir. Belirtilen illüstrasyonda tepük oyunu oynayan kadın, erkek ve çocuk (Sahne 4); savaş talimi yapan (Sahne 5), demircilik yapan (Sahne 2), belindeki kemerde çeşitli savaş aletleri bulunan erkekler (Sahne 7); yemek yapan (Sahne 3), Fergana atı üstünde bulunan kadınlar (Sahne 6), önünde ferman okunan hatun (Sahne 1) yer almaktadır. Öğrencilere illüstrasyon ile ilgili aşağıda yer alan sorunun sorulması planlanmıştır:

- Önünde yazı okunan kadının görevi ne olabilir? Okunan yazının içeriği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Drama: Öğrencilerin kurultay üyelerini (Ek-14/PPS 10), kurultayın toplanma nedenlerini ve karar alma sürecini daha kolay öğrenebilmeleri ve bu öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamak için tarihsel gerçekliğe uygun olarak beş tane kurultay konusu (Ek-7) belirlenerek ‘İlk Türk Devletlerinde Kurultay’ isimli drama etkinliği oluşturulmuştur. Kurultay üyelerinden hatun rolüne yer verilerek **güçlen(dir)me, öznelik ve görünürlük** temalarının uygulanmasına hizmet edilmiştir. Hatun dolayısıyla kadınların da karar alma mekanizmasında yer almaları (siyasi erk) **güçlen(dir)me** teması ile ilgilidir.

PowerPoint Sunusu: Taranan kaynaklardan ulaşılan ve **toplumsal cinsiyet asimetrisine** örnek oluşturabilecek nitelikte olan kut ile ilgili bilgi (Ek-14/PPS 11, PPS 12, PPS 13) öğrencilere sunularak öğrencilerin siyasi alana yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

---

Tablo 5

## 3. Hafta Ders Tasarımı

Materyal	İllüstrasyon 3, PowerPoint sunuları, Videolar, Öykü metni
Yöntem-Teknik	Soru-Cevap
Etkinlik	Hikâye tamamlama
İşleniş	<p>PowerPoint Sunusu: <b>Toplumsal cinsiyet simetrisinin</b> dikkate alındığı bir başka örnek ise, Bögü Kağan'ın Mani rahiplerini ve Uygur hatununun Budist metinleri ülkesine getirmesi bilgilerine ve ilgili görsellere yer verildiği sunulardır (Ek-14/PPS 14). <b>Görünürlük ve simetri</b> temalarına uygun olarak hazırlanan sunuda amaç; dini görev üstlenen erkekler olduğu gibi, kadınların da bu alanda faal olduğu örnekler sunmaktır.</p> <p>İllüstrasyon 3: Ele alınan dönemi yansıtmaya amacıyla araştırmacı tarafından çizdirilen illüstrasyonlardan bir başkası ise Uygurlar (Ek-23) ile ilgilidir ve <b>görünürlük, eylemlilik ve toplumsal cinsiyet tarafsızlığı/cinsiyetsizleştirme</b> temalarına hizmet etmesine dikkat edilmiştir. Belirtilen illüstrasyonda müzisyenler (Sahne 3), rahipler (Sahne 1), pazar yerinde satıcılık yapan kadın ve alışveriş yapan kadınlar (Sahne 5), dönemin saç özelliklerinden biri olan niyaz saça sahip çocuk (Sahne 6) ve bir adam (Sahne 2) yer almaktadır. Öğrencilere daha önceki illüstrasyonlara bağlı olarak görev dağılımı konusunda değişiklik olup olmadığı sorusunun yöneltmesi planlanmıştır.</p> <p>PowerPoint Sunusu: Kadınların <b>görünür ve güçlü</b> olduğu yani aktif özne konumunda olduğu örneklerden birisi hatunun tahta çıkma töreninin ele alındığı sunudur (Ek-14/PPS 15). Hatunun ve kağanın tahta çıkma töreninin ele alındığı slaytlarda amaç, siyasi alanda kadınların konumunu ortaya koymaktır.</p> <p>Öğrencilerin süreç içerisinde karşılaştıkları öncü kadınların isimlerini ve bu kadınlarla ilgili bilgileri hatırlayıp hatırlamadıklarını öğrenmek için çeşitli aralıklarla sorular sorulması tasarlanmıştır. Bu nedenle daha önce karşılaştıkları öncü kadınlardan Wu Zetian'ı hatırlayıp hatırlamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.</p> <p>PowerPoint Sunusu: Susan Whitfield'in "İpek Yolunda Yaşam" isimli kitabında yer alan "Prensesin Öyküsü" bölümü sadeleştirilerek <b>ses ve öznelik</b> temalarına uygun olarak öğretim süreci içerisine dahil edilmiştir. Bu bağlamda öykünün kahramanı olan Prenses Taihe'ye konuşma balonu ile ses kazandırılmıştır (Ek-14/PPS16). Belirtilen metnin seçilmesinin nedeni, öyküdeki anlatımdan yola çıkılarak öğrencilere hem dönem ile ilgili bilgilerin verilmesi hem de ders kitaplarında da karşılaşılan geleneksel tarih anlatısının aksine (Çin prenseslerini olumsuzlayan) bazı Çin prenseslerinin duygu ve düşün dünyalarını merkeze alan bir anlatımın sunulmasıdır. Prenses Taihe'nin öyküsünü öğrencilerin tamamlanması istenerek hikâye tamamlama etkinliği oluşturulmuştur. Bu etkinliğin</p>

---

oluşturulmasındaki amaç, öğrencilerin kadınları evlilik sonrası özne konumunda algılayıp algılamadıklarını tespit etmektir. Yani öğrencilerin kadınların evlilik sonrası konumlarını **toplumsal cinsiyet simetrisi ya da asimetrisi** bağlamında değerlendirdikleri algılarını tespit etmektir. Öğrencilerin algılarını tespit etmek için kağıt özdükten sonra Prens Taihe'nin ülkesine dönüp dönmediğinin sorulması planlanmıştır. Ayrıca öyküde yer alan diplomatik evlilikler konusundan yola çıkılarak öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

PowerPoint Sunusu: Bir kadın ve bir erkek görselinin yer aldığı Uygur bayrağı (Ek-14/PPS 17) ile ilgili soru-cevap tekniği kullanılması planlanmıştır. Bunun amacı **görünürlük ve simetri** temalarından hareketle öğrencilerin toplumsal cinsiyet bağlamında düşüncelerini sağlamaktır.

PowerPoint Sunusu: Ek-14/PPS 18'de yer alan Dede Korkut'un sözü öğrencilere sunularak öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri sürmeleri planlanmıştır. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin hangi toplumsal cinsiyet temasına dayalı olarak açıklama yapacaklarını tespit etmektir.

Video (Çizgi Film): TRT Çocuk yapımı Dede Korkut Hikayeleri'nden olan Bamsı Beyrek ve Banu Çiçek'in hikayesinin bir kısmının ele alındığı çizgi filmin 6. Bölümün (Ek-11/V.S.-4) öğrencilere izletilmesi planlanmıştır. Dede Korkut Hikayeleri'nin ele alındığı çizgi filmin seçilmesinin nedeni hem dönem ile ilgili giyim, yaşam şekli vb. özellikleri hem de Dede Korkut Hikayeleri ile ilgili bilgilere öğrencilerin ulaşmasını sağlamaktır. Öğrencilere bu bölümün izletilmesinin nedeni ise, bölümde hem birçok kadın ve erkek karakterin hem de **güçlen(dir)me, öznelik, ses, görünürlük ve eylemlilik** temalarına uygun sahnelerin yer almasıdır. **Görünürlük** temasına uygun olarak Banu Çiçek, Aybüke vb. birçok kadın karakterin yer alması, **ses ve öznelik** temalarına uygun olarak birçok kadın karakterin seslerinin duyulması ve **güçlen(dir)me ve eylemlilik** temalarına uygun olarak Banu Çiçek ve Bamsı Beyrek'in bilek güreşi, at yarışı yapması, obanın Banu Çiçek'e emanet edilmesi gösterilebilir. Öğrencilerin bu kategorilerin farkına varabilmeleri için çizgi film ile ilgili sorular sorulması planlanmıştır.

PowerPoint Sunusu: Ünite içerisinde yer alan "Ordu-Millet" konusunda Hun kağanlarından Mete Han ile ilgili bilgi verildikten sonra görsel olarak **simetri** temasına uygun olarak Tomris Hatun'a yer verilmiştir (Ek-14/PPS 19). Ayrıca bu sunu Tomris Hatun'un hükümdar olması yönüyle **öznelik, görünürlük** ve konuşma balonu eklenerek de **ses** temalarının uygulanmasına olanak tanımaktadır.

PowerPoint Sunusu: Çandarlıoğlu'nun (2004, s. 20) **toplumsal cinsiyet asimetrisi** bağlamında Uygur devletinin gerileme nedenlerinden birisi olarak sunduğu Uygur kadınlarının alışkanlıklarının değişmesi bilgisi (Ek-14/PPS 20) verilerek öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerinin soru-cevap tekniği ile alınması planlanmıştır. Burada amaç giyim, dış görünüş ve savaş

---

---

konularında öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını tespit etmektedir.

PowerPoint Sunusu: “Ordu-Millet” konusu içerisinde Türk Silahlı Kuvvetleri ile ilgili bilgi verilirken görsel kullanılması ve bu görsellerde hem erkeklerin hem de kadınların yer alması planlanmıştır. Bu nedenle **toplumsal cinsiyet tarafsızlığı/cinsiyetsizleştirme ve simetri** temalarını gerçekleştirebilmek için TSK’da kadın devrimi ismiyle bir görsel sunularak erkek askerlerin görselinin olduğu slayttan sonra orduda erkek askerler gibi kadın askerlerin de görev yaptığı görsele yer verilmiştir.

Video: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi tarafından “Dunhuang’ın Renkleri: İpek Yoluna Açılan Büyülü Kapı” isimli 20 Kasım 2012-7 Ocak 2013 tarihleri arasında gerçekleşen serginin tanıtımı için hazırlanan videonun (Ek-12/V.S.-5) öğrencilere izletilmesi planlanmıştır. Bu videoda Dunhuang şehrinde yer alan mağaralarda bulunan duvar resimleri ve bu resimlerde müzik, dans gibi sanatın farklı dalları ile ilgilenen insanlar vardır. Videoda yer alan bu resimler **toplumsal cinsiyet tarafsızlığı/cinsiyetsizleştirme** temasının uygulanmasına olanak tanımaktadır. Derste bu videoya yer verilmek istenmesinin nedeni videoda yer alan insanların giyim ve sanat faaliyetleri ile Uygur dönemi insanların giyim ve sanat faaliyetleri arasındaki benzerliktir. Öte yandan videoda yer alan insanların giyim ve dış görünüş özellikleri üzerinden toplumsal cinsiyet bağlamında öğrencileri düşündürmek amaçlanmıştır.

---

Tablo 6

#### 4. Hafta Ders Tasarımı

Materyal	Duvar resmi görseli, PowerPoint sunuları, İllüstrasyon 4, İllüstrasyon 5, Video Klip, Bilgi kâğıdı 1, Bilgi kâğıdı 2, Bilgi kâğıdı 3, Bilgi kâğıdı 4, Bilgi kâğıdı 5
Yöntem-Teknik	Soru-Cevap
Etkinlik	Gazete Hazırlama
İşleniş	<p>PowerPoint Sunusu: İlk Türk devletlerinde sosyo-kültürel yaşam konularından birisi olan yuğ töreninin ele alınması planlanmıştır. Bununla ilgili olarak yuğ töreninde yapılan uygulamalara, yuğ töreni çizimlerine ve örneklerine (Ek-14/PPS 22) yer verilmiştir. <b>Görünürlük ve simetri</b> temalarına uygun olarak yuğ töreninin hem kadınlar hem erkekler için yapıldığının belirtilmesi planlanmıştır. Kadınlar için yapılan yuğ törenine örnek olarak savaşta olan Kapgan Kağan’ın hatunu için yapılan törene katıldığı (Ek-14/PPS 23) bilgisi verilmiştir.</p> <p>İllüstrasyon 4: <b>Görünürlük</b> temasına uygun olarak araştırmacı tarafından çizdirilen illüstrasyonlardan bir diğeri (Ek-24) sosyo-kültürel tarih konularından biri olan Nevruz töreni ile ilgilidir. Bu</p>

---

---

illüstrasyonda ayın yapan şamanlar ve bir çocuk (Sahne 4), büyük bir kazanda yemek yapan ve ağaç gövdesi üstüne oturan insanlar (Sahne 1), ateş üstünden atlayan bir insan (Sahne 2) ve töreni izleyen kadınlar (Sahne 3 ve Sahne 5) bulunmaktadır.

PowerPoint Sunusu: Günümüzde yapılan nevruz kutlamalarından örnekler sunulurken Özbekistan'da kadınların sümelek isimli yemeği pişirme görseline (Ek-14/PPS 24) yer verilmiştir.

İllüstrasyon 5: Araştırmacı tarafından çizdirilen bu illüstrasyonda şaman ayininden bir kesit (Ek-25) sunulmaktadır. Bu illüstrasyonun çizdirilmesinin nedeni öğrencilerin şamanların giyim özelliklerini, kullandıkları aletleri ve bir ayinde yapılanları görmelerini sağlamaktır. **Toplumsal cinsiyet tarafsızlığı/cinsiyetsizleştirme** temasının uygulanmasına olanak tanınması amacıyla giyim ve dış görünüş özellikleri açısından benzerlik gösteren erkek ve kadın şamanların bu benzerlikleri illüstrasyon aracılığıyla sunulmuştur.

PowerPoint Sunusu: Eski Türklerin benimsedikleri inanç sistemlerinden biri olan Şamanizm, şaman türleri (Ek-14/PPS 25) ve şamanın görevleri ile ilgili bilgi verilerek (Ek-14/PPS 26) öğrencilere insanların en çok hangi şamana (ak şaman-erkek ya da kara şaman-kadın) gitmiş olabileceği sorusunun sorulması planlanmıştır. Bu etkinliğin amaçları aşağıda sıralanmıştır:

- Eski Türk toplumlarında hem erkek hem de kadınların dini görevli olabildiklerini fark etmelerini sağlamak. Kadın ve erkeklere eşit ölçüde yer verildiği için **simetri** temasına hizmet etmektedir.
- Kadın şamanlara daha çok başvurulmuş olduğu çıkarımını yapmalarını sağlayarak kadın din görevlilerinin de erkekler kadar önemli olduğu sonucuna ulaşmalarına yardımcı olmak. Bu amaca bağlı olarak etkinlik **eylemlilik ve güçlen(dir)me** temalarının uygulanmasına olanak tanımaktadır.

PowerPoint Sunusu: **Görünürlük ve simetri** temalarına uygun olarak hazırlanan sunulardan bir başkası ise eski Türklerin oyunlarından olan çevgan ve bir tür futbol olan tepük oyunlarına ait görsellerin yer aldığı sunulardır (Ek-14/PPS 27, PPS 28). Bu sunular ile öğrencilerin bu oyunları hem kadınların hem erkeklerin oynadığı bilgisini edinmesi amaçlanmıştır.

PowerPoint Sunusu: **Görünürlük ve simetri** temalarına uygun olarak Türklerden kalan eserlere örnek olarak hem altın elbiseli adam hem de altın elbiseli kadın görsellerine (Ek-14/PPS 29) yer verilmiştir.

PowerPoint Sunusu: Türklerde dokumacılığın önemi ve dokunan ürünlerin farklı kullanım alanları olduğu (Ek-14/PPS 30) bilgisi verilerek dokumacılık ve kadın ilişkisi ele alınmıştır. **Eylemlilik ve güçlen(dir)me** temalarına uygun olarak dokumacılığın eski Türk toplumlarının yaşamındaki yeri ve önemi tanıtılarak öğrencilerin dokumacılık yapan kadınların önemli bir iş yaptığını ve yaptıkları işin neden önemli olduğunu fark etmelerinin sağlanması planlanmıştır.

---

---

Video Klip: Öğrencilerin Orta Asya’da kullanılan dolayısıyla eski Türklerin kullandığı müzik aletlerini ve müzik türünü öğrenmelerini sağlamak amacıyla Kazakistanlı müzik grubu Er Turan’ın Türk Kanı isimli parçalarını seslendirdikleri konserin videosundan ve Yakut Saka Türklerinden Juliana’nın Uhuktuu isimli parçasının video klibinden kesitlerin yer aldığı bir video klip (Ek-13/V.S.-6) hazırlanmıştır. Ayrıca **simetri ve eylemlilik** temalarına uygun olarak hazırlanan bu video klip ile ağız kopuzu, kanun gibi farklı müzik aletleri çalan ve kurt, kuş gibi hayvan sesleri çıkaran yani müzikle ilgilenen kadınların olduğu örnekler sunmak amaçlanmıştır.

PowerPoint Sunusu: Türklerde kullanılan bir unvan olan tarım ve kadın ilişkisi (Ek-14/PPS 31) ele alınmıştır. **Simetri** temasına uygun olarak hazırlanan sunuda amaç öğrencilerin erkek unvanlarının yanı sıra kadın unvanları ile ilgili bilgi edinmelerini sağlamaktır.

Gazete hazırlama etkinliği yapılması planlanmıştır. Öğrencilerden beş ya da altı kişilik grup oluşturmaları istenir. Öğrencilere gazete hazırlamak için gerekli olan renkli fon kartonları, makas, boya kalemleri, yapıştırıcı, A4 kâğıtları, kurşun kalemler, silgiler, kalemıraşlar ve bilgi kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerin bilgi edinmesini sağlamak ve etkinlik hazırlarken kullanmaları için 6 tane bilgi kâğıdı hazırlanmıştır. Bu bilgi kâğıtlarından ilki dört haftalık öğretim süreci boyunca öğrencilerin edinmeleri gereken bilgileri kapsayan ve öğretim materyali olarak kullanılacak olan Bilgi Kâğıdı 1’dir (Ek-15/B.K.-1). İkinci bilgi kâğıdı ise hatun ve hatunluk durumu ile ilgili bilgilerden oluşan Bilgi Kâğıdı 2’dir (Ek-16/B.K.-2). Üçüncü bilgi kâğıdının (Ek-17/B.K.-3) konusu Uygur modasıdır ve Uygur dönemi giyim özellikleri, saç şekilleri hakkında bilgilerden oluşmaktadır. Dördüncü (Ek-18/B.K.-4) ve beşinci (Ek-19/B.K.-5) bilgi kâğıtları eski Türklerdeki sosyal yaşam ile ilgili bilgilerden oluşmaktadır. Öğrencilerden dağıtılan bilgi kâğıtlarından ve derste öğrendikleri bilgilerden yararlanarak gazete hazırlamaları ve gazetelerinde 3 temel özelliğin bulunmasına dikkat etmeleri istenir. Bu özellikler gazetenin isminin, köşe yazı(lar)sının ve haber metnlerinin olmasıdır. Ayrıca öğrencilerden haber dili kullanarak haber metinlerini oluşturmaları istenir ve görsel kullanımı konusunda bilgi kâğıtlarından yararlanabilecekleri gibi çizim yapabilecekleri belirtilir. Bu etkinliğin oluşturulmasındaki amaç; öğrencilerin haber metinlerinde, köşe yazılarında ve görsellerde **toplumsal cinsiyet eşitliğine** dikkat edip etmediklerini tespit etmektir. Ayrıca öğrencilerin oluşturdukları haber metinleri ve köşe yazıları incelenerek toplumsal cinsiyet algıları belirlenmeye çalışılacaktır.

---

Tablo 7

5. Hafta Ders Tasarımı

Materyal	PowerPoint sunuları
Yöntem-Teknik	Soru-Cevap
İşleniş	<p>PowerPoint Sunusu: Cahiliye Dönemi adetlerinden “kız çocuklarını diri diri gömme ya da kuyuya atma” adeti (Ek-14/PPS 32) ile ilişkili olarak Hz. Hatice örneğinden hareketle öğrencilerin bu adetin sosyo-ekonomik durum ve sosyal statü ile ilgili olduğunu öğrencilere fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu derslerin tasarımındaki genel amaç ise İslamiyet’in ilk yıllarını kadınlı anlatmaktır. Bu bağlamda güçlü/öncü/özneleşmiş kadın imgelerini görünür kılmak amacıyla Hz. Hatice ve Hz. Ayşe merkeze alınmıştır. Bu doğrultuda <b>öznelik ve eylemlilik</b> temalarına uygun olarak Hz. Hatice’nin ticaret ile uğraştığı bilgisinin verilmesi planlanmıştır.</p> <p>PowerPoint Sunusu: Öğrencilerin Hz. Ayşe ile ilgili ön bilgileri ölçülerek “Deve Savaşı” konusu ele alınmıştır. Öğrencilere Deve Savaşı’nı konu alan bir çizim gösterilerek (Ek-14/PPS 33) hem çizimin konusu hem de savaşa liderlik eden kişinin kim olduğunun sorulması planlanmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin savaş konusunda toplumsal cinsiyet algılarını tespit etmektir. Ayrıca Hz. Ayşe ile ilgili <b>öznelik</b> temasına uygun olarak bilgiler (Ek-14/PPS 34) verilmesi planlanmıştır.</p> <p>PowerPoint Sunusu: <b>Öznelik</b> temasına uygun olarak Yüzyıl Savaşları’nda önemli rolü olan Fransız Katolik azizesi Jan D’ark (Ek-14/PPS 35, PPS 36) hakkında bilgi verilmesi planlanmıştır. Konu içerisinde belirtilen kişiye yer verilmesinin nedeni savaş alanında kadınların olduğu (<b>görünürlük</b>) örneklerden birisi ile öğrencilerin karşılaşmasıdır.</p>



Tablo 8

## 6. Hafta Ders Tasarımı

Materyal	İllüstrasyonlar, PowerPoint sunuları
Yöntem/Teknik	Soru-Cevap
Etkinlik	Görüş Bildirme Çalışması: “Altuncan mı, Terken mi?”
İşleniş	<p>PowerPoint Sunusu: Fedakâr kadın simgelerinden birisi olan Altuncan Hatun’un devlet yönetimi konusunda yaptığı kahramanlığın ele alınması planlanmıştır. <b>Öznelik ve ses</b> temalarına uygun olarak hazırlanan sunuda (Ek-14/PPS 37) konuşma baloncuğu ile Altuncan Hatun ses kazanmıştır. Ayrıca eşini esaretten kurtaran bir kahraman olarak ele alınması <b>öznelik</b> teması ile ilgilidir.</p> <p>PowerPoint Sunusu-İllüstrasyon 6: İktidar sahibi kadın simgelerinden birisi olan Terken Hatun (Ek-26), Altuncan Hatun örneğinde olduğu gibi <b>öznelik ve ses</b> temalarına uygun olarak ele alınmıştır. Fakat bu iki örnek arasında en temel fark Altuncan Hatun’un oğlunun tahta çıkmasını engelleyerek ve eşini esaretten kurtararak iktidar konusunda fedakârlıkta bulunan, Terken Hatun’un ise veziri, sarayı ve birliği olan iktidar sahibi bir kadın olmasıdır. Terken Hatun da konuşma baloncuğu ile ses (Ek-14/PPS 38) kazanmıştır. İllüstrasyonda (Ek-26) bir taht üstünde oturan Terken Hatun (Sahne 1), solunda oturan veziri ve adamları (Sahne 2), solunda ise farklı görevleri bulunan kişiler (Sahne 3) yer almaktadır.</p> <p>PowerPoint Sunusu: Öğrencilerin öncü kadın figürlerinden hangisini tercih edeceğini belirlemek amacıyla Görüş Bildirme Çalışması: “Altuncan mı, Terken mi?” olarak isimlendirilen (Ek-14/PPS 39) bir etkinlik yapılması planlanmıştır. Bu etkinliğin yapılmasının amacı, hem öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili algılarını hem de tercihlerini toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ya da eşitliğine göre yapıp yapmadıklarını tespit etmektir. Bütün öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerini alabilmek amacıyla öğrencilere boş A4 kâğıtlarının dağıtılması ve öğrencilerden görüşlerini bu kâğıtlara yazmalarının istenmesi planlanmıştır.</p> <p>PowerPoint Sunusu: Büyük Selçuklu Devleti’nde vezirlik yapan Nizamülmülk’ün Siyasetname isimli eserinden kesitler sunulmuştur. Bunlar; devlet yönetimi ve kadınlar ile ilgili öğütler olmak üzere iki başlık (Ek-14/PPS 40) altında yer almaktadır. Bunun nedeni Nizamülmülk’ün dönemin önemli idarecilerinden birisi olması ve dönemin idarecilerinin görüşlerinin dönem hakkında bilgi vermesidir. Ayrıca öğrencilerin, bazı erkek yöneticilerin kadınların siyasete dahil olmalarını engellemeye dönük görüş ve faaliyetlerini fark etmeleri amaçlanmıştır.</p> <p>PowerPoint Sunusu: 71 minyatürlü Farsça el yazması ve nakkaşı Abdülmümin El Hoyi olan, Topkapı Sarayı Kütüphanesi’nde bulunan Varka ve Gülşah isimli eserden bir minyatür (Ek-14/PPS 41) öğrencilere sunularak öğrencilerden minyatürde yer alan kişilerin</p>

---

giyim ve dış görünüş özelliklerini incelemelerinin istenmesi planlanmıştır. **Toplumsal cinsiyet tarafsızlığı/cinsiyetsizleştirme** temasına uygun olan giyim tarzı ve dış görünüş özellikleri bakımından birbiri ile benzerlik gösteren iki kişinin cinsiyetlerini tahmin etmeleri ve tahminlerinin gerekçelerini sunmaları istenecektir. Bu etkinliğin yapılmasının nedeni öğrencilerin giyim ve dış görünüş özellikleri hakkında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bulunup bulunmadığını tespit etmektir.

PowerPoint Sunusu: **Öznelik** temasına uygun olarak hazırlanan sunuda önemli tarihsel figürlerden birisi olan Gevher Nesibe Hatun'a (Ek-14/PPS 42) yer verilmiştir.

PowerPoint Sunuları-İllüstrasyon 7-8-9: Selçuklu dönemi teşkilatlarından biri olan Ahi teşkilatının kadın kolunu oluşturan Bacıyan-ı Rum örgütüne ve bu örgütün kurucusu olan Fatma Bacı'ya (Ek-14/PPS 43) **öznelik ve ses** temalarına uygun olarak yer verilmiştir. Fatma Bacı örgütün kurucusu olarak konuşma baloncuğu ile kısa bir bilgi vermektedir. Örgütün beş temel görevi (Ek-14/PPS 44, PPS 45, PPS 46, PPS 47) görseller ve illüstrasyonlar yardımıyla açıklanmıştır. İllüstrasyon 7'de (Ek-27) ibadet eden kadınlar yer almaktadır. İllüstrasyon 8'de (Ek-28) farklı işler yapan kadınlar ve erkekler yer almaktadır. Bunlar; ibadet eden kadınlar (Sahne 3-6), farklı meslek grubundan erkekler (Sahne 1-4-5), ikramda bulunan kadın (Sahne 1) ve oturan kadındır (Sahne 2). İllüstrasyon 9'da (Ek-29) bir toplantıda ellerinde mum ile sema yapan erkekler ve kadınlar bulunmaktadır. Bu illüstrasyonların çizdirilmesinin nedeni örgütün yaptığı farklı görevleri görsel olarak öğrencilere sunmaktır. Öğrencilerin bu örgütün yaptığı beş görev arasından en önemli olduğunu düşündükleri görevi belirtmelerinin ve nedenini açıklamalarının istenmesi planlanmıştır. Bunun nedeni Form 3.1. ve Form 3.4. başlığı altında değinildiği gibi, öğrencilerin siyasi tarih konularına mı yoksa sosyo-kültürel tarih konularına mı önem verdiklerini belirlemektir.

PowerPoint Sunuları-İllüstrasyon 10-11: **Güçlen(dir)me** temasının alt temalarının tümüne uygun olarak hazırlanan sunuların konusu Delhi Türk Sultanlığı'nın hükümdarı Sultan Raziye'dir. Sultan Raziye'nin ele alınmasının nedeni ilgili dönemde hükümdarlık yapmış bir kadın olmasıdır ve bu bağlamda **öznelik** teması kriterlerine uygundur. Ayrıca yabancı bir çizgi romanın bir bölümünün araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilerek kullanılması (Ek-14/PPS 48, PPS 49, PPS 50, PPS 51, PPS 52) **ses ve eylemlilik** temalarına hizmet etmektedir. Sultan Raziye'nin görevlilerinin, Sultan Raziye'nin ve önünde diz çöken bir adamın yer aldığı minyatüre (Ek-14/PPS 53) yer verilmesi ise **güçlen(dir)me ve eylemlilik** teması ile ilgilidir. İllüstrasyon 10'da (Ek-30) Sultan Raziye ve destekçileri yer almaktadır ve bir konuşma içerisinde ele alınmıştır. İllüstrasyon 11'de Sultan Raziye (Ek-31) savaş meydanında şaha kalkmış bir at üstündedir ve arkasında bir ordu yer almaktadır.

---

---

Öğrencilere Sultan Raziye'nin bir hükümdar olduğu bilgisi verildikten sonra erkek kardeşinin olup olmadığı sorulması planlanmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin kadınların siyasal erk sahibi olmaları ve iktidarı doğrudan kullanmaları konusunda toplumsal cinsiyet kalıp yargıları olup olmadığını tespit etmek; bu konuda kalıp yargıları varsa gerekçelerini belirlemektir. Sultan Raziye hakkındaki çizgi romanın son sahnesinde yer alan tarihçi Feriştah'ın sözünü (Ek-14/PPS 52) öğrencilerin değerlendirmelerinin istenmesi planlanmıştır. Burada öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını tespit etmek amaçlanmıştır.

---

Tablo 9

*7. Hafta Ders Tasarımı*

---

Materyal	Form, Bilgi kâğıdı 6
Etkinlik	Gazete Hazırlama, Geçmişteki Günlüğüm, Ünite Kapağı Tasarımı, Sontest Formunu (Ek-3) Doldurma
İşleniş	<p>Öğrencilere “Geçmişteki Günlüğüm” adı verilen ve üzerinde yönergeler bulunan bir etkinlik kâğıdı (Ek-5) dağıtılması planlanmıştır. Öğrencilerden ünite içerisinde yer alan bir dönemi seçerek tarihsel empati kurmaları ve bir günlerini yazmaları istenecektir. Bu etkinliğin amacı hem öğrencilerin cinsiyetleri ile tarihsel empati kurdukları cinsiyetin benzerlik gösterip göstermediğini yani cinsiyet kimliklerine uygun empati kurup kurmadıklarını hem de empati kurdukları kişilerin aktif ya da pasif özne konumlarından hangisi olarak ele aldıklarını tespit etmektir. Ayrıca tarihsel empati kurdukları cinsiyetlere göre aktif ya da pasif özne konumlarını belirlemek amaçlanmıştır.</p> <p>Öğrencilerin 4. hafta başladıkları gazete hazırlama etkinliğini tamamlamaları planlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere daha önce hazırladıkları gazeteler, gazeteleri hazırlamaları için gereken araç-gereçler, materyaller ve beşinci haftadan yedinci haftaya kadar öğrencilerin edinmeleri gereken bilgileri kapsayan ve öğretim materyali olarak kullanılacak olan Bilgi Kâğıdı 6 (Ek-20/B.K.-6) dağıtılır.</p> <p>Deney ve kontrol grubunda Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Evren Yayıncılık çalışma kitabında (2014, s. 37) yer alan “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinin yapılması planlanmıştır. İki gruba da A3 kâğıtları, kurşun kalemler, boya kalemleri, silgi dağıtılır ve ilgili etkinliği dağıtılan kâğıtlara yapmaları istenir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı ve kadınların görünür olduğu bir öğretim anlayışının öğrencilerin çalışmalarına nasıl yansıdığını tespit etmek ve iki grup arasındaki farklılığı belirlemek etkinliğin amacıdır.</p>

---

## *Uygulama*

- Tablolaştırılarak sunulan 7 haftalık ders tasarım planında gösterilen etkinlikler, yöntemler, teknikler 7 hafta boyunca ders tasarım planına uygun olarak gerçekleştirilmiştir.
- Her dersten sonra öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda slaytlar, materyaller ve etkinlikler düzenlenmiş ve revize edilmiş; uygulama süreci amaçlara uygun olarak tamamlanmıştır.

### **Nicel Araştırma Modeli**

Karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desenin kullanıldığı araştırmanın nicel modeli ise öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modeldir. Gerçek deneme modellerinden olan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelde yansız atama ile oluşturulan biri deney, öteki kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur ve iki grup üzerinde deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2010, s. 97). Bu modelde deney grubu ile çalışma yapılırken kontrol grubuna etkide bulunulmaz (Ekiz, 2013, s. 109).

Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelin amaçları arasında yer alan uygulanan yöntemin etkililik derecesini ortaya çıkarma amacının bu araştırmanın öncelikli amacı arasında olmadığını belirtmek gerekir. Araştırmanın nicel modeli olarak öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelin kullanılmasının nedeni, iki grubun sontest puanları arasındaki farkı ortaya koymaktan ziyade her iki grubun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı ortaya koymaktır.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın katılımcıları, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileridir.

Araştırmanın çalışma grubu ise; 29 deney grubu öğrencisi, 30 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 59 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu olarak adlandırılan grupta uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması desenine uygun olarak uygulama süreci yürütülmüştür. Kontrol grubu olarak adlandırılan grupta okulun sosyal bilgiler öğretmeni eğitim-öğretim sürecine uygun olarak derslerini sürdürmüştür. İki gruba uygulama sürecinin başında ve sonunda Form'un verilmesinin ve uygulama sürecinin

sonunda “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinin yaptırılmasının nedeni; toplumsal cinsiyet eşitliğine dayanan ve kadınların görünür olduğu bir öğretim anlayışının öğrencilerin zihninde yer eden toplumsal cinsiyet algısını değiştirme/dönüştürme açısından etkililiğini gruplar arasındaki farkı dikkate alarak ortaya koyma amacı ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dayanan ve kadınların görünür olduğu bir öğretim anlayışının öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını hangi konularda değiştirdiğini/dönüştürdüğünü belirleme amacıdır.

Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ve gruplarına göre dağılımlarını gösteren tablo yer almaktadır.

Tablo 10

*Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları*

	Kız	Erkek	Toplam
Deney	16	13	29
Kontrol	15	15	30
Toplam	31	28	59

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının yakın, erişilmesi kolay olan bir durumu seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı bir örnekleme türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 113). Çalışma grubunun seçiminde, araştırmanın yapılacağı il olan Sinop'ta bulunan ortaokullar arasında gerekli teknolojik donanıma sahip olması (bilgisayar, projeksiyon cihazı vb.), uygulama öncesi yapılan görüşmeler sonucunda okul müdürü ve sosyal bilgiler öğretmeninin uygulamaya olumlu yaklaşması etkili olmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Bu başlık altında araştırmanın veri toplama tekniklerine yer verilerek verilerin toplanması süreci hakkında bilgi verilecektir.

#### **Anket**

Araştırmanın veri toplama tekniklerinden birisi anket tekniğidir. “Anket -sorgu kâğıdı-, araştırma evrenini/örneklemi oluşturan kişi, grup veya örgütlerden elde edilecek verilere -bilgilere- tek tipleştirilmiş ifadelerle -soru, yargı, önerme vb.- ulaşılma amacıyla oluşturulan veri toplama aracıdır” (Ural & Kılıç, 2013, s. 53). Anket soruları kapalı yanıt ya da açık uçlu sorulardan

oluşabilir (Johnson, 2014, s. 101). Bu araştırmada hem kapalı yanıt hem de açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket ile ilgili daha detaylı bilgilere “Nicel Veri Toplama Araçları” başlığı altında yer verilecektir.

### **Öğrenci Yazıları/Ödevleri**

Araştırmanın bir diğer veri toplama tekniği öğrenci yazıları/ödevleridir. “Bir ders kapsamında yazılan yazılar ya da öğrencinin yansıtmasına ya da yorumuna yer veren ödevler öğrencilerin tutumları, motivasyonu, algıları ve tepkileri konusunda önemli veri kaynakları olabilir.” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 301). Bu araştırmada da farklı araçlar kullanılarak elde edilen öğrenci yazıları/ödevleri kullanılmıştır.

### **Gözlem**

Araştırmada veri toplama tekniklerinden gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem tekniklerinden katılımcı gözlem türüne uygun olarak gözlemci olarak katılımcı rolü benimsenmiştir. Ekiz’e göre (2013, s. 58) gözlemci olarak katılımcı rolünde araştırmacı hem araştırmaya katılır hem de gözlem yapılan kişilerle ilişki içerisindedir. Bununla birlikte araştırmacı gözlem yapılan kişilerden kimliğini gizlemeyerek daha özgür bir gözlem yapma şansını elde eder. Bu rolün benimsendiği bir araştırmada en dikkat çeken dezavantaj “araştırmacının eğilim ve önyargısının araştırmaya katılabilmesi ve ne seviyede katılım gösterdiğinin belirgin olmamasıdır”. Daha önce belirtildiği gibi, feminist araştırmaya uygun olarak yürütülen bu araştırma için belirtilen dezavantajın minimum düzeyde olduğu söylenebilir. Çünkü Neuman’ın (2014, s. 154) ifade ettiği gibi “feminist araştırmacılar objektif ya da yansız değildir; inceledikleri insanlarla etkileşime girer ve iş birliği yaparlar”.

### **Veri Toplama Araçları**

Cresswell ve Plano Clark’a (2014, s. 84) göre “[y]akınsayan desen, araştırma süresinin aynı aşamasında araştırmacının hem nitel hem nicel veri topladığı ve analiz ettiği ve ardından da iki sonuç kümesini tek bir yorum halinde birleştirdiği zaman ortaya çıkmaktadır”. Bu nedenle, hem nitel veri toplama araçları hem de nicel veri toplama araçları araştırma süreci içerisinde birlikte kullanılmıştır.

Bu araştırmada karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desene uygun olarak nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. “Verilerin Toplanması” başlığı altında belirtilen veri

toplama tekniklerine uygun olarak geliştirilen/kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçları ayrı başlıklar altında açıklanacaktır.

### **Nitel Veri Toplama Araçları**

Nitel veri toplama araçları olarak öğrenci yazıları/ödevleri ve gözlem yöntemlerine uygun olarak hazırlanan araçlar (materyaller) kullanılmıştır.

#### ***Öğrenci Yazıları/Ödevleri***

Nitel veri toplama araçlarından öğrenci yazıları/ödevleri başlığı altında araştırmacı tarafından geliştirilen ve ders kitabında yer alan araçlar (materyaller) kullanılmıştır. Bu materyallerin kullanıldığı etkinlikler aşağıda sunulmuştur. İlk üç etkinlik deney grubuna; son etkinlik karşılaştırma yapmak amacıyla hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır.

Tarihsel Empati Çalışması-“Geçmişteki Günlüğüm” (Ek-5): “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğinde öğrencilerden ünite boyunca öğrendikleri devletlerden birini seçerek seçtikleri dönemde yaşayan bir kişinin yerine geçmeleri ve bir günlerini nasıl geçirdiklerini yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin seçtikleri kişilerin cinsiyetleri ve seçtikleri kişilerin cinsiyetleri ile yaptıkları işler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Görüş Bildirme Çalışması-“Altuncan mı, Terken mi?": Bu etkinlikte öğrencilere uygulama süreci içerisinde bilgi edindiği kadın tarihsel karakterden ikisi olan Altuncan Hatun ve Terken Hatun'dan hangisinin yerinde olmak istediklerini belirtmeleri ifade edilmiştir. Öğrencilere boş A4 kâğıtları dağıtılarak bu kâğıtlara empati kurmak istedikleri kişiyi ve gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin farklı hayat hikâyelerine sahip iki tarihsel karakter arasında yapacakları seçimlerden toplumsal cinsiyet algılarını tespit etmek amaçlanmıştır.

“Gazete Hazırlama Çalışması”: Gazete hazırlama etkinliğinde öğrenciler 5-6 kişilik gruplara ayrılmış, öğrencilere renkli fon kâğıtları, boya kalemleri, makas, yapıştırıcı, görsel kâğıtları ve içinde hem bilginin hem görsellerin olduğu çalışma yaprakları dağıtılmış ve öğrencilerden hem uygulama süreci boyunca öğrendikleri bilgiler hem de çalışma kâğıtlarında yer alan görseller ve bilgilerden yararlanarak gazete hazırlamaları istenmiştir.

“Ünite Kapağı Tasarımı”: Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Evren Yayıncılık çalışma kitabında (2014, s. 37) yer alan “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliği uygulama sürecinin sonuna doğru hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine yaptırılmıştır. İki gruba da A3 kâğıtları dağıtılarak

öğrencilerden çalışma kitabında yer alan etkinliği dağıtılan kâğıtlara yapmaları istenmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı ve kadınların görünür olduğu bir öğretim anlayışının öğrencilerin çalışmalarına nasıl yansıdığını tespit etmek ve bu bağlamda iki grup arasındaki farklılığı belirlemek etkinliğin amacıdır.

### ***Gözlem***

Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 302) uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu yaklaşımda veri toplamanın güçlüğünden hareketle araştırmacının bir başkasından gözlem konusunda destek isteyebileceğini ve hatta video kayıt cihazı ile kayıt yapabileceğini ifade etmektedir. Araştırmada uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu yaklaşımın kullanılması ve bu durumun gözlem yapmayı zorlaştırması nedeniyle araştırmacı bir alan uzmanından destek almış ve araştırma sürecini video kamera ile kayıt altına almıştır. Araştırmada gözlem yoluyla elde edilen veriler hem ders sürecinin video kamera ile kayıt altına alınması ve alan uzmanı gözlemcinin aldığı notlar; hem de ders dışı süreçte (tenefüsler) alan uzmanı gözlemcinin ve araştırmacının aldığı notlar vasıtasıyla toplanmıştır. Bununla birlikte bu verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla her ders sonunda gözlem notları ve gözlem süreci ile ilgili alan uzmanı gözlemci ve araştırmacı müzakerede bulunmuştur.

### **Nicel Veri Toplama Araçları**

Nicel veri toplama araçları olarak anket yöntemine uygun olarak hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Geliştirilen Anket Formuna ilişkin detaylı açıklamalar aşağıya alınmıştır.

### ***Anket Formları***

Nicel veri toplama aracı olarak anket formu hazırlanmıştır (Ek-2). Uygulama sürecinin başında ve sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cevaplandıkları anket formu üç ayrı form olarak düzenlenmiştir ve “Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Formu” olarak isimlendirilmiştir. Formlar rakamlandırılmıştır ve öğrenciler formları tamamladıkça sırasıyla diğer formlar öğrencilere dağıtılarak verilen süre içerisinde anketin tamamlanması sağlanmıştır. Genel olarak öğrencilerin geçmiş bağlamında toplumsal cinsiyet algılarının tespit edilmesi hedeflendiği için anket formlarının içeriği “İpek Yolunda Türkler” ünitesi kapsamı dışındaki tarihsel dönemlerden de bilgi ve görseller içermektedir.



### *Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Formu 1*

“Form 1” olarak başlıklandırılan anket formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan soruların her biri öğrencilerin farklı konulardaki bilgilerini ya da algılarını ortaya çıkarma amacını taşımaktadır. Bu soruların ilk ikisi tarih yazımı/tarihin doğası ilgili olup birinci soru öğrencilerin tarih yazımı hakkındaki görüşlerini/önbilgilerini tespit etme amacı ile hazırlanmıştır. İkinci soru ise, öğrencilerin geçmişteki hangi konulara (siyasi tarih, sosyo-kültürel tarih) ilgi duyduğunu belirlemek için sorulmuştur. Üçüncü ve dördüncü soruların hazırlanma nedeni, öğrencilerin geçmişteki aktörlerin kaçını hatırladıklarını/bildiklerini ve bu aktörlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarını tespit etmektir. Bir başka ifadeyle, geçmişteki aktörlerin cinsiyetlerine göre görünürlüğünü belirlemektir. Beşinci ve altıncı sorular ise, öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili algılarını tespit etmek amacı ile hazırlanmıştır. Öğrencilerin insan eylemlerini (yapıp etmelerini) geleneksel toplumsal cinsiyet perspektifinden (dişil/kadın işi, eril/erkek işi) algılayıp algılamadıklarını ortaya çıkarmaktır.

### *Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Formu 2*

“Form 2” olarak başlıklandırılan ikinci anket formu üç ayrı kategoriden oluşmaktadır. Bu üç form öğrencilerin toplumsal cinsiyete yönelik olarak geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini (eril, dişil kodlar) benimseyip benimsemediklerini tespit etmek ve toplumsal cinsiyet hiyerarşisini/asimetrisi (cinsiyetlendirilmiş işler arasında hiyerarşik bir algıya sahip olma/bir cinsiyetin diğer cinsiyete oranla daha değersiz/ayrıcalıksız bir konumda yer alması) yönündeki olası algılarını deşifre etme amacı ile hazırlanmıştır.

#### Form 2.1.

Form 1’in yapılandırılmış versiyonudur. Geçmişteki insan eylemleri siyasal, sosyal, kültürel, gündelik yaşam bağlamında önermeler şeklinde yapılandırılmıştır. Bu kategoride öğrencilerin geçmişte yaşamış insanların yaptıkları işlere ne kadar önem verdiklerini belirlemek amacıyla geçmişte yaşamış insanların yaptıkları işler 9 maddede verilmiştir ve öğrencilerden verilen maddelerden her birisini önem derecesine (önemsiz, biraz önemli, önemli, çok önemli) uygun olarak işaretlemeleri istenmiştir.

#### Fom 2.2. ve Form 2.3.

Form 2.2. ve Form 2.3., Form 2.1.'in açıklanmış halidir. Bu formlarda 17 madde halinde geçmişteki insanların yaptıkları işler verilerek öğrencilerden bu maddeleri sıklık derecelerine (her zaman, bazen, hiçbir zaman) uygun olarak işaretlemeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin algılarında geçmişte kadınların ve erkeklerin maddeler halinde verilen işleri hangi sıklıkta yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Burada da amaç, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını tespit etmektir. Bir başka anlatımla, öğrencilerin işleri/eylemleri eril ve dişil olarak ayırt edip etmediklerini ve hangi ölçüde ayırt ettiklerini belirlemektir.

### *Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Formu 3*

“Form 3” olarak başlıklandırılan üçüncü anket formu dört ayrı kategoriden oluşmaktadır.

#### Form 3.1.

Birinci kategoride 8 kadın görseli belirlenerek görsellerin altında kadınların yaptıkları işler verilmiştir. Öğrencilerden görselleri verilen kadınlardan hangisinin yerinde olmak istediklerini ve bunun nedenini açıklamaları istenerek görselleri verilen kadınların yaptıkları işlere göre en önemliden daha az önemliye doğru sıralamaları istenmiştir. Bu kategoride amaç öğrencilerin hangi işleri daha çok önemsediklerini ve siyasi tarih ile sosyo-kültürel tarih alanlarından hangisine daha eğilimli olduklarını tespit etmektir.

#### Form 3.2.

İkinci kategoride belirli işleri yapan altı görsel verilerek görsellerin altına bu kişilerin yaptıkları işlerin açıklaması eklenmiştir. Görseller bir kadın, bir erkekten oluşan ikili gruplar (savaşçı erkek-hükümdar kadın; savaşçı kadın-hükümdar erkek; ekmek yapan erkek-savaşçı kadın) şeklinde sunulmuş ve öğrencilere her bir grup içerisinde yer alan tarihsel aktörlerden hangisinin yerinde olmak istedikleri sorulmuştur. Bu kategorideki amaç öğrencilerin seçimlerini yaparken cinsiyeti mi yoksa yapılan işi mi dikkate alacağını tespit etmektir.

#### Form 3.3.

Üçüncü kategoride bir kadın ve bir erkek hükümdar görseli verilerek görselin altına hükümdarların isimleri yazılmıştır. Hükümdarların kişilik özellikleri ve hayat hikâyeleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Verilen bilgilerden birisi pasif/nesneleşmiş hükümdar özelliklerini yansıtırken, diğeri aktif/özneleşmiş hükümdar özelliklerini taşımaktadır. Öğrencilerin verilen bilgiler ile görseldeki hükümdarlar arasında eşleştirme yapmaları ve yaptıkları eşleştirmeyi gerekçelendirmeleri istenmiştir. Eşleştirme yapamayan öğrencilerin ise eşleştirme yapamama

nedenini açıklamaları beklenmiştir. Bu kategorideki amaç öğrencilerin eşleştirme yaparken toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını dikkate alıp almadıklarını yani pasif/nesneleşmeye işaret eden özellikleri kadınlar, aktif/özneleşmeye işaret eden özellikleri erkekler ile ilişkilendirip ilişkilendirmediğini ortaya çıkarmaktır.

Form 3.4.

Dördüncü kategoride ise, 9 erkek görseli belirlenerek görsellerin altında erkeklerin yaptıkları işler verilmiştir. Öğrencilerden görselleri verilen erkeklerden hangisinin yerinde olmak istediklerini ve bunun nedenini açıklamaları istenerek görselleri verilen erkeklerin yaptıkları işlere göre en önemliden daha az önemliye doğru sıralamaları istenmiştir. Bu formun amacı Form 3.1. ile aynıdır fakat Form 3.1.'de kadın öznel söz konusu iken bu formda erkek öznel söz konusudur.

Uygulama sürecinin başında öğrencilere dağıtılan “Form 3”ün bir kısmında değişiklik yapılarak uygulama sürecinin sonunda tekrar öğrencilere dağıtılmıştır (Ek-3). Zira öğrenciler uygulama sürecinde, ilk formdaki kadın hükümdar Sultan Raziye hakkında bilgi edindikleri için bu kategoride bir kadın ve bir erkek hükümdar görseli ve hükümdarların kişilik özellikleri ve hayat hikâyeleri ile ilgili verilen bilgi değiştirilmiştir. Fakat uygulama sürecinin başında öğrencilere dağıtılan “Form”daki gibi verilen bilgilerden birisi pasif/nesneleşmiş hükümdar özelliklerini yansıtırken, diğeri aktif/özneleşmiş hükümdar özelliklerini taşımaktadır.

Veri toplama araçlarının geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation) ve uzman incelemesi stratejileri kullanılmıştır. Derinlik odaklı veri toplama stratejisinde “araştırmacı elde ettiği sonuçları birbiriyle sürekli olarak karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak, araştırmaya katılanların bile açık bir biçimde farkında olmadıkları bazı örüntüleri ortaya çıkarmalıdır.” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 267). Bu nedenle araştırmadan elde edilen veriler karşılaştırılarak alan yazına uygun kategoriler oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 267) çeşitleme başlığı altında ele aldıkları “farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirini teyit etmek amacıyla kullanılması”na dayanan yöntem çeşitlemesinin geçerliği ve güvenilirliği arttırdığına değinir. Bu nedenle nitel veri toplama araçları çeşitlendirilerek ölçme araçlarının geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Geçerliği ve güvenilirliği sağlamanın bir diğer yolu olan uzman incelemesi stratejisinde ise Yıldırım ve Şimşek’in (2011, s. 268) uzman incelemesi stratejisinin iki yolundan biri olarak ele aldığı uzmanın araştırmacı ile birlikte değerlendirme toplantısı yaptığı strateji kullanılmıştır. Ayrıca

uygulama süreci video kamera ile kayıt altına alınarak ve tüm veri toplama süreci sınıf ortamında gerçekleştirilerek veri kaynaklarının güvenilirliği sağlanmıştır.

Nicel veri toplama aracı olan anket formunun geçerliği ise “uzman görüşüne” göre belirlenmiştir. Karasar (2010, s. 151) “ölçme aracında bulunan soruların (maddelerin) ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili” olan iç geçerliğin “uzman görüşüne” göre belirlendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda alan uzmanı olan dört öğretim üyesinin görüşleri alınarak formlarda yer alan maddeler düzenlenmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Bu başlık altında uygulama sürecinde elde edilen verilerin çözümlemesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilecektir.

#### **Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s.224) betimsel analizin “betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması” olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu belirtmektedir ve betimsel analiz ile ilgili şu açıklamayı yapmaktadır:

Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır.

Kavramsal çerçeveye uygun olarak oluşturulan temalara (toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, toplumsal cinsiyet eşitliği, toplumsal cinsiyet rolleri vb.) göre araştırma süreci boyunca elde edilen bütün veriler dikkatle incelenmiş ve verilerin daha ayrıntılı incelenebilmesi için temaların alt kategorilere ayrılmasına karar verilmiştir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları temasının giyim/dış görünüş, yönetici/hükümdar, militarizm/savaş gibi kategorilere ayrılması buna örnektir. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasına uygun olarak tema ve kategori ile ilişkili olan veriler seçilmiş ve belirlenen verilerden örneklemeler seçilmiştir. Öğrenci yazıları/ödevleri olarak toplanan veriler bilgisayar tarayıcısı ve fotoğraf makinesi vasıtasıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrenci yazılarının küçük ya da okunaksız olması, öğrencilerin kurşun kalem kullanmaları nedeniyle bazı verilerde sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle verilerin orijinalinin altına tırnak işareti içinde metinler eklenmiştir. Veriler neden-sonuç ilişkileri ortaya konmaya çalışılarak yorumlanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2011, s.227) içerik analizini ise şu şekilde açıklamaktadır:

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir.

İçerik analizi türlerinden “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama”ya göre veriler analiz edilmiştir. İçerik analizi ile incelenen veriler frekans analizi tekniği ile tablolştırılmıştır. “Frekans analizi, en basit şekliyle, birim veya öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığını ortaya koymaktadır.” (Bilgin, 2006, s. 18).

Tablo 11

*Deney Grubu Verilerine Ait Kodlama Kesiti*

Tarihsel Karakter (Erkek)	Öntest		Sontest	
	Kız f	Erkek f	Kız f	Erkek f
Siyasi Figürler	+++++	+++++	+++++	+++++
Dini Figürler	+	++++	++++	+
Bilim İnsanları	+++++	+++++	++++	+++++
Cevapsız	+	++	-	-
Edebi Figürler	+	++	+++	+
TV Karakteri	++	+	-	+
Diğer	++	++	+	+

Tablo 4’te araştırma süreci içerisinde elde edilen verilerin çözümlemesinde kullanılan kodlamalar ile ilgili bir kesit sunulmuştur. Veriler kodlanırken her bir öğrencinin verdiği cevaplar dikkate alınarak detaylı bir kodlama yapılmıştır. Kodlamaların sayı olarak fazla olması verilerin yorumlanmasını zorlaştıracığından birbirine yakın olan kodlamalar daha genel bir başlık altında yeniden kodlanarak daha sistemli ve anlamlı bir tablo haline getirilmiştir.

Video kamera ile kayıt altına alınan araştırma süreci kayıtları çözümlenmiştir. Araştırma etiğine uygun şekilde öğrencilerin isimlerini gizli tutmak amacıyla erkek öğrenciler EÖ, kız öğrenciler KÖ olarak kodlanmış ve öğrencileri birbirinden ayırt etmek için öğrencilere numaralar (KÖ1 - Kız Öğrenci 1-; EÖ1 -Erkek Öğrenci 1- gibi) verilmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecinde öğretmenlik rolünü üstlendiği için Ö (Öğretmen), gözlemci ise G (Gözlemci) olarak kodlanmıştır. Video kaydı çözümlemelerini yorumlarken olası bir karışıklığın önüne geçebilmek için her bir diyalog akışa uygun şekilde sırasıyla numaralandırılmıştır. Aşağıda video kaydı çözümlemesinin bir kesiti sunulmuştur.

[...]

- 1 KÖ4: Kendi kıyafetlerini de mi dokuyorlar?
2. Ö.: Kendi kıyafetlerini dokumuyorlar, dikiyorlar.
3. KÖ4: Onu da mı kadınlar yapıyor?
4. Ö.: Tekstil. Genel olarak kadınlar yapıyor. (Slayttaki (Ek-14/PPS 30) görsel gösterilerek) Malzemeyi kimler üretmiş olabilir?
5. Sınıfın bir kısmı: Kadınlar.
6. Ö.: İlk derste bir illüstrasyon vardı. Dokuma yapan bir kadın vardı, hatırlıyor musunuz?
7. Sınıfın bir kısmı: Evet [...]

Öğrenciler için kullanılan kodlama (KÖ, EÖ) video kaydı çözümlenmelerinin yanı sıra anket formlarının, “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinin, “Gazete Hazırlama” etkinliğinin, “Görüş Bildirme Çalışması”nın sunulduğu etkinliklerde de kullanılmıştır. Anket formları ve “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliği hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulandığı/yaptırıldığı için grupları birbirinden ayırt edebilmek amacıyla öğrenci kodlarının başına deney grubu için D, kontrol grubu için K kodları eklenmiştir. Böylece deney grubu kız öğrenci kodlaması için DKÖ (Deney Kız Öğrenci), kontrol grubu kız öğrenci kodlaması için KKÖ (Kontrol Kız Öğrenci), deney grubu erkek öğrenci kodlaması için DEÖ (Deney Erkek Öğrenci), kontrol grubu erkek öğrenci kodlaması için KEÖ (Kontrol Erkek Öğrenci) kullanılmıştır. Belirtilen iki veri toplama aracı dışındaki araçlar sadece deney grubuna uygulandığı için bu verilerin sunumunda deney grubu kodlamasını simgeleyen D kodu eklenmemiştir. Dolayısıyla başında D ve K kodu bulunmayan tüm kodlamalar Deney grubu öğrencilerini temsil etmektedir.

### **Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Nicel verilerin çözümlemesinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılarak frekans, yüzde, iki değişken için ki kare testi ve içerik analizi yapılmıştır. İki değişken için ki kare testinin amacı “[i]ki sınıflı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test” etmektir. “İki değişken arasında ilişkinin olması, bir değişkenin düzeylerindeki cevapların, diğer değişkenin düzeylerinde farklılaştığını göstermektedir.” (Büyüköztürk, 2012, s. 148).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sürecinde ulaşılan bulguların belirli temalara göre analizi yapılarak nitel ve nicel veriler ayrı bir şekilde yorumlanmıştır. Buldukları sınıf seviyesi itibarıyla gerçek anlamda bir tarih ünitesi ile neredeyse ilk defa karşılaşmalarına bağlı olarak öğrencilerin tarih kapsamındaki ön bilgileri yetersiz olduğu için öğrenci ürünlerinde anakronik hatalar ve bilgi yanlışları bulunmaktadır fakat araştırma sonuçlarını etkilemediği için bu hatalar belirtilmemiş ve dikkate alınmamıştır.

#### **Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Formlarına Yönelik Bulgular**

Aşağıda araştırmanın nicel veri toplama aracı olan Anket Formu'ndan elde edilen veriler üç ana başlık altında ele alınmıştır. Öntest ve sontest uygulamalarından elde edilen veriler karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

#### **Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Form 1'e Yönelik Bulgular**

Bu başlık altında "Form 1" in uygulanması ile elde edilen veriler kategorilendirilerek yorumlanmıştır. Kategorilendirme işlemi formda yer alan her bir sorunun farklı başlıklar altında sunulması ile gerçekleştirilmiştir. İlgili formda yer alan ilk iki sorudan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmemiştir. Bunun nedeni; öğrencilerin tarih yazımı/tarihin doğası hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan soruların araştırma ile doğrudan ilişkili olmayıp öğrencileri formda yer alan diğer sorulara hazırlamaktır.

## **Öğrencilerin Bildikleri Tarihsel Karakterlere (Form 1.3 ve Form 1.4) İlişkin Bulgular**

Form 1'in üçüncü ve dördüncü sorularından elde edilen verilerin oluşturduğu bu başlık altında öğrencilerin bildikleri tarihsel karakterler, kadın tarihsel karakterler ve erkek tarihsel karakterler olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmıştır.

### *Kadın Tarihsel Karakterler (Form 1.4)*

Form 1.4'te yer alan soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizlerinin yer aldığı bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Form 1.4'te yer alan soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar belli başlıklar altında kategorilendirilmiştir. Bunun için öğrencilerin yazdıkları isimler tek tek sıralanmıştır ve bu isimlerin ilişkili oldukları alanlar belirlenerek tablolaştırılmıştır. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili soruya öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 12

### *Deney Grubu Öğrencilerinin Bildikleri Kadın Tarihsel Karakterlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Tarihsel (Kadın)	Karakter	Öntest						Sontest					
		Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Siyasi Figürler		8	53	1	8	9	33	12	80	3	25	15	56
Dini Figürler		1	7	3	25	4	15	5	33	-	-	5	19
Olay İle İlişkili		3	20	-	-	3	11	6	40	2	17	8	30
TV Karakteri		-	-	1	8	1	4	-	-	1	8	1	4
Diğer		-	-	2	17	2	7	-	-	1	8	1	4
Cevapsız		5	33	6	50	11	41	-	-	4	33	4	15
Hatun		-	-	-	-	-	-	3	20	2	17	5	19
Kahraman Figürler		1	7	-	-	1	4	1	7	1	8	2	7
Erkek Figürün Akrabası	Tarihsel	-	-	2	17	2	7	3	20	2	17	5	19

Form 1'in 4. sorusu olan öğrencilerin geçmişte yaşamış kadın karakterlerin isimlerini yazmalarının istendiği soruya deney grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır. Öğrencilerin tümünün



verdiği isimler sayıldığında 21 tane kadın ismi ve 6 tane isim vermeden olaylarla ilişkili olarak kadınları ele aldıkları ortaya çıkmaktadır. İsimlerden oluşan tablonun hem uzun hem anlaşılması zor olacağı düşünüldüğünden isimler belli başlıklar altında sınıflandırılarak Tablo 12 oluşturulmuştur. Bazı öğrencilerin birkaç kategoriden örnekler sunması nedeniyle genel toplam öğrenci sayısının üzerinde çıkmaktadır. Fakat burada öğrencilerin hangi kategorilerden örnekler vereceği önemli olduğundan bunun sorun teşkil etmeyeceği düşünülmektedir. Tablo incelendiği zaman; öğrencilerin öntestte en fazla oran ile (% 41) soruyu cevapsız bıraktığı, sontestte ise en fazla oran ile (% 56) soruya siyasi figürlerden örnekler verdiği görülmektedir. Siyasi figürlerden öntestte 9 öğrenci ile en fazla Hürrem Sultan, sontestte 12 öğrenci ile en fazla Altuncan Hatun cevabı verilmiştir. Öğrencilerin öntestte Hürrem Sultan cevabını vermesinde medya ve sosyal çevrenin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin öntestte Altuncan Hatun cevabını vermemesi fakat sontestte nerdeyse öğrencilerin yarısı tarafından cevap olarak yazılmasının nedeni uygulama sürecinde Altuncan Hatun ile ilgili bilgi edinmiş ve onu takdir etmiş olmaları ile ilişkilidir. Aynı şekilde siyasi figürlerden biri olan Terken Hatun öntestte cevap olarak verilmezken sontestte 11 öğrenci tarafından cevap olarak yazılmıştır ve sontestte cevaplar arasında yer almasının nedeni yine uygulama süreci ile ilişkilidir. 11 öğrencinin (% 41) öntestte soruyu cevapsız bırakmış olması ise kadınların görünmez olduğunun ispatı niteliğindedir. Sontestte soruyu cevapsız bırakan 4 öğrencinin (%15) olması ve 4 öğrencinin de erkek olması (% 33) dikkat çekicidir. Bütün kız öğrencilerin soruya cevap verdikleri dikkate alındığında, tarihin kadın aktörlerini öğrenmeye kız öğrencilerin bir miktar daha fazla eğilimli oldukları öne sürülebilir. Erkek tarihsel figürün akrabası olarak başlıklandırılan kategoride kadınlar erkek tarihsel figürle olan akrabalığı nedeniyle tanınmaktadır. Ayrıca olay ile ilişkili şekilde başlıklandırılan kategoride öğrencilerin kadın karakterin ismini hatırlamaması nedeniyle olayı yazdığı cevaplar ele alınmıştır. Olayların daha ön planda sunulması nedeniyle öğrencilerin isimleri hatırlamaması bir sorundur. Özellikle öğrencilerin Kurtuluş Savaşı bağlamında verdikleri cevaplarda bu problemin ortaya çıkması ve kadınları cephe gerisindeki işler ile ilişkilendirmeleri kadınların tarihsel özneler olmaktan çok yardımcı karakterler olarak ele alınması ile ilişkilidir.

Öğrenciler öntestte 11 kadın ismi sıralarken sontestte 16 kadın ismi sıralamıştır. Öntestte verdikleri isimlerin bir kısmı medyanın etkisiyle öğrendikleri isimler olurken (Mahidevran Sultan, Hatice Sultan vb.) sontestte öntestten farklı olarak 9 isim yazmışlardır ve bu

bulgudan kadınların görünür olduğu bir öğretim anlayışının öğrencilerin kadın tarihsel karakterleri öğrenmelerine yardımcı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili soruya öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 13

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bildikleri Kadın Tarihsel Karakterlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Tarihsel (Kadın) Karakter	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
Kontrol Grubu	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Siyasi Figürler	1	7	2	13	3	10	2	13	2	13	4	13
Dini Figürler	1	7	-	-	1	3	2	13	1	7	3	10
Olay İle İlişkili	2	13	-	-	2	7	-	-	-	-	-	-
TV Karakteri	-	-	-	-	-	-	-	-	2	13	2	7
Diğer	1	7	2	13	3	10	-	-	2	13	2	7
Cevapsız	4	27	6	40	10	33	2	13	2	13	4	13
Hatun	-	-	-	-	-	-	2	13	-	-	2	7
Kahraman Figürler	2	13	3	20	5	17	7	47	6	40	13	43
Erkek Tarihsel Figürün Akrabası	6	40	4	27	10	33	8	53	5	33	13	43

Form 1'in 4. sorusu olan öğrencilerin geçmişte yaşamış kadın karakterlerin isimlerini yazmalarının istendiği soruya kontrol grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır. Öğrencilerin tümünün verdiği isimler sayıldığında 14 tane kadın ismi ve 4 tane isim vermeden olaylarla ilişkili olarak kadınları ele aldıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin verdikleri 14 kadın isminden 3'ü günümüz televizyon karakterleridir (Hürrem Sultan, Mahidevran Sultan, Mihrimah Sultan). Ayrıca bir erkek öğrenci hem öntestte hem sontestte "anneannem" cevabını vermiştir. İsimlerden oluşan tablonun hem uzun hem anlaşılması zor olacağı düşünüldüğünden isimler belli başlıklar altında sınıflandırılarak Tablo 13 oluşturulmuştur. Bazı öğrencilerin birkaç kategoriden örnekler sunması nedeniyle genel toplam öğrenci sayısının üzerinde çıkmaktadır. Fakat burada öğrencilerin hangi kategorilerden örnekler vereceği önemli olduğundan bunun sorun teşkil etmeyeceği düşünülmektedir. Tablo incelendiği zaman; öğrencilerin öntestte en fazla oran ile (% 33) soruyu cevapsız bıraktığı veya soruya erkek tarihsel figürün akrabasından örnekler verdiği, sontestte ise en fazla oran ile (% 43) soruya kahraman figürlerden veya erkek tarihsel figürün akrabasından

örnekler verdiği görülmektedir. Erkek tarihsel figürün akrabasından öntestte hem sontestte 10 öğrenci ile en fazla Zübeyde Hanım, kahraman figürden sontestte 9 öğrenci ile en fazla Sabiha Gökçen cevabı verilmiştir. Öğrencilerin en fazla Zübeyde Hanım cevabını vermesinin nedeninin 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 2. ünite olan “Kendimi Tanıyorum” ünitesinde Atatürk’ün hayatının ele alınması, dolayısıyla annesi Zübeyde Hanım ile ilgili bilgi verilmiş olması ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin bir kısmının sontestte Sabiha Gökçen cevabını vermelerinde, 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında araştırmanın yapıldığı ünite olan “İpek Yolunda Türkler” ünitesi içerisindeki “Ordu, Millet El Ele” konusunda Sabiha Gökçen’in ilk kadın savaş pilotu olması ile ilgili bilgiye yer verilmiş olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler öntestte 7 isim sıralarken sontestte 14 isim sıralamıştır. Buradan öğrencilerin ünite içerisinde tarihsel kadın karakterleri öğrendiği sonucu çıkarılabilir. Fakat öğrencilerin sontestte yazdıkları isimlerden 3 tanesi televizyon karakteridir. Yazdıkları 11 isim ise ya erkek tarihsel figürün akrabası (Amine Hatun, Makbule Hanım vb.) ya da Kurtuluş Savaşı’na destek veren (Nene Hatun, Kılavuz Hatice) kadınlardır. Öğrencilerin hiçbirisi iktidar sahibi (hükümdar) kadın örneği vermemiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen veriler karşılaştırıldığında; erkek tarihsel figürün akrabası olarak hatırlanan kadınların oranının sontestte kontrol grubunun (% 43) deney grubundan (% 19) hemen hemen iki kat fazla olması, yine sontestte siyasi figürler odaklı verilerin oranının deney grubunda (% 56) kontrol grubundan (% 13) neredeyse dört kat fazla olması, “Hatun” kategorisinin oranının deney grubunda (% 19) kontrol grubundan (% 7) hemen hemen iki katından fazla olması verileriyle birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunun özneleşmiş kadın aktörlere çok daha yüksek oranda yer verdiği sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgu, bu araştırmanın güçlen(dir)me amaçlarından öznellik kategorisiyle uyum içindedir ve uygulama sonucunda kadınların güçlü tarihsel aktörler olarak algılandığını kanıtlar niteliktedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin öntestte önemli bir kısmının kadın tarihsel karaktere örnek verememesi kadınların tarih konuları içerisinde görünmez olduklarının ve öğrencilerin verdikleri örneklerin genel olarak medyanın etkisiyle Hürrem Sultan (kadınların nasıl ele alındığı) ve erkek tarihsel figürün akrabası olarak verilmesi kadınların pasif bir konumda ele alındığının kanıtı niteliğindedir.

### Erkek Tarihsel Karakterler

Form 1.3'te yer alan soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizlerinin yer aldığı bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Form 1.3'te yer alan soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar belli başlıklar altında kategorilendirilmiştir. Bunun için öğrencilerin yazdıkları isimler tek tek sıralanmıştır ve bu isimlerin ilişkili oldukları alanlar belirlenerek tablolaştırılmıştır. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili soruya öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 14

#### Deney Grubu Öğrencilerinin Bildikleri Erkek Tarihsel Karakterlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları

Tarihsel Karakter (Erkek)	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Siyasi Figürler	11	73	7	58	18	67	15	100	12	100	27	100
Dini Figürler	1	7	4	33	5	19	5	33	1	8	6	22
Bilim İnsanları	6	40	6	50	12	44	4	17	10	83	14	52
Cevapsız	1	7	2	17	3	20	-	-	-	-	-	-
Edebi Figürler	1	7	2	17	3	20	3	20	1	8	4	15
TV Karakteri	2	13	1	8	3	20	-	-	1	8	1	4
Diğer	2	13	2	17	4	15	1	7	1	8	2	7

Form 1'in 3. sorusu olan öğrencilerin geçmişte yaşamış erkek karakterlerin isimlerini yazmalarının istendiği soruya deney grubu öğrencilerin öntestte ve sontestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır. Öğrencilerin tümünün verdiği isimler sayıldığında 53 tane erkek ismi ve 1 tane isim vermeden olaylarla ilişkili olarak erkekleri ele aldıkları ortaya çıkmaktadır. İsimlerden oluşan tablonun hem uzun hem anlaşılması zor olacağı düşünüldüğünden isimler belli başlıklar altında sınıflandırılarak Tablo 14 oluşturulmuştur. Bazı öğrencilerin birkaç kategoriden örnekler sunması nedeniyle genel toplam öğrenci sayısının üzerinde çıkmaktadır. Fakat burada öğrencilerin hangi kategorilerden örnekler vereceği önemli olduğundan bunun sorun teşkil etmeyeceği düşünülmektedir. Tablo incelendiği zaman; öğrencilerin hem öntestte (% 67) hem de son testte (% 100) en fazla oran ile soruya siyasi figürlerden örnekler verdikleri görülmektedir.

Siyasi figürlerden öntestte 15 öğrenci, sontestte 12 öğrenci ile en fazla Atatürk cevabı verilmiştir. Öğrencilerin ismini verdiği bir diğer siyasi figür ise medya ile ilişkili Kanuni Sultan Süleyman'dır. Öğrencilerin neredeyse yarısının Atatürk cevabını vermesinin küçük yaşlardan itibaren gerek okulda gerek sosyal çevrede Atatürk ile ilgili bilgi edinmiş olmalarının bir sonucu olarak düşünülebilir. Sontestte öğrencilerin tümünün siyasi figürlerden örnekler verdiği görülmektedir ve bunun nedeni öğrencilerin uygulama sürecinde ünite gereği birçok erkek siyasi figür ile karşılaşmış olmalarıdır. Çünkü sontestte öğrenciler ünite içerisinde öğrendikleri birçok erkek siyasi figüre (Bilge Kağan, Mukan Kağan, Selçuk Bey, Bumin Kağan vb.) yer vermiştir. Öğrencilerin hem öntestte (% 44) hem sontestte (%52) ikinci en çok örnek verdikleri erkek figürler bilim insanlarıdır. Öğrencilerin bilim insanlarından örnekler vermelerinde Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıf 5. ünite olan "Gerçekleşen Düşler" ünitesinde öğrendikleri bilim insanlarının etkisi olduğu düşünülebilir.

Tablo 12 ve Tablo 14 karşılaştırıldığında en çarpıcı sonuçlardan birisinin soruyu cevapsız bırakan öğrencilerin sayısı olduğu anlaşılacaktır. Tablo 12'de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin kadın tarihsel figürler sorusunu öntestte 11 öğrenci cevapsız bırakırken, sontestte 4 öğrenci cevapsız bırakmıştır. Tablo 14'te görüldüğü üzere, erkek tarihsel figürler sorusunu öntestte 3 öğrenci cevapsız bırakırken, sontestte bütün öğrenciler soruyu cevaplandırmıştır.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili soruya öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 15

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bildikleri Kadın Tarihsel Karakterlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Tarihsel Karakter (Erkek)	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
Kontrol Grubu	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Siyasi Figürler	10	67	9	60	19	63	12	80	13	87	25	83
Dini Figürler	2	13	1	7	3	10	5	33	2	13	7	23
Bilim İnsanları	9	60	9	60	18	60	6	40	7	47	13	43
Cevapsız	-	-	-	-	-	-	1	7	-	-	1	3
Edebi Figürler	-	-	-	-	-	-	4	27	-	-	4	13
TV Karakteri	-	-	1	7	1	3	-	-	-	-	-	-
Diğer	1	7	3	20	4	13	1	7	2	13	3	10

Form 1'in 3. sorusu olan öğrencilerin geçmişte yaşamış erkek karakterlerin isimlerini yazmalarının istendiği soruya kontrol grubu öğrencilerin öntestte ve sontestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır. Öğrencilerin tümünün verdiği isimler sayıldığında 44 tane erkek ismi ve 3 tane isim vermeden olaylarla ilişkili olarak erkekleri ele aldıkları ortaya çıkmaktadır. İsimlerden oluşan tablonun hem uzun hem anlaşılması zor olacağı düşünüldüğünden isimler belli başlıklar altında sınıflandırılarak Tablo 15 oluşturulmuştur. Bazı öğrencilerin birkaç kategoriden örnekler sunması nedeniyle genel toplam öğrenci sayısının üzerinde çıkmaktadır. Fakat burada öğrencilerin hangi kategorilerden örnekler vereceği önemli olduğundan bunun sorun teşkil etmeyeceği düşünülmektedir. Tablo incelendiği zaman; öğrencilerin hem öntestte (% 63) hem de son testte (% 83) en fazla oran ile soruya siyasi figürlerden örnekler verdikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinde olduğu gibi, siyasi figürlerden öntestte 18 öğrenci, sontestte 16 öğrenci ile en fazla Atatürk cevabı verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar ile kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar arasında bir diğer benzerlik ise, Tablo 15'ten anlaşılacağı gibi, ikinci en çok isim verdikleri kategori bilim insanlarıdır. Bunun nedeni Tablo 14'te açıklandığı gibi, Sosyal Bilgiler 5. sınıf 5. ünite olan "Gerçekleşen Düşler" ünitesinin içeriğinde bilim insanlarına yer verilmiş olmasıdır. Hem deney grubu hem kontrol grubu öğrencileri bilim insanlarına örnek olarak Edison ve Einstein cevaplarını vermişlerdir. Soruyu cevapsız bırakan öğrenciler öntestte bulunmazken, sontestte 1 öğrenci soruyu cevapsız bırakmıştır. Tablo 13'te görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin kadın tarihsel karakterler sorusunu 11 öğrenci cevapsız bırakırken, sontestte 4 öğrenci soruyu cevapsız bırakmıştır.

Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15 birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin erkek tarihsel karakterlere örnekler verirken zorlanmadığı ve erkek tarihsel karakter ile ilgili çeşitli alanlardan örnekler verebildiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak öğretim programlarında ve ders kitaplarında farklı alanlardan tarihsel erkek karakterlere yer verilmesi gösterilebilir.

**Öğrencilerin Geçmişte İnsanların Yaptıklarını Düşündükleri İşlere (Form 1.5 ve Form 1.6) İlişkin Bulgular**

Form 1'in beşinci ve altıncı sorularından elde edilen verilerin oluşturduğu bu başlık altında öğrencilerin geçmişte insanların yaptıklarını düşündükleri işler, kadınların yaptıkları işler ve erkeklerin yaptıkları işler olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmıştır.

*Kadınların Yaptıkları İşler (Form 1.5)*

Form 1.5'te yer alan soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizlerinin yer aldığı bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Form 1.5'te yer alan soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar belli başlıklar altında kategorilendirilmiştir. Bunun için öğrencilerin yazdıkları işler tek tek sıralanmıştır ve bu işlerin ilişkili oldukları alanlar belirlenerek tabloluşturulmuştur. Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili soruya öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 16

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Kadınların Yaptıklarını Düşündükleri İşlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Kadınların yaptıkları işler	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
Kontrol Grubu	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Beslenme	3	20	4	27	7	23	4	27	6	40	10	33
Dokuma/Dikiş	2	13	3	20	5	17	4	27	2	13	6	20
Ev İşleri	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7	1	3
Doğum	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7	1	3
Bakım	1	7	-	-	1	3	1	7	1	7	2	7
Savaş	-	-	-	-	-	-	5	33	7	47	12	40
Eril Perspektif	5	33	7	47	12	40	7	47	7	47	14	47
Siyasi	-	-	-	-	-	-	1	7	-	-	1	3
Cevapsız	3	20	2	13	5	17	-	-	-	-	-	-
Ekonomik Faaliyetler	-	-	2	13	2	7	3	20	2	13	5	17
Çadır Kurma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Üretim	3	20	1	7	4	13	1	7	2	13	3	10
Engellenme	3	20	-	-	3	10	-	-	-	-	-	-
Diğer	-	-	3	20	3	10	2	13	-	-	2	7

Form 1'in 5. sorusu olan "Sence kadınlar geçmişte neler yapmış olabilir?" sorusuna kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestte verdikleri cevapların frekans ve yüzde sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır. Tablo incelendiği zaman; hem öntestte hem sontestte öğrencilerin soruyu en fazla oran ile eril perspektif dahilinde cevapladıkları görülmektedir. Öntestte eril perspektif dahilinde soruyu cevaplayan öğrenciler 12 kişi (% 40) iken sontestte bu sayı 7'si kız, 7'si erkek olmak üzere 14 kişiye (% 47) yükselmiştir. Öğrencilerin hem öntestte hem sontestte nerdeyse yarısının eril perspektif ile soruyu cevaplandırmaları toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkisiyle kadınlara roller biçtiklerini ve kontrol grubu ders sürecinin toplumsal cinsiyet eşitliğine katkıda bulunacak istikrarlı bir seyir izlemediğini göstermektedir. Öntestte eril perspektif kategorisi içerisine dahil edilen bir erkek öğrenci soruyu "Hiçbir şey" ifadesini kullanarak cevaplamıştır ve öğrencinin ifadesinden eril perspektifin ötesinde misojinik bir anlayışa sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Öntestte eril perspektif kategorisi içerisine dahil edilen bir kız öğrencinin "Erkekler kadar önemli işler" ifadesini kullanması kadınların önemli işler yaptığını düşündüğünü gözler önüne sermektedir fakat öğrencinin erkekleri önemli işlerin referans noktası olarak görmesi eril perspektif kategorisi dahilinde ele alınmasına neden olmuştur. Eril perspektif kategorisi altında ele alınan öğrencilerin düşünceleri aynı derecede katı olmamakla birlikte erkek egemen ifadenin olması öğrencilerin ifadelerinin bu kategori altına alınmasının gerekçesini oluşturmaktadır. Eril perspektif dahilinde soruyu cevaplayan öğrencilere karşın kadınların bir şeyler yapmak istedikleri fakat engellendikleri düşüncesine sahip olan öğrencilerin olması fakat bu düşüncenin sadece öntestte 3 kız öğrenci (% 10) tarafından ifade edilmesi dikkate değerdir. Öğrencilerin öntestte geçmişte kadınların engellendiği, bu nedenle etkin olamadıkları düşüncesinin sontestte tekrar edilmemiş olmasının nedeninin ders sürecinde öğretmen tarafından geçmişte kadınların yaptıkları işlere örnekler verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öntestte hiçbir öğrenci geçmişte kadınların savaştığını düşünmezken sontestte 12 öğrencinin (% 40) bu düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öntestte 7 kişi (% 23), sontestte 10 kişi (% 33) ile geçmişte kadınların geçmişte beslenme görevini üstlendiğini düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin geçmişte kadınların yaptığını düşündüğü bir başka iş ise dokuma/dikiş işidir. Öntestte öğrencilerin 5'i (% 17), sontestte 6'sı (% 20) geçmişte kadınların dokuma/dikiş işini yaptığını düşünmektedir. Öğrencilerin bir kısmının terzilik, bir kısmının halı dokuma olarak ele aldıkları iş dokuma/dikiş kapsamında ele alınmıştır. Öğrencilerin hiçbiri öntestte ve sontestte kadınların çadır



kurduğunu düşünmemiştir. Bu kategorinin oluşturulma nedeni deney grubu öğrencilerinin bir kısmının sontestte geçmişte kadınların çadır kurduğunu ifade etmiş olmasıdır. Deney grubu öğrencilerinin geçmişte kadınların çadır kurduğunu düşünmesinin sebebi uygulama sürecinde hem öğrencilere izletilen belgesel kesitinde çadır kuran kadınların olması hem de araştırmacı tarafından çizdirilen illüstrasyonlarda çadır kuran kadınlara yer verilmesidir. Öntestte soruyu cevapsız bırakan 5 öğrenci (% 17) varken sontestte soruyu cevapsız bırakan öğrenci bulunmamaktadır.

Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili soruya öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 17

*Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Kadınların Yaptıklarını Düşündükleri İşlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Kadınların yaptıkları işler	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Beslenme	3	20	2	17	5	19	9	60	5	42	14	52
Dokuma/Dikiş	3	20	2	17	5	19	7	47	5	42	12	44
Ev İşleri	3	20	-	-	3	11	-	-	2	17	2	7
Doğum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bakım	3	20	1	8	4	15	5	33	1	8	6	22
Savaş	1	7	1	8	2	7	11	73	7	58	18	67
Eril Perspektif	2	13	2	17	4	15	5	33	2	17	7	26
Siyasi	-	-	-	-	-	-	2	13	-	-	2	7
Cevapsız	1	7	2	17	3	11	-	-	-	-	-	-
Ekonomik Faaliyetler	-	-	1	8	1	4	1	7	-	-	1	4
Çadır Kurma	-	-	-	-	-	-	11	73	8	67	19	70
Üretim	-	-	4	33	4	15	-	-	2	17	2	7
Engellenme	5	33	-	-	5	19	-	-	-	-	-	-
Diğer	3	20	1	8	4	15	2	13	1	8	3	11

Form 1'in 5. sorusu olan "Sence kadınlar geçmişte neler yapmış olabilir?" sorusuna deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontestte verdikleri cevapların frekans ve yüzde sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır. Tablo incelendiği zaman; öntestte eril perspektif dahilinde soruyu cevaplayan öğrenciler 4 kişi (% 15) iken sontestte bu sayı 7 kişiye (% 26) yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine kıyasla eril perspektif dahilinde soruyu cevaplayan öğrencilerin daha yumuşak ifadeler kullanmasından ve deney grubunda eril perspektif dahilinde soruyu cevaplayan öğrencilerin oranının daha düşük olmasından

uygulama sürecinin etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Deney grubu öğrencilerinin daha yumuşak cevap verdiği ifade edilmesinin ispatı olarak deney grubu öğrencilerinin ifadelerinde erkeklere yardım odaklı ifadelerin kullanılması, kontrol grubunda erkeklere hizmet odaklı ifadelerin kullanılmış olması gösterilebilir. Eril perspektif dahilinde soruyu cevaplayan öğrencilere karşı kadınların bir şeyler yapmak istedikleri fakat engellendikleri düşüncesine sahip olan öğrencilerin olması fakat bu düşüncenin sadece öntestte 5 kız öğrenci (% 19) tarafından ifade edilmesi dikkate değerdir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinden 3 kişi (% 11) öntestte soruyu cevapsız bırakırken sontestte soruyu cevapsız bırakan öğrenci bulunmamaktadır. Hem deney grubunda hem kontrol grubunda sadece öntestte bu düşüncenin ifade edilmiş ve sorunun cevapsız bırakılmış olmasının öğrencilerin ders/uygulama sürecinde kadınların yaptıkları işlere değinilmiş olması ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Her iki grupta sadece kız öğrencilerin bu düşünceye sahip olması ise dikkat çekicidir.

Öntestte öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında yer almayan çadır kurma kategorisi sontestte 19 öğrenci (% 70) tarafından ifade edilmiştir. Daha önce değinildiği gibi, deney grubu öğrencilerinin sontestte kadınların çadır kurduğunu ifade etmelerinde hem uygulama sürecinde izletilen belgesel kesitinde çadır kuran kadınların bulunması hem de araştırmacı tarafından çizdirilen illüstrasyonlarda çadır kuran kadınlara yer verilmiş olmasının etkili olduğu söylenebilir. Öntestte geçmişte kadınların savaştığını düşünen 2 öğrenci (% 7) varken, sontestte bu sayı 18 öğrenciye (% 67) yükselmiştir. Çadır kurma örneğinde olduğu gibi sontestte öğrencilerde kadınların savaştığı düşüncesinin oluşmasının nedeninin uygulama sürecinde sunulan örnekler ile ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca sontestte kontrol grubunda bu oranın % 40 olmasına karşı deney grubunda % 67 olması ele alındığında kadınların görünür olduğu öğretim içeriklerinin ve materyallerin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından önemli olduğunun göstergesidir. Öntestte geçmişte kadınların dokuma/ dikiş işini yaptığını düşünen 5 öğrenci (% 19) varken sontestte bu sayı 12 öğrenciye (% 44) yükselmiştir. Öntestte dokuma/dikiş kategorisi altında ele alınan öğrenci ifadeleri kıyafet dikimi üzerine iken sontestte öğrencilerin ifadeleri halı dokuma olarak değişmiştir. Öğrencilerin sontestte geçmişte kadınların halı dokumuş olduklarını ifade etme nedenleri uygulama sürecinde karşılaştıkları örnekler (tarihsel bilgi kazanımı) ile ilişkilidir.

Öğrencilerin sontestte verdikleri cevapların çeşitlilik kazanması ve kadınları nesneleşmiş bir konumdan özneleşmiş bir konuma yerleştirecek şekilde ifadeler kullanmaları

yönündeki bulgular, kadınların görünür olduğu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alınarak düzenlendiği bir öğretim uygulanması sonucunda öğrencilerin algı ve ifadelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadınların güçlenmesi lehine değiştiği/dönüştüğünü ortaya koymuştur.

### *Erkeklerin Yaptıkları İşler (Form 1.6)*

Form 1.6’da yer alan soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizlerinin yer aldığı bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Form 1.6’da yer alan soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar belli başlıklar altında kategorilendirilmiştir. Bunun için öğrencilerin yazdıkları işler tek tek sıralanmıştır ve bu işlerin ilişkili oldukları alanlar belirlenerek tablolaştırılmıştır. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili soruya öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 18

### *Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Erkeklerin Yaptıklarını Düşündükleri İşlerin*

#### *Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Erkeklerin yaptıkları işler	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Savaş	4	27	5	42	9	33	14	93	10	83	24	89
Siyasi	2	17	1	8	3	11	4	27	3	25	7	26
Buluş/Keşif	3	20	3	25	6	22	1	7	2	17	3	11
Üretim	3	20	-	-	3	11	1	7	2	17	3	11
Kadınlarla İlişkili	-	-	-	-	-	-	1	7	1	8	2	7
Ekonomik Faaliyetler	1	7	-	-	1	4	1	7	1	8	2	7
Cevapsız	1	7	2	17	3	11	1	7	-	-	1	4
Diğer	8	53	4	33	12	44	-	-	5	42	5	19
Avcılık	-	-	2	17	2	7	4	27	3	25	7	26
Çadır Kurma	-	-	-	-	-	-	5	33	2	17	7	26

Form 1’in 6. sorusu olan “Sence erkekler geçmişte neler yapmış olabilir?” sorusuna deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontestte verdikleri cevapların frekans ve yüzde sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır. Tablo incelendiği zaman; hem öntestte hem sontestte

öğrencilerin soruya en fazla oran ile erkeklerin savaştığı cevabını verdikleri görülmektedir. Erkeklerin savaştığını öntestte 9 öğrenci (% 33) düşünürken, sontestte bu sayı 24 öğrenciye (% 89) yükselmiştir. Diğer bir ifadeyle sontestte öğrencilerin büyük çoğunluğu erkeklerin geçmişte savaştığını ifade etmiştir. Tablo 17’de belirtildiği gibi sontestte deney grubu öğrencilerinden 18’inin (% 67) geçmişte kadınların savaştığını ifade etmesi ve Tablo 18’den anlaşılacağı gibi 24 öğrencinin (% 89) geçmişte erkeklerin savaştığını ifade etmesi bulguları değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin savaşı ağırlıklı olarak erkeklerle ilişkilendirdikleri fakat savaş alanından kadınları tamamen dışlamadıkları sonucu çıkarılabilir. Sontestte hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin neredeyse tamamı geçmişte erkeklerin savaştığını düşünürken; kontrol grubu öğrencilerinin 12’si (% 40), deney grubu öğrencilerinin ise 18’i (% 67) geçmişte kadınların savaştığını ifade etmiştir. Geçmişte erkeklerin savaştığını düşünen öğrenci sayısında ve oranında iki grup arasında nerdeyse eşitlik olmasına rağmen, geçmişte kadınların savaştığını düşünen öğrenci sayısında ve oranında iki grup arasında farklılık olmasının ve bu farklılığın kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla deney grubu öğrencisinin geçmişte kadınların savaştığını düşünmesi şeklinde olmasının nedeni olarak hem deney grubu hem kontrol grubu uygulama sürecinde tarihi savaşçı erkek figürlere yer verilirken, deney grubu uygulama sürecinde tarihi savaşçı kadın figürlerine çeşitli yollarla (çizgi film kesiti, illüstrasyon, görseller vb.) yer verilmiş olması gösterilebilir.

Öntestte erkeklerin geçmişte tarım, ticaret gibi ekonomik faaliyetler ile uğraştığını düşünen 1 öğrenci (% 4) varken, sontestte bu sayı 2 öğrenciye (% 7) yükselmiştir. Öntestte erkeklerin geçmişte buluş/keşif yaptığını 6 öğrenci (% 22) ifade ederken, bu sayı sontestte 3 öğrenciye (% 11) düşmüştür. Sonteste göre öntestte daha fazla öğrencinin geçmişte erkeklerin buluş/keşif yaptığını ifade etmesinin nedeninin araştırmada ele alınan “İpek Yolunda Türkler” ünitesinden önceki üniteye buluş/keşif yapan insanlara (ağırlıklı olarak erkeklere) yer verilmiş olması ve öntestte verilen formun belirtilen üniteden hemen sonra öğrencilere verilmiş olmasının, öğrencilerin önbilgilerinden hareketle formlardaki sorulara cevap vermiş olmaları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Öntestte geçmişte erkeklerin ülke yönetme gibi siyasi bir görev üstlendiğini düşünen öğrenci sayısı 3 (% 11) iken, sontestte bu sayı 7 öğrenciye (% 26) yükselmiştir. Öntestte geçmişte erkeklerin avcılık yaptığını düşünen öğrenci sayısı 2 (% 7) iken, sontestte bu sayı 7 öğrenciye (% 26) yükselmiştir. Öntestte geçmişte erkeklerin çadır kurduğunu ifade eden öğrenci bulunmazken, sontestte 7 öğrenci (% 26) geçmişte erkeklerin çadır kurduğunu

ifade etmiştir. Öğrencilerin sontestte geçmişte erkeklerin çadır kurduğunu ifade etmesinin nedeni uygulama sürecinde çadır kurma konusu ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Çadır kurma işi deney grubunda görece cinsiyetsiz bir alan olarak algılanmıştır. Sontestte kadınların çadır kurduğunu düşünen öğrenci oranı % 70, erkeklerin çadır kurduğunu düşünen öğrenci oranı % 26'dır.

Öntestte ilgili soruya kadınlarla ilişki kurarak cevap veren öğrenci bulunmazken, sontestte 2 öğrenci (% 7) soruya kadınlarla ilişki kurarak cevap vermiştir. Kadınlarla ilişki kurarak soruyu cevaplayan bir öğrenci kadınlara yardımcı olma ifadesini kullanarak soruyu cevaplamıştır, fakat erkeklerin kadınlara hangi konularda yardım ettiği ile ilgili bir bilgi vermemiştir. Öntestte soruyu cevapsız bırakan 3 öğrenci (% 11) varken, sontestte 1 öğrenci (% 4) soruyu cevapsız bırakmıştır. Diğer kategorisi altında ele alınan cevaplardan birisi olan erkeklerin her şeyi yaptığı düşüncesi öntestte 3 öğrenci (% 11) tarafından ifade edilirken, sontestte 1 öğrenci (% 4) tarafından ifade edilmiştir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili soruya öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 19

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Erkeklerin Yaptıklarını Düşündükleri İşlerin Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Erkeklerin yaptıkları işler	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
Kontrol Grubu	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Savaş	3	20	5	33	8	27	13	87	12	80	25	83
Siyasi	-	-	2	13	2	7	1	7	3	20	4	13
Buluş/Keşif	5	33	3	20	8	27	1	7	1	7	2	7
Üretim	-	-	1	7	1	3	-	-	-	-	-	-
Kadınlarla İlişkili	1	7	2	13	3	10	-	-	-	-	-	-
Ekonomik Faaliyetler	2	13	3	20	5	17	4	27	3	20	7	23
Cevapsız	2	13	2	13	4	13	1	7	-	-	1	3
Diğer	3	20	2	13	5	17	2	13	2	13	4	13
Avcılık	1	7	1	7	2	7	4	27	2	13	6	20
Çadır Kurma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Form 1'in 6. sorusu olan "Sence erkekler geçmişte neler yapmış olabilir?" sorusuna kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestte verdikleri cevapların frekans ve yüzde sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır. Tablo incelendiği zaman; hem öntestte hem sontestte öğrencilerin soruya en fazla oran ile erkeklerin savaştığı cevabını verdikleri görülmektedir.

Erkeklerin savaştığını öntestte 8 öğrenci (% 27) düşünürken, sontestte bu sayı 25 öğrenciye (% 83) yükselmiştir. Diğer bir ifadeyle sontestte öğrencilerin büyük çoğunluğu erkeklerin geçmişte savaştığını ifade etmiştir. Öğrencilerin sontestte geçmişte erkeklerin savaştığını büyük oranda ifade etmelerinin nedeninin ünite boyunca ders kitabında birçok savaşçı erkek karakterin yer alması ve ders kitabındaki bilgilere bağlı olarak (bkz Tablo 1 ve 2) öğretim sürecini geçiren öğretmenin derste savaşçı erkek karakterlere yer vermiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Tablo 16’da belirtildiği gibi sontestte kontrol grubu öğrencilerinden 12’sinin (% 40) geçmişte kadınların savaştığını ifade etmesi ve Tablo 19’dan anlaşılacağı gibi 25 öğrencinin (% 83) geçmişte erkeklerin savaştığını ifade etmesi bulguları değerlendirildiğinde, öğrencilerin bir kısmının sontestte kadınları savaş alanından uzak tutmaması savaşı tamamen eril bir alan olarak ele almadıklarını düşündürse de kontrol grubu öğrencilerinin savaşı daha çok erkekler ile ilişkilendirdikleri sonucu çıkarılabilir.

Öntestte erkeklerin geçmişte tarım, ticaret gibi ekonomik faaliyetler ile uğraştığını düşünen 5 öğrenci (% 17) varken, sontestte bu sayı 7 öğrenciye (% 23) yükselmiştir. Öntestte erkeklerin geçmişte buluş/keşif yaptığını 8 öğrenci (% 27) ifade ederken, bu sayı sontestte 2 öğrenciye (% 7) düşmüştür. Sonteste göre öntestte daha fazla öğrencinin geçmişte erkeklerin buluş/keşif yaptığını ifade etmesinin nedeninin araştırmada ele alınan “İpek Yolunda Türkler” ünitesinden önceki üniteye buluş/keşif yapan insanlara (ağırlıklı olarak erkeklere) yer verilmiş olması ve öntestte verilen formun belirtilen üniteye hemen sonra öğrencilere verilmiş olmasının, öğrencilerin önbilgilerden hareketle formlardaki sorulara cevap vermiş olmaları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Öntestte geçmişte erkeklerin ülke yönetme gibi siyasi bir görev üstlendiğini düşünen öğrenci sayısı 2 (% 7) iken, sontestte bu sayı 4 öğrenciye (% 13) yükselmiştir. Öntestte geçmişte erkeklerin avcılık yaptığını düşünen öğrenci sayısı 2 (% 7) iken, sontestte bu sayı 6 öğrenciye (% 20) yükselmiştir.

Öntestte ilgili soruya kadınlarla ilişkili olarak cevap veren öğrenci sayısı 3 (% 10) iken, sontestte hiçbir öğrenci soruya kadınlara ilişkili olarak cevap vermemiştir. Öntestte soruyu cevapsız bırakan 4 öğrenci (% 13) varken, sontestte 1 öğrenci (% 3) soruyu cevapsız bırakmıştır. Hem öntestte hem sontestte birer öğrenci tarafından ifade edilen ve diğer kategorisi altında ele alınan cevaplardan birisi olan erkeklerin her şeyi yaptığı düşüncesi ise öğrencinin erkeklere ne derece önem atfettiğini göstermesi bakımından anlamlıdır. Tablo 16’da öntestte kadınların hiçbir şey yapmadığını ifade eden erkek öğrencinin

erkeklerin her şeyi yaptığını ifade etmesi kadınları ve erkekleri birbirinden çok farklı iki noktaya yerleştiren cinsiyetçi bir algının izlerini taşımaktadır.

### **Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Form 2'ye Yönelik Bulgular**

Bu başlık altında “Form 2”nin uygulanması ile elde edilen veriler sunulmuştur. “Form 2”nin her bir alt kategorisinde yer alan formlardan elde edilen veriler bu kategorilere uygun olarak ayrı başlıklar altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Aşağıda bulunan ilk altı tabloda her madde için iki satır bulunduğu ve satırlar arasındaki sonuçların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Her madde için satırın yukarısında bulunan veriler öntest sonuçları ile ilgili olup aşağıda bulunan veriler sontest sonuçları ile ilgilidir.

#### ***Geçmişte Yaşamış İnsanların Yaptıkları İşlere Verilen Öneme (Form 2.1) Yönelik Bulgular***

Form 2.1’de yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların analizlerinin yer aldığı bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili form maddelerine öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 20

*Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış İnsanların Etkinliklerine Verdikleri Önemin Öntest-Sontest Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları*

İnsan Etkinlikleri (Deney Grubu)	Çok Önemli		Önemli		Biraz Önemli		Önemsiz		Anlamlı Fark		
	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	p	
1. Ülkeler kendi aralarındaki ilişkileri düzenlemek amacıyla elçiler göndermiş, aralarında anlaşmalar yapmışlardır.	Ö	15	55,6	10	37,0	2	7,4	-	-		
	S	14	51,9	12	44,4	1	3,7	-	-		
2. Sanatla uğraşmışlar güzel sanat eserleri yaratmışlardır.	Ö	7	25,9	14	51,9	6	22,2	-	-		
	S	6	22,2	9	33,3	11	40,7	1	3,7		
3. Hükümdar ve devlet görevlileri ülkelerini yönetmiştir.	Ö	15	55,6	10	37,0	2	7,4	-	-		
	S	21	77,8	5	18,5	1	3,7	-	-		
4. İnsanlar ticaret, tarım, hayvancılık gibi etkinlikler yaparak geçimlerini sağlamışlar, vergi vermişler ve ülke ekonomisine katkıda bulunmuşlardır.	Ö	20	74,1	6	22,2	1	3,7	-	-		
	S	19	70,4	6	22,2	2	7,4	-	-		
5. Çocuklar dünyaya getirmişlerdir.	Ö	13	48,1	9	33,3	4	14,8	1	3,7		
	S	9	33,3	13	48,1	4	14,8	1	3,7		
6. Geçmişte insanlar bazen ülkelerini korumak bazen de yeni topraklar kazanmak için savaşmışlardır.	Ö	16	59,3	5	18,5	6	22,2	-	-		
	S	18	66,7	8	29,6	1	3,7	-	-		
7. Savaşlar ve anlaşmalar sonucunda yeni devletler kurmuşlar ya da topraklarını genişletmişlerdir.	Ö	11	42,3	7	26,9	8	30,8	-	-	8,39	,015*
	S	20	76,9	5	19,2	1	3,8	-	-		
8. Yemek pişirme, çocukların bakımı ve beslenmesi, giyimi gibi ailenin devamını sağlayan gündelik işleri yapmışlardır.	Ö	11	40,7	8	29,6	7	25,9	1	3,7		
	S	10	37,0	12	44,4	5	18,5	-	-		
9. Hastalıkların iyileştirilmesi, kuraklık olmaması vb. için dini törenler yapmışlardır.	Ö	12	46,2	6	23,1	8	30,8	-	-	7,69	,021
	S	5	18,5	16	59,3	6	22,2	-	-		

\*Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının % 20'sini aştığından, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.



Deney grubu öğrencilerinin geçmişte yaşamış insanların yaptıkları işlere verdikleri öneme dair öntest ve sontest sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır. Her madde için yapılan ki kare sonuçlarının bulunduğu tablo incelendiği zaman; öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında genelde anlamlı bir farklılık olmadığı, sadece bir maddede anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. 9. madde olan “Hastalıkların iyileştirilmesi, kuraklık olmaması vb. için dini törenler yapmışlardır.” ifadesinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir  $X^2(sd=2, n=53)=7,69, p<,05$ . Başka bir anlatımla, öğrencilerin geçmişte yaşamış insanların dini tören düzenlenmesine verdikleri öneme dair öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrenciler sanat ile ilgili olan 2. maddeyi öntestte sonteste göre daha önemli olarak değerlendirmişlerdir. İlgili madde için öntestte çok önemli ve önemli seçeneğini işaretleyen toplam 21 öğrenci varken sontestte bu sayı 21’e düşmüştür ve biraz önemli seçeneği önteste göre sontestte yaklaşık olarak iki katı öğrenci tarafından işaretlenmiştir. Bu veri tarihsel aktörlerin sanatla uğraşmaları konusuna öğrencilerin daha az önem verdiklerini düşündürmektedir. Siyasi tarih konusunu içeren 3. maddeyi öğrencilerin sontestte önteste göre daha önemli gördükleri bulgulanmıştır. Öntestte çok önemli seçeneğini 15 öğrenci işaretlerken sontestte 21 öğrenci işaretlemiştir. 5. maddede öğrencilerin bir kısmının çok önemli seçeneğinden önemli seçeneğine kaydığı görülmektedir. Öğrencilerin 7. maddeyi sontestte (% 76,9) önteste (% 42,3) göre daha fazla önemli bulma nedenlerinin ünite içeriği ve öğrencilerin buldukları evre (romantik) ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ele alınan maddenin siyasi tarih konuları ile ilişkili olması ve ünite içeriğinde hem siyasi tarih hem sosyal tarih konularına yer verilmesi nedeniyle öğrencilerin öntestte var olan düşüncelerinin pekiştirildiği ya da değiştiği söylenebilir. Daha önce belirtildiği gibi, deney grubu uygulama içeriği ünitenin kazanımları doğrultusunda hazırlanmıştır. Kazanımlarda sosyal ve siyasi tarih konularına birlikte yer verilirken ders kitaplarında ağırlıklı olarak siyasi tarih konularına yer verilmiştir ve kadınların görünmez olduğu bir anlayış benimsenmiştir. Araştırmacının hazırladığı içerikte her ikisine eşit olarak yer vermeye ve kadınların görünür olduğu bir program hazırlanmaya çalışılmıştır. Yani savaş, yönetim gibi siyasi tarih konuları içerisinde kadınlara yer verilmiştir. Uzak geçmiş hakkında bilgileri artan öğrencilerin siyasi tarih konularını önemseme eğiliminde oldukları, dolayısıyla kadınların siyasi tarih konuları bağlamında görünür olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yani öğrenciler siyasi tarih konularını önemli buluyorlarsa, bu konuları kadın tarihsel aktörleri görmezden gelerek işlemek öğrencilerin tarihsel imgelemlerinde tarih kurgusunun kadınsız inşa

edilmesine yol açacaktır. Önem verdikleri siyasi tarih sahnesinde kadınları göremeyen öğrencilerin, kadınların geçmişte önemli işler yapmadıkları sanısına kapılmaları kuvvetli bir olasılıktır. Bu nedenle bu bulgu siyasi tarih konularında kadınları görünür kılmanın önemini ortaya koyması bakımından anlamlıdır. Savaş konularının ağırlıklı olduğu konu içerisinde öğrencilere hastalıkların iyileştirilmesi, kuraklık olmaması için şamanlar aracılığıyla dini törenler yapıldığı ve bunun özellikle Türk devletlerinde önemli olduğu ile ilgili bilgi verilmiştir ve öğrencilerin çok önemli ve önemli seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde bu faaliyeti önemseme oranlarının bir miktar arttığı görülmektedir. Fakat öğrencilerin bir kısmı için bu faaliyeti önemseme derecesi sontestte çok önemliden önemliye doğru kaymıştır. Bunun nedeni ise; ünite içeriği ve kazanımlar gereği siyasi tarih ve savaş konularının öne çıkması ile açıklanabilir.

Öğrencilerin neredeyse yarısının 1. maddeyi hem öntestte hem sontestte çok önemli bulduğu tablodan anlaşılmaktadır. Ele alınan seçenek siyasi konularla ilgili olmasına rağmen anlaşmaları ve iyi ilişkileri ele alması ve öğrencilerin bunlara önem vermesi nedeniyle önemlidir. Öğrencilerin sadece savaşa önem vermediğinin örneği olması açısından ele alınan bulgu dikkate değerdir. Ayrıca öğrencilerin hem öntestte hem sontestte çok önemli olarak değerlendirdikleri bir diğer madde 4. maddedir ve yaklaşık olarak her 4 öğrenciden üçü bu seçeneği işaretlemiştir. Öğrencilerin yarısından fazlasının hem öntestte hem sontestte çok önemli seçeneğini işaretlediği diğer maddeler ise 3. madde ve 6. maddedir. Öğrencilerin verilen ifadeler arasında en az önemli gördükleri işler incelendiğinde; öntestte (% 30,8) 7. madde olan yeni devletler kurma ve topraklarını genişletme ve 9. madde olan dini törenler yapma, sontestte (% 40,7) ise 2. madde olan sanatla uğraşma ve güzel sanat eserleri ortaya çıkarma işleri olduğu görülmektedir. Sontestte sanata verilen önemin azalmış olması, biyolojik yeniden üretime verilen önemin bir kademe düşmüş olması, siyasi tarih konusunda yönetim/iktidar ve fetih/devlet kurma temalarına verilen önemin artması ile birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin genel olarak siyasi ve ekonomik konuları içeren maddeleri sosyal konuları içeren maddelere göre daha önemli buldukları sonucu çıkarılabilir. Bu durumun bir nedeni müfredat ve ders kitaplarında siyasi tarih konularının ön plana çıkması olabilecekken; bir diğer nedenin de bu yaş grubu öğrencilerinin romantik evre özellikleri taşımaları olduğu öne sürülebilir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili form maddelerine öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 21

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış İnsanların Etkinliklerine Verdikleri Önemnin Öntest-Sontest Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları*

İnsan Etkinlikleri (Kontrol Grubu)	Çok Önemli		Önemli		Biraz Önemli		Önemsiz		Anlamlı Fark			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	p		
1. Ülkeler kendi aralarındaki düzenlemek elçiler aralarında yapmışlardır.	kendi ilişkileri amacıyla göndermiş, anlaşmalar	Ö	12	40,0	18	60,0	-	-	-	-	7,84	,020*
		S	20	66,7	8	26,7	2	6,7	-	-		
2. Sanatla güzel sanat yaratmışlardır.	uğraşmışlar eserleri	Ö	14	46,7	10	33,3	6	20,0	-	-		
		S	8	26,7	13	43,3	9	30,0	-	-		
3. Hükümdar ve görevlileri yönetmiştir.	devlet ülkelerini	Ö	18	60,0	10	33,3	2	6,7	-	-		
		S	18	60,0	9	30,0	2	6,7	1	3,3		
4. İnsanlar hayvancılık yaparak sağlamışlar, vergi vermişler ve ülke ekonomisine katkıda bulunmuşlardır.	ticaret, tarım, gibi etkinlikler geçimlerini sağlamlar, vergi vermişler ve ülke ekonomisine katkıda bulunmuşlardır.	Ö	23	76,7	5	16,7	2	6,7	-	-		
		S	18	62,1	8	27,6	3	10,3	-	-		
5. Çocuklar getirmişlerdir.	dünyaya	Ö	20	66,7	9	30,0	-	-	1	3,3		
		S	15	50,0	10	33,3	2	6,7	3	10,0		
6. Geçmişte insanları korumak de yeni topraklar için savaşmışlardır.	bazen ülkelerini korumak bazen de yeni topraklar kazanmak için savaşmışlardır.	Ö	24	80,0	2	6,7	3	10,0	1	3,3		
		S	16	53,3	8	26,7	6	20,0	-	-		
7. Savaşlar sonucunda kurmuşlar topraklarını genişletmişlerdir.	ve anlaşmalar yeni devletler kurmuşlar ya da topraklarını genişletmişlerdir.	Ö	18	60,0	8	26,7	4	13,3	-	-		
		S	16	53,3	9	30,0	5	16,7	-	-		
8. Yemek çocukların beslenmesi, ailenin gündelik yapmışlardır.	pişirme, bakımı ve giyimi gibi ailenin devamını sağlayan işleri yapmışlardır.	Ö	15	50,0	12	40,0	3	10,0	-	-		
		S	13	43,3	13	43,3	2	6,7	2	6,7		
9. Hastalıkların iyileştirilmesi, olmaması vb. için dini törenler yapmışlardır.	kuraklık için dini törenler yapmışlardır.	Ö	10	33,3	11	36,7	7	23,3	2	6,7		
		S	9	30,0	11	36,7	9	30,0	1	3,3		

\*Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının % 20'sini aştığından, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin geçmişte yaşamış insanların yaptıkları işlere verdikleri öneme dair öntest ve sontest sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır. Her madde için yapılan ki kare sonuçlarının bulunduğu tablo incelendiği zaman; öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin 1. maddeyi sontestte (% 66,7) önteste göre (% 40,0) daha önemli bulduğu görülmektedir. Sanat ile ilgili olan 2. maddenin önemszenmesinde bir düşüş söz konusudur ve çok önemli seçeneğinden önemli ve biraz önemli seçeneğine kaymalar olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Ekonomi ile ilişkili olan 4. maddenin önemszenmesinde de bir miktar düşüş söz konusudur fakat bu oran düşük bir orandır. Biyolojik yeniden üretim konusu ile ilişkili olan 5. maddede öntest ve sontest puanları arasında bir farklılık söz konusudur ve bu farklılık öntestte işaretlenmeyen biraz önemli seçeneği ve öntestte sadece bir öğrenci tarafından işaretlenen önemsiz seçeneklerine kayma şeklindedir. Öntest ve sontest puanları arasında en büyük değişikliğin yaşandığı maddelerden birisi savaş ile ilgili olan 6. maddedir ve öğrencilerin ilgili maddeyi önemseme derecelerinde bir düşüş söz konusudur. Günlük yeniden üretim konusu ile ilgili olan 8. maddede belirgin bir farklılık olmadığı fakat öntestte işaretlenmeyen önemsiz seçeneğinin iki öğrenci tarafından işaretlenmesinin dikkate değer olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin verilen ifadeler arasında en az önemli gördükleri işler incelendiğinde; hem öntestte (% 23,3) hem sontestte (% 30,0) 9. madde olan dini törenler yapma işinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının hem öntestte hem sontestte önemsiz olarak işaretledikleri işlerin ise çocuk doğurma ve dini törenler yapma işleri olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Tablo 20’de ve Tablo 21’de öğrencilerin önemsiz olarak gördükleri işin çocuk doğurma işi olduğu görülmektedir. Bu oranlar az olsa bile öğrencilerin genel olarak önemsiz seçeneğini işaretlemediği ve her iki grup için ortak paydanın belirtilen iş olduğu düşünüldüğünde bu birkaç öğrencinin düşüncesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen veriler kıyaslandığında; siyasi tarih konularından diplomasi temasını ilgilendiren 1. maddede deney grubu öğrencilerinin önemseme eğilimlerinde önemli fark gözlenmezken kontrol grubu öğrencilerinin çok önemli seçeneğine doğru belirgin bir eğilim (8 öğrenci) gösterdiği gözlenmiştir. Her iki grup için sosyal tarih konularından olan sanat ile ilgili 2. maddenin önemszenme eğiliminde bir düşüş söz konusudur. Siyasi tarih konularından olan yönetim/iktidar temasını ilgilendiren 3. maddede deney grubu öğrencileri sontestte çok önemli seçeneğine doğru belirgin bir kayma (6 öğrenci) gösterirken kontrol grubu öğrencileri öntest ile benzer eğilimler göstermiştir. Ekonomi konusu ile ilgili olan 4. maddede deney grubu öğrencileri

öntestte ve sontestte benzer eğilimler gösterirken kontrol grubu öğrencilerinin çok önemli seçeneğinden biraz önemli ve önemli seçeneklerine bir miktar kayma (5 öğrenci) gösterdiği bulgulanmıştır. Biyolojik yeniden üretim konusu ile ilişkili olan 5. maddede eğilimler birbirine daha yakın olan çok önemliden önemliye kayma (4 öğrenci) şeklinde gerçekleşirken kontrol grubunda birbirinden oldukça uzak seçenekler olan çok önemliden biraz önemli ve önemli seçeneklerine kayma (4 öğrenci) şeklinde gerçekleşmiştir. Siyasi tarih konularından olan savaş ile ilgili 6. maddede deney grubu öğrencileri biraz önemli seçeneğinden çok önemli ve önemli seçeneklerine doğru kayma (5 öğrenci) gösterirken kontrol grubunda savaşı önemseme eğiliminde dikkate değer bir azalma (8 öğrenci) söz konusudur. Siyasi tarih konularından bir başkası olan fetih/devlet kurma temasını ilgilendiren 7. maddede deney grubunda çok önemli seçeneğine doğru dikkate değer bir kayma (9 öğrenci) söz konusu iken kontrol grubunda öntest ve sontest eğilimleri benzerlik göstermiştir. Günlük yeniden üretim konusu ile ilişkili olan 8. maddede deney grubu öğrencileri biraz önemli ve önemsiz seçeneklerinden önemli seçeneğine doğru kayma gösterirken kontrol grubu öğrencilerinin 2'si öntestten işaretlenmeyen seçenek olan önemsiz seçeneğine doğru kayma göstermiştir. Sosyal tarih konularından olan inanç teması ile ilişkili olan 9. maddede deney grubu öğrencileri çok önemli seçeneğinden önemli seçeneğine doğru kayma gösterirken kontrol grubu öğrencileri öntestte ve sontestte benzer eğilimler göstermiştir. Fakat bu maddede önemsiz seçeneğini işaretleyen deney grubu öğrencisi yokken kontrol grubunda bu seçeneği işaretleyen öğrenci bulunmaktadır.

***Geçmişte Kadınların Yaptıkları İşlerin Sıklık Derecesine (Form 2.2)  
Yönelik Bulgular***

Form 2.2'de yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların analizlerinin yer aldığı bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili form maddelerine öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 22

*Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Kadınların Belirtilen Etkinlikleri Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest-Sontest Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları*

Yapılan İşler (Deney Grubu)	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Anlamlı Fark		
	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	p	
1. Savaşmışlardır	Ö	4	14,8	16	59,3	7	25,9	8,25	,016*
	S	4	14,8	23	85,2	-	-		
2. Ülkeyi yönetmişlerdir	Ö	1	3,7	15	55,6	11	40,7	10,74	,005*
	S	2	7,4	24	88,9	1	3,7		
3. Din görevlisi olmuşlardır	Ö	3	11,5	14	53,8	9	34,6		
	S	3	11,1	16	59,3	8	29,6		
4. Halı ve kilim dokumuşlardır	Ö	20	74,1	7	25,9	-	-		
	S	22	81,5	5	18,5	-	-		
5. Süt sağmışlardır	Ö	21	77,8	6	22,2	-	-		
	S	25	92,6	1	3,7	1	3,7		
6. Yemek, ekmek pişirmişlerdir	Ö	23	88,5	3	11,5	-	-		
	S	26	96,3	1	3,7	-	-		
7. İçinde yaşamak için çadır kurmuşlardır	Ö	13	48,1	13	48,1	1	3,7		
	S	14	51,9	13	48,1	-	-		
8. At binip ok atmışlardır	Ö	1	3,7	6	22,2	20	74,1	24,86	,000*
	S	4	14,8	21	77,8	2	7,4		
9. Futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmişlerdir	Ö	-	-	4	14,8	23	85,2	4,52	,033
	S	-	-	11	40,7	16	59,3		
10. Çocuklarla ilgilenmişlerdir	Ö	26	96,3	1	3,7	-	-		
	S	26	96,3	1	3,7	-	-		
11. Ülke yönetimine yardımcı olmuşlardır	Ö	3	11,1	19	70,4	5	18,5	8,02	,018*
	S	9	33,3	18	66,7	-	-		
12. Tarım yapmışlardır	Ö	19	70,4	7	25,9	1	3,7		
	S	18	66,7	8	29,6	1	3,7		
13. Ticaret yapmışlardır	Ö	10	37,0	9	33,3	8	29,6	8,17	,017
	S	6	22,2	19	70,4	2	7,4		
14. Müzikle uğraşmışlardır	Ö	8	29,6	8	29,6	11	40,7		
	S	11	40,7	12	44,4	4	14,8		
15. Dansla ilgilenmişlerdir	Ö	8	29,6	8	29,6	11	40,7		
	S	8	29,6	13	48,1	6	22,2		
16. Hastane, hamam, köprü, kale yaptırmışlardır	Ö	2	7,4	10	37,0	15	55,6		
	S	1	3,7	10	37,0	16	59,3		
17. Vakıflar kurmuş, hayır işleriyle ilgilenmişlerdir	Ö	5	18,5	13	48,1	9	33,3		
	S	2	7,7	14	53,8	10	38,5		

\*Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının % 20'sini aştığından, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin kadınların verilen ifadelerdeki işleri geçmişte hangi sıklıkta yaptıklarını düşündüklerine dair öntest ve sontest sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır. Her madde için yapılan ki kare sonuçlarının bulunduğu tablo incelendiği zaman; 9. madde olan “Futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmişlerdir” ifadesinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir  $X^2(sd=1, n=54)=4,52, p<,05$ . Başka bir anlatımla, öğrencilerin algılarında geçmişte yaşamış kadınların futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenme sıklıklarına dair öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca 13. madde olan “Ticaret yapmışlardır” ifadesinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir  $X^2(sd=2, n=54)=8,17, p<,05$ . Başka bir anlatımla, öğrencilerin algılarında geçmişte yaşamış kadınların ticaret yapma sıklıklarına dair öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1. maddenin öntestinde ve sontestinde kadınların her zaman savaştıklarını düşünen öğrenci sayısında değişiklik olmazken bazen savaştıklarını düşünen öğrenci sayısında sontestte artış olduğu ve öntestte hiçbir zaman savaşmadığını düşünen öğrencilerin tamamının sontestte bazen savaştığı düşüncesine yöneldikleri görülmektedir. Yani deney grubu öğrencilerinin % 25,9’u öntestte kadınların savaşmadığını düşünürken sontestte öğrencilerin bu fikirlerinin değiştiği ve bütün öğrencilerin kadınların savaştığını düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerin düşüncelerindeki bu değişiklikte öğretim süreci boyunca öğrencilere sunulan savaşçı kadın görsellerinin ve konu içerisinde ele alınan savaşçı kadın figürlerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sontestte kadınların bazen savaştığını (% 85,2) düşündüğü tablodan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu eğilimi tarihsel gerçekliğe uygun olduğu gibi; sontestte hiçbir zaman seçeneğini işaretleyen öğrenci olmaması uygulamanın etkili olduğunu kanıtlar niteliktedir. 2. maddenin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların her zaman ve bazen seçeneklerinde sontestte öğrenci sayısında artış, hiçbir zaman seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir. Yani uygulama sonunda öğrencilerin neredeyse hepsi (bir öğrenci dışında) kadınların ülke yönettiğini düşünmektedir fakat kadınların hangi sıklıkta ülke yönettiği konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır. 8. maddenin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların her zaman ve bazen seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında artış, hiçbir zaman seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir. Fakat bu maddedeki en büyük artış bazen seçeneğinde olmuştur ve öntestte sadece 7 öğrenci kadınların ata binip ok attığını düşünürken sontestte sadece 2

öğrencinin bu düşünceye sahip olmadığı sonucundan anlaşılacağı gibi öğrencilerin bu konuda diğer maddelere göre daha büyük bir değişikliğe uğraması dikkat çekicidir. Yani öğrencilerin kadınların ata binip ok atması konusunda daha net kalıp yargıları varken kadınların ata binip ok attığına yönelik resimlerin gösterilmesi, olayların sunulması sonucunda bu kalıp yargı daha belirgin bir şekilde değişmiştir. 9. maddede öğrencilerin hem sontestte hem de öntestte kadınların futbol, güreş gibi sporlarla her zaman ilgilenmediği düşüncesine sahip olduğu, öntestte hiçbir zaman ilgilenmediğini düşünen öğrencilerden bazılarının düşüncelerinin sontestte bazen ilgilendiği şeklinde değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin sontestte yarısından fazlasının kadınların futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmediği düşüncesine sahip olduğu görülse de önteste göre bazı öğrencilerin bu düşüncelerinin değişmesi anlamlıdır. Öğrencilerin hem öntestte hem de sontestte kadınların her zaman futbol, güreş gibi sporlarla ilgilendiklerini düşünmedikleri görülmektedir. Öntestte öğrencilerin büyük bir kısmı (% 85,2) kadınların futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmediklerini düşündüğü; bu oranın sontestte % 59,3'e düştüğü fakat yine de öğrencilerin yarısından fazlasının kadınların futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmediklerini düşündüğü görülmektedir. Sontestte bazı öğrencilerin kadınların futbol, güreş gibi sporlarla ilgilendiklerini düşünmesindeki en önemli etkenin kadınların bu sporla ilgilendiği bilgisinin verilerek bu bilginin görsellerle somutlaştırılması olduğu söylenebilir. Fakat bu konuda öğrencilerin büyük bir kısmının kalıp yargıları dirençli olduğu için konu ile ilgili verilen bilgiyi göz ardı ederek ilgili maddeyi toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile cevapladıkları düşünülmektedir. 11. maddenin öntestinde kadınların ülke yönetimine yardımcı olmadığını düşünen 5 öğrencinin düşüncesinin değiştiği ve her zaman seçeneğinde dikkate değer bir artış olduğu görülmektedir. Kadınların ülke yönetimine yardımcı olduğunu düşünen öğrenci sayısı 22'den 27'ye yükselmiştir. Öğrencilerin öntestte kadınların ülke yönetimine yardımcı olduklarını düşünme eğilimleri (22 öğrenci) henüz formal tarih bilgileri yetersiz olmasına rağmen dikkate değerdir. Bunun nedeninin öğrencilerin bir kısmının Form 1'de bulunan "Tarih nedir?" sorusuna Muhteşem Yüzyıl, Diriliş Ertuğrul gibi televizyon dizilerinin isimlerini yazarak cevaplamalarından yola çıkarak öğrencilerin bu dizilerden etkilendiği ve oradaki kadın tarihsel karakterlerin konumuna bakarak bu düşünceye sahip oldukları düşünülmektedir. Bu bulgudan hareketle, medyanın kadın tarihsel aktörlere yer vermesinin öğrencilerin kadınlar ve kadınların yaptıkları işler ile ilgili algısını etkilediği sonucuna varılabilir. Öte yandan sontestte öğrencilerinin tamamının bu işi kadınların yaptığını belirtmesi bulgusu uygulama



sürecinde kadınlı bir tarih anlatısının öğrencilerin algılarını değiştirdiğini/dönüştürdüğünü kanıtlar niteliktedir. 13. maddenin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların bazen seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında artış, her zaman ve hiçbir zaman seçeneklerinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir. Yani uygulama sonunda öğrencilerin neredeyse hepsi (iki öğrenci dışında) kadınların ticaret yaptığını düşünmektedir fakat kadınların hangi sıklıkta ticaret yaptığı konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Sontestte kadınların ticaret yaptığını düşünen öğrenci sayısı önteste göre daha fazla olsa da (19’da 25’e yükselmiştir) öntestte kadınların ticaret yaptığını düşünen öğrenci sayısının da fazla olduğu görülmektedir ve bunun nedeninin öğrencilerin yaşadıkları yerde pazarda, mağazalarda vb. yerlerde çalışan kadın sayısının fazla olması ve öğrencilerin bu alanlar ile ticareti bağdaştıran güncel algılarından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Yine de kadınların geçmişte ticaretle uğraştığını düşünen öğrenci sayısının dikkate değer bir oranda artması ve ticaretle uğraşmadıklarını düşünen öğrenci sayısının (2 öğrenci) önemli oranda düşmesi uygulamanın öğrencilerin algısını kadınlar lehine dönüştürdüğünü göstermektedir. 14. maddenin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların her zaman ve bazen seçeneklerinde sontestte öğrenci sayısında artış, hiçbir zaman seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir. Kadınların müzikle ilgilendiğini düşünen öğrenci oranı öntestte % 59,3 iken sontestte bu oran % 85,2’ye çıkmıştır ve sontestte öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kadınların müzikle ilgilendiğini düşünmüştür. 15. maddenin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların bazen seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında artış, hiçbir zaman seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öntestte ve sontestte kadınların yaptığını düşündükleri bir işle ilgili düşüncelerinde değişiklik olmadığı ve bu işin çocuklarla ilgilenme olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin neredeyse hepsi (bir öğrenci dışında) hem öntestte hem de sontestte kadınların her zaman çocuk baktığını düşünmektedir. Öğrencilerin kadınlarla özdeşleştirdiği bir başka iş ise yemek, ekmek pişirme işidir. Öntestte 23 öğrenci kadınların her zaman yemek, ekmek pişirdiğini düşünürken sontestte 26 öğrenci kadınların yemek, ekmek pişirdiğini düşünmektedir. Buna göre; öğrencilerin geçmişteki kadınların yaptıkları işlere yönelik algılarını tespit etmek amacıyla hazırlanan bu forma tarihsel gerçekliğe uygun olarak cevaplar verdikleri söylenebilir.

Savaşma, ülke yönetme, at binip ok atma, futbol, güreş gibi sporlar yapma, ülke yönetimine yardımcı olma ve ticaret gibi geleneksel olarak “eril” alana kodlanan kategorilerde kadın aktörler lehine bir artış bulgulanmıştır ve bu artış en çok bazen seçeneğinde gerçekleşmiştir. Hiçbir zaman seçeneğinin sontestte öğrenciler tarafından çoğunlukla seçilmemiş olması da düşünüldüğünde; öğrencilerin geleneksel olarak eril alana kodlanan işleri uygulama sonrasında kadınların da yapabildiğini düşünmeye başladıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu da araştırmanın eşitlik amacının geniş ölçüde gerçekleştiğini kanıtlar niteliktedir. Öğrencilerin seçimleri tarihsel bağlama uygun olduğu gibi toplumsal cinsiyet algısının olumlu yönde değiştiğine işaret etmektedir.

Deney grubunda hiçbir zaman seçenekleri incelendiği zaman; uygulama sonrası çok az değiştiği görülen veriler şöyledir:

- 3. madde için bu seçeneği öntestte 9 kişi işaretlerken iken sontestte 8 kişi
- 9. madde için bu seçeneği öntestte 23 kişi işaretlerken iken sontestte 16 kişi
- 16. madde için bu seçeneği öntestte 15 kişi işaretlerken iken sontestte 16 kişi
- 17. madde için bu seçeneği öntestte 9 kişi işaretlerken iken sontestte 10 kişi işaretlemiştir.

3. madde olan din görevlisi olma işi eril alana kodlanmaya devam ederken, 9. madde olan futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenme işinde dikkate değer bir düşüşün yanı sıra yüksek oranda eril alanda görülme eğiliminin sürdüğü anlaşılmaktadır. Topluma hizmet alanındaki işlerden olan 16. ve 17. maddelerde ise en az değişiklik olmuştur. Bunun nedeninin ise uygulama süreci içerisinde bu faaliyetleri yürüten kadın aktörlere ülke yöneten, savaşan, müzikle ilgilenen kadın aktörlere kıyasla nispeten daha az yer verilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak öğrenciler uygulama sürecinde kadın şamanlar ve kadınların sporla ilgilendiği konusunda bilgilendirilmesine rağmen kadınların hiçbir zaman bu işlerle uğraşmadıkları yönündeki düşüncelerini görece yüksek oranda (yaklaşık olarak her 3 öğrenciden biri) korumaya devam etmesi nedeniyle din görevlisi olma ve futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenme maddeleri için bir toplumsal cinsiyet direncinden söz edilebilir. Din görevlisi olma işi ile ilgili direncin olma nedeni Tablo 26’da değinileceği gibi, öğrencilerin güncel din görevlisi algılarından kaynaklanmış olabilir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili form maddelerine öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 23

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Kadınların Belirtilen Etkinlikleri Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest-Sontest Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları*

Yapılan İşler (Kontrol Grubu)	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Anlamlı Fark		
	f	%	f	%	f	%	$X^2$	p	
1. Savaşmışlardır	Ö	6	20,0	21	70,0	3	10,0		
	S	9	30,0	19	63,3	2	6,7		
2. Ülkeyi yönetmişlerdir	Ö	2	6,9	11	37,9	16	55,2		
	S	3	10,0	19	63,3	8	26,7		
3. Din görevlisi olmuşlardır	Ö	3	10,3	13	44,8	13	44,8		
	S	2	6,9	20	69,0	7	24,1		
4. Halı ve kilim dokumuşlardır	Ö	24	80,0	6	20,0	-	-		
	S	27	90,0	2	6,7	1	3,3		
5. Süt sağmışlardır	Ö	23	76,7	7	23,3	-	-		
	S	25	83,3	4	13,3	1	3,3		
6. Yemek, ekmek pişirmişlerdir	Ö	29	96,7	1	3,3	-	-		
	S	28	93,3	2	6,7	-	-		
7. İçinde yaşamak için çadır kurmuşlardır	Ö	6	20,0	21	70,0	3	10,0		
	S	5	16,7	22	73,3	3	10,0		
8. At binip ok atmışlardır	Ö	-	-	8	26,7	22	73,3	8,51	,014*
	S	1	3,3	18	60,0	11	36,7		
9. Futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmişlerdir	Ö	1	3,3	5	16,7	24	80,0		
	S	2	6,7	5	16,7	23	76,7		
10. Çocuklarla ilgilenmişlerdir	Ö	28	93,3	2	6,7	-	-		
	S	28	93,3	1	3,3	1	3,3		
11. Ülke yönetimine yardımcı olmuşlardır	Ö	6	20,0	20	66,7	4	13,3		
	S	10	33,3	15	50,0	5	16,7		
12. Tarım yapmışlardır	Ö	15	50,0	13	43,2	2	6,7		
	S	10	33,3	18	60,0	2	6,7		
13. Ticaret yapmışlardır	Ö	4	13,3	15	50,0	11	36,7		
	S	4	13,3	19	63,3	7	23,3		
14. Müzikle uğraşmışlardır	Ö	5	17,2	18	62,1	5	17,2		
	S	10	33,3	17	56,7	3	10,0		
15. Dansla ilgilenmişlerdir	Ö	7	23,3	20	66,7	3	10,0		
	S	11	36,7	12	40,0	7	23,3		
16. Hastane, hamam, köprü, kale yaptırmışlardır.	Ö	-	-	10	33,3	20	66,7		
	S	2	6,7	12	40,0	16	53,3		
17. Vakıflar kurmuş, hayır işleriyle ilgilenmişlerdir.	Ö	4	13,3	18	60,0	8	26,7		
	S	3	10,0	20	66,7	7	23,3		

\*Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20'sini aştığından, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin kadınların verilen ifadelerdeki işleri geçmişte hangi sıklıkta yaptıklarını düşündüklerine dair öntest ve sontest sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır. Her madde için yapılan ki kare sonuçlarının bulunduğu tablo incelendiği zaman; hiçbir maddede anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. 2. madde olan “Ülkeyi yönetmişlerdir” ifadesinin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların her zaman ve bazen seçeneklerinde sontestte öğrenci sayısında artış, hiçbir zaman seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir. Öntestte kadınların ülke yönetmediğini düşünen öğrenci oranı öğrencilerin yarısından fazlası (% 55,2) iken sontestte bu oran % 26,7'ye düşmüştür. 3. madde olan “Din görevlisi olmuşlardır” ifadesinin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların bazen seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında artış, her zaman ve hiçbir zaman seçeneklerinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir. 8. madde olan “At binip ok atmışlardır” ifadesinin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların her zaman ve bazen seçeneklerinde sontestte öğrenci sayısında artış, hiçbir zaman seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir. Burada dikkati çeken bir diğer nokta ise; öntestte her zaman seçeneğini işaretleyen öğrenci yokken sontestte bir öğrencinin her zaman seçeneğini işaretlemesidir. 13. madde olan “Ticaret yapmışlardır” ifadesinin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların bazen seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında artış, hiçbir zaman seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir. 15. madde olan “Dansla ilgilenmişlerdir” ifadesinin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların her zaman ve hiçbir zaman seçeneklerinde sontestte öğrenci sayısında artış, bazen seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir. 16. madde olan “Hastane, hamam, köprü, kale yaptırmışlardır” ifadesinin öntesti ve sontesti arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların her zaman ve bazen seçeneklerinde sontestte öğrenci sayısında artış, hiçbir zaman seçeneğinde sontestte öğrenci sayısında düşüş şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 22 ve Tablo 23 arasındaki benzerlik; 6. madde olan yemek, ekme pişirme işinde ortaya çıkmaktadır. Her iki grupta öğrenciler belirtilen madde için hiçbir zaman seçeneğini işaretlememiştir. Ayrıca 10. madde olan çocuklarla ilgilenme işinde de benzerlik söz konusudur. Hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin (kontrol grubu sontestinde bir öğrenci hariç) hem öntestte hem sontestte belirtilen madde için hiçbir zaman seçeneğini işaretlememiştir. Buna ek olarak; her iki grupta da öğrencilerin büyük çoğunluğu belirtilen işleri kadınların her zaman yaptığını düşünmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen veriler kıyaslandığında; sontestte hiçbir zaman seçeneğinin işaretlenmediği deney grubunda 6 faaliyet söz konusu iken kontrol grubunda 1 faaliyet söz konusudur. Kontrol grubunda hiçbir zaman seçeneğinin işaretlenmediği faaliyet yukarıda belirtildiği gibi, 6. madde olan yemek, ekmek pişirme faaliyetidir.

Deney ve kontrol gruplarının sontestte hiçbir zaman seçeneğini işaretlendiği faaliyetler ve öğrenci sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 24

*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hiçbir Zaman Seçeneğini İşaretledikleri Faaliyetlerin Sontest Frekans Sonuçları*

Faaliyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Savaşmışlardır	-	2
2. Ülke yönetmişlerdir	1	8
3. Din görevlisi olmuşlardır	8	7
8. At binip ok atmışlardır	2	11
9. Futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmişlerdir	16	23
11. Ülke yönetimine yardımcı olmuşlardır	-	5
13. Ticaret yapmışlardır	2	7
16. Hastane, hamam, köprü, kale yapmışlardır	15	16
17. Vakıflar kurmuş, hayır işleriyle ilgilenmişlerdir	10	7

Tablo 24 incelendiği zaman; birkaç madde haricinde deney grubu öğrencilerinin kadınların yaptıkları işleri algılamalarında dikkate değer bir değişim gözlenmektedir. Uygulama sonucunda geleneksel olarak eril alana kodlanan işleri kadınların da yaptığını düşünme eğilimi deney grubunda daha radikal bir artış göstermiştir. Bu da geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet eşitliği algısının deney grubunda eşitlik kadınlar lehine anlamlı bir değişkenlik gösterdiğini kanıtlar niteliktedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest sonuçları karşılaştırıldığında; hiçbir zaman seçeneği özelinde benzer sonuçların gözleendiği maddelerin 3., 9., 16. ve 17. maddeler olduğu bulgulanmıştır. Bu durum daha önce ileri sürülen, 3. ve 9. maddelerdeki işlerin geleneksel eril alana kodlanması ve 16. ve 17. maddelerdeki işleri yapan kadın aktörlere hem uygulamada hem de ders kitaplarında yeterince yer verilmemesi ile ilişkilidir.

Yukarıda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte verdikleri cevaplar ayrı olarak yorumlanmıştır. Aşağıda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplardan önemli farklılıklar içeren maddeler ele alınmıştır.

Tablo 25

*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Kadınların Belirtilen Etkinliği Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest Ki Kare Sonuçları*

		Madde24				
		Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman	Toplam	
Grup	Deney	f	11	8	8	27
		%	40,7%	29,6%	29,6%	100,0%
	Kontrol	f	3	20	7	30
		%	10,0%	66,7%	23,3%	100,0%
Toplam		f	14	28	15	57
		%	24,6%	49,1%	26,3%	100,0%

$$X^2=9,65 \quad sd=2 \quad p=,008$$

Yukarıdaki tablo Form 2'nin "Kadınların Yaptıkları İşler" başlığı altında bulunan "Dansla ilgilenmişlerdir" ifadesine deney ve kontrol gruplarının öntestte verdikleri cevapların ki kare sonucudur. Tablo incelendiği zaman; deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir  $X^2(sd=2, n=57)=9,65, p<,05$ . Başka bir anlatımla, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Deney grubu öğrencilerinin 11'i (% 40,7) hiçbir zaman, 8'i (% 29,6) bazen, 8'i (% 29,6) her zaman seçeneğini işaretlerken; kontrol grubu öğrencilerinin 3'ü (% 10,0) hiçbir zaman, 20'si (% 66,7) bazen, 3'ü (% 23,3) her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Deney grubu öğrencilerinin % 40,7'si kadınların dans etmediğini düşünürken, kontrol grubu öğrencilerinin % 10,0'ı kadınların dans etmediğini düşünmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öntestte verdikleri cevaplar incelenecek olursa; deney grubu öğrencilerinin 6'sı (% 22,2) hiçbir zaman, 13'ü (% 48,1) bazen, 8'i (% 29,6) her zaman seçeneğini işaretlerken; kontrol grubu öğrencilerinin 7'si (% 23,3) hiçbir zaman, 12'si (% 40,0) bazen, 11'i (% 36,7) her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Öntestte deney ve kontrol grubu öğrencileri kadınların dans etmesi ile ilgili farklı görüşlere sahip iken öntestte her iki grubun düşüncelerinin birbirine yaklaştığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında farklılık olan bazı maddeler tespit edilmiştir. Bu maddelerden bazıları şu şekildedir: 2. madde olan "Ülkeyi yönetmişlerdir" ifadesinde deney grubu öğrencilerinin 1'i (% 3,7) hiçbir zaman, 24'ü (% 88,9) bazen, 2'si (% 7,4) her zaman seçeneğini işaretlerken; kontrol grubu öğrencilerinin 8'i (% 26,7) hiçbir zaman, 19'u (% 63,3) bazen, 3'ü (%10,0) her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Öntestte deney grubu öğrencilerinin % 3,7'si kadınların ülkeyi yönetmediğini düşünürken, kontrol grubu öğrencilerinin % 26,7'sinin bu düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda kadınların ülkeyi yönettiğini düşünen öğrenci sayısı az olmasa da deney grubunda bu sayının

daha fazla olması sonucu dikkate alındığında kadınların görünür olduğu bir ünite tasarımının öğrenci algılarının değişmesi/dönüşmesi üzerinde daha fazla etkisi olduğu söylenebilir.

7. madde olan “İçinde yaşamak için çadır kurmuşlardır” ifadesinde deney grubu öğrencilerinin 13’ü (% 48,1) bazen, 14’ü (% 51,9) her zaman seçeneğini işaretlerken; kontrol grubu öğrencilerinin 3’ü (% 10,0) hiçbir zaman, 22’si (% 73,3) bazen, 5’i (% 16,7) her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Deney grubunda izledikleri videolar ve edindikleri bilgiler doğrultusunda kadınların çadır kurmadığını düşünen öğrenciye rastlanmazken; kontrol grubu öğrencilerinin % 10’u kadınların çadır kurmadığını düşünmektedir.

8. madde olan “Ata binip ok atmışlardır” ifadesinde deney grubu öğrencilerinin 2’si (% 7,4) hiçbir zaman, 21’i (% 77,8) bazen, 4’ü (% 14,8) her zaman seçeneğini işaretlerken; kontrol grubu öğrencilerinin 11’i (% 36,7) hiçbir zaman, 18’i (% 60,0) bazen, 1’i (% 3,3) her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Deney grubu öğrencilerinin % 7,4’ü kadınların ata binip ok atmadığını düşünürken, kontrol grubu öğrencilerinin % 36,7’si kadınların ata binip ok atmadığını düşünmektedir. Bu veriler incelendiği zaman; her iki grubun öntestine göre sontestinde daha fazla öğrencinin kadınların ata binip ok attığını düşündüğü görülmektedir. Fakat bu veriler ele alındığı zaman; sontestte kadınların ata binip ok attığını düşünen öğrenci sayısının deney grubunda daha fazla olduğu görülmektedir. Her iki grupta değişiklik olmasının nedeninin konu gereği öğrencilere kadınların ata binip ok attığı bilgisinin verilmesi fakat deney grubunda daha fazla değişiklik olmasının nedeninin ise somut örneklerle bilgilerin desteklenmesi olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin bulunduğu yaş itibarıyla soyut örnekler verilebileceğine fakat somut örneklerle öğrenmenin daha kalıcı olduğuna bir örnek teşkil etmektedir.

12. madde olan “Tarım yapmışlardır” ifadesinde deney grubu öğrencilerinin 1’i (% 3,7) hiçbir zaman, 8’i (% 29,6) bazen, 18’i (% 66,7) her zaman seçeneğini işaretlerken; kontrol grubu öğrencilerinin 2’si (% 6,7) hiçbir zaman, 18’i (% 60,0) bazen, 10’u (% 33,3) her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri yaklaşık aynı oranda kadınların tarım yaptığını düşünmekte fakat kadınların hangi sıklıkta tarım yaptığı konusunda ayrı düşmektedirler. Buradan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak kadınların görevlerinden birisinin tarımsal faaliyet olduğunu düşündükleri sonucu çıkarılabilir. Bunda öğrencilerin köyde kadınları tarım yaparken ya da pazarda organik ürün tezgahlarında kendi ürettikleri ürünleri satarken görmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

***Geçmişte Erkeklerin Yaptıkları İşlerin Sıklık Derecesine (Form 2.3) Yönelik Bulgular***

Form 2.3'te yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların analizlerinin yer aldığı bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili form maddelerine öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 26

***Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Erkeklerin Belirtilen Etkinlikleri Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları***

Yapılan İşler (Deney Grubu)	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		
	f	%	f	%	f	%	
1. Savaşmışlardır	Ö	23	85,2	4	14,8	-	-
	S	23	85,2	4	14,8	-	-
2. Ülkeyi yönetmişlerdir	Ö	22	81,5	5	18,5	-	-
	S	25	92,6	2	7,4	-	-
3. Din görevlisi olmuşlardır	Ö	13	48,1	14	51,9	-	-
	S	16	59,3	10	37,0	1	3,7
4. Halı ve kilim dokumuşlardır	Ö	1	3,7	7	25,9	19	70,4
	S	-	-	6	22,2	21	77,8
5. Süt sağmışlardır	Ö	-	-	4	14,8	23	85,2
	S	1	3,7	7	25,9	19	70,4
6. Yemek, ekmek pişirmişlerdir	Ö	-	-	11	40,7	16	59,3
	S	-	-	9	33,3	18	66,7
7. İçinde yaşamak için çadır kurmuşlardır	Ö	7	25,9	20	74,1	-	-
	S	9	33,3	17	63,0	1	3,7
8. At binip ok atmışlardır	Ö	26	96,3	1	3,7	-	-
	S	26	96,3	1	3,7	-	-
9. Futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmişlerdir	Ö	21	77,8	4	14,8	2	7,4
	S	23	85,2	3	11,1	1	3,7
10. Çocuklarla ilgilenmişlerdir	Ö	1	3,7	17	63,0	9	33,3
	S	1	3,8	13	50,0	12	46,2
11. Ülke yönetimine yardımcı olmuşlardır	Ö	25	96,2	1	3,8	-	-
	S	27	100	-	-	-	-
12. Tarım yapmışlardır	Ö	16	59,3	10	37,0	1	3,7
	S	14	51,9	12	44,4	1	3,7
13. Ticaret yapmışlardır	Ö	21	77,8	4	14,8	1	3,7
	S	21	77,8	6	22,2	-	-
14. Müzikle uğraşmışlardır	Ö	4	14,8	9	33,3	14	51,9
	S	3	11,1	13	48,1	11	40,7
15. Dansla ilgilenmişlerdir	Ö	3	11,5	9	34,6	14	53,8
	S	1	3,7	10	37,0	16	59,3
16. Hastane, hamam, köprü, kale yaptırmışlardır	Ö	19	70,4	8	29,6	-	-
	S	22	81,5	5	18,5	-	-
17. Vakıflar kurmuş, hayır işleriyle ilgilenmişlerdir	Ö	11	40,7	15	55,6	1	3,7
	S	12	44,4	13	48,1	2	7,4



Deney grubu öğrencilerinin erkeklerin verilen ifadelerdeki işleri geçmişte hangi sıklıkta yaptıklarını düşündüklerine dair öntest ve sontest sonuçları Tablo 26’da yer almaktadır. Her madde için yapılan ki kare sonuçlarının bulunduğu tablo incelendiği zaman; öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu madde bulunmamaktadır. Öğrencilerin kadınların yaptıkları işlerle ilgili düşüncelerinde değişiklik olmasına karşın erkeklerle ilgili değişiklik olmamasının nedenlerinin kadınların yaptıkları işlerle ilgili değişiklik olan alanları öntestten itibaren erkeklerin yaptıkları işler olarak düşünmeleri, çalışmanın kadınların görünür kılınması amacına odaklanarak erkek egemen olan üniteye kadınları ön plana çıkarması olabilir. Elde edilen bu bulgu ile öğrencilerin dönem bağlamında birtakım işler konusunda cinsiyet ayrımı olmadığı bilgisini edindiği sonucu çıkarılabilir. Öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak hem öntestte hem de sontestte erkeklerin savaştığını, ata binip ok attığını ve ülke yönetimine katıldığını düşündüğü ve bu seçeneklerde hiçbir zaman seçeneğini göz ardı ettikleri görülmektedir.

Aynılık üzerinden giden uygulama sonucunda (aynı erkek gibi olma) öğrencilerin “kadın işleri” algısında fark gözlemlenirken “erkek işleri” algısının pekiştiği bulgulanmıştır. Bunun nedeninin “dişil” alana kodlanan işleri erkeklerin yaptığına dair sürekli bir strateji izlenmemesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili form maddelerine öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 27

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Erkeklerin Belirtilen Etkinlikleri Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Yapılan İşler (Kontrol Grubu)	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Anlamlı Fark	
	f	%	f	%	f	%	$X^2$	p
1. Savaşmışlardır	Ö 27	90,0	3	10,0	-	-		
	S 30	100	-	-	-	-		
2. Ülkeyi yönetmişlerdir	Ö 24	80,0	5	16,7	1	3,3		
	S 27	90,0	3	10,0	-	-		
3. Din görevlisi olmuşlardır	Ö 11	36,7	16	53,3	3	10,0	6,79	,034*
	S 21	70,0	8	26,7	1	3,3		
4. Halı ve kilim dokumuşlardır	Ö 1	3,3	7	23,3	22	73,3		
	S 1	3,3	13	43,3	16	53,3		
5. Süt sağmışlardır	Ö 1	3,3	20	66,7	9	30,0		
	S 2	7,1	18	64,3	8	28,6		
6. Yemek, ekmek pişirmişlerdir	Ö 1	3,3	14	46,7	15	50,0		
	S 2	6,7	16	53,3	12	40,0		
7. İçinde yaşamak için çadır kurmuşlardır	Ö 21	70,0	9	30,0	-	-		
	S 25	83,3	5	16,7	-	-		
8. At binip ok atmışlardır	Ö 27	93,1	1	3,4	1	3,4		
	S 30	100	-	-	-	-		
9. Futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmişlerdir	Ö 27	90,0	3	10,0	-	-		
	S 30	100	-	-	-	-		
10. Çocuklarla ilgilenmişlerdir	Ö 3	10,0	18	60,0	9	30,0		
	S -	-	23	76,7	7	23,3		
11. Ülke yönetimine yardımcı olmuşlardır	Ö 26	86,7	4	13,3	-	-		
	S 29	96,7	1	3,3	-	-		
12. Tarım yapmışlardır	Ö 15	50,0	15	50,0	-	-		
	S 18	60,0	10	33,3	2	6,7		
13. Ticaret yapmışlardır	Ö 26	86,7	3	10,0	1	3,3		
	S 24	80,0	4	13,3	1	3,3		
14. Müzikle uğraşmışlardır	Ö 2	6,7	18	60,0	10	33,3		
	S 1	3,3	17	56,7	12	40,0		
15. Dansla ilgilenmişlerdir	Ö 1	3,4	12	41,4	16	55,2		
	S 2	6,7	12	40,0	16	53,3		
16. Hastane, hamam, köprü, kale yaptırmışlardır	Ö 20	66,7	9	30,0	1	3,3		
	S 17	56,7	12	40,0	1	3,3		
17. Vakıflar kurmuş, hayır işleriyle ilgilenmişlerdir	Ö 13	43,3	14	46,7	3	10,0		
	S 13	43,3	15	50,0	2	6,7		

\*Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının % 20'sini aştığından, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin erkeklerin verilen ifadelerdeki işleri geçmişte hangi sıklıkta yaptıklarını düşündüklerine dair öntest ve sontest sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Her madde için yapılan ki kare sonuçlarının bulunduğu tablo incelendiği zaman; öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu madde bulunmamaktadır. Tablo incelendiği zaman; 3. madde olan “Din görevlisi olmuşlardır” ifadesine öntestte öğrencilerin 3’ü (% 10,0) hiçbir zaman, 16’sı (% 53,3) bazen, 11’i (% 36,7) her zaman seçeneğini işaretlerken; sontestte öğrencilerin 1’i (% 3,3) hiçbir zaman, 8’i (% 26,7) bazen, 21’i (% 70,0) her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Yani kontrol grubu öğrencilerinin % 36,7’si öntestte erkeklerin her zaman din görevlisi olduğunu düşünürken sontestte % 70,0’ı erkeklerin her zaman din görevlisi olduğunu düşünmüştür. Öğrencilerin neredeyse hepsi (bir öğrenci dışında) sontestte erkeklerin din görevlisi olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin erkeklerin din görevlisi olduğunu yüksek oranda düşünmelerinde günümüz din görevlilerinin genelde erkek olmasının ve ünite içerisinde özellikle İslamiyet’in ortaya çıkması ve yayılması konusunda halifelik unvanına değinilmesi ve halifelerin erkek olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Deney grubu öğrencilerinde olduğu gibi, kontrol grubu öğrencilerinin de geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak hem öntestte hem de sontestte erkeklerin savaştığını, ata binip ok attığını ve ülke yönetimine katıldığını düşündüğü ve bu seçeneklerde hiçbir zaman seçeneğini göz ardı ettikleri görülmektedir. Bu işlerin yanında erkeklerin futbol, güreş gibi sporlarla ilgilendiğini düşündükleri ve hiçbir zaman seçeneğinin öğrenciler tarafından yok sayıldığı görülmektedir. Kadınların yaptıkları işler konusunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasındaki benzerliğin erkeklerin yaptıkları işler konusunda da kendini göstermesi sonucu, toplum tarafından her iki cinsiyete biçilen rolleri öğrencilerin kabul ettiklerini göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin kadınların yaptıkları işlerle ilgili önteste göre daha fazla değişiklik göstermesi sonucundan hareketle, kadınların görünür olduğu bir ünite tasarımının toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili öğrencilerin değişim/dönüşüm yaşamalarını sağladığı söylenebilir.

Yukarıda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte verdikleri cevaplar ayrı olarak yorumlanmıştır. Aşağıda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplardan önemli farklılıklar içeren maddeler ele alınacaktır.

Tablo 28

*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmişte Yaşamış Erkeklerin Belirtilen Etkinliği Yapma Sıklıklarına İlişkin Düşüncelerinin Öntest Ki Kare Sonuçları*

		Madde33		Toplam	
		Bazen	Her zaman		
Grup	Deney	f	20	7	27
		%	74,1%	25,9%	100,0%
	Kontrol	f	9	21	30
		%	30,0%	70,0%	100,0%
Toplam		f	29	28	57
		%	50,9%	49,1%	100,0%

$$X^2=11,04 \quad sd=1 \quad p=,001$$

Deney ve kontrol gruplarının öntest ya da sontest puanları arasında farklılık olan bazı maddeler tespit edilmiştir. Bu maddelerden bazıları şu şekildedir. 7. madde olan “İçinde yaşamak için çadır kurmuşlardır” ifadesinde deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir  $X^2(sd=1, n=57)=11,04, p<,05$ . Başka bir anlatımla, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Deney grubu öğrencilerinin 20’si (% 74,1) bazen, 7’si (% 25,9) her zaman seçeneğini işaretlerken; kontrol grubu öğrencilerinin 9’u (% 30,0) bazen, 21’i (% 70,0) her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Her iki grupta hiçbir zaman seçeneğini işaretleyen öğrenci olmaması yani erkeklerin çadır kurmadığını düşünen öğrencinin bulunmaması önemlidir. Buradan öğrencilerin çadır kurma işini erkek işi olarak gördükleri fakat bu işi hangi sıklıkta yaptıkları konusunda görüş ayrılıkları bulunduğu sonucu çıkarılabilir. Bu maddeye sontestte deney grubu öğrencilerinin 1’i (% 3,7) hiçbir zaman, 17’si (% 63,0) bazen, 9’u (% 33,3) her zaman seçeneğini işaretlerken; kontrol grubu öğrencilerinin 5’i (% 16,7) bazen, 25’i (% 83,3) her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin düşüncelerinde önteste göre büyük bir değişiklik olmadığı, çadır kurma işini erkek işi olarak gördükleri, hatta her iki grupta da önteste göre erkeklerin her zaman çadır kurduğunu düşünen öğrenci sayısında artış olduğu görülmektedir.

5. madde olan “Süt sağmışlardır” ifadesine sontestte deney grubu öğrencilerinin 19’u (% 70,4) hiçbir zaman, 7’si (% 25,9) bazen, 1’i (% 3,7) her zaman seçeneğini işaretlerken; kontrol grubu öğrencilerinin 8’i (% 28,6) hiçbir zaman, 18’i (% 64,3) bazen, 2’si (% 7,1) her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Deney grubu öğrencilerinin % 70,4’ü erkeklerin süt sağmadığını düşünürken, kontrol grubu öğrencilerinin % 28,6’sı erkeklerin süt sağmadığını düşünmektedir. Yani deney grubu öğrencilerinin büyük bir kısmı geleneksel toplumsal

cinsiyet rollerine uygun olarak süt sağma görevini erkeklere vermemiştir fakat kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir kısmı deney grubu öğrencilerinin aksine süt sağma görevini erkeklere vermiştir. Buradan öğrencilerin cinsiyetler ile rol dağılımı arasındaki ilişkiyi kurarken bazı durumlarda geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini dikkate aldıkları, bazı durumlarda ise bu rolleri dikkate almadıkları sonucu çıkarılabilir. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili algılarını etkileyen birçok değişken olduğu fakat bu değişkenlerden en önemlilerinden birisinin öğretim süreci içerisinde toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı somut örneklerin verildiği konular yoluyla gerçekleştiği söylenebilir. Önteste ya da konu ile ilgili bir bilgi verilmemiş olmasına rağmen toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun olarak verilen cevaplarda öğrencilerin günlük yaşamlarından elde ettikleri deneyimlerin etkisi olduğu düşünülmektedir.

### **Tarih ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Form 3'e Yönelik Bulgular**

Bu başlık altında "Form 3"ün uygulanması ile elde edilen veriler kategorilendirilerek yorumlanmıştır. Kategorilendirme işlemi formda yer alan her bir sorunun farklı başlıklar altında sunulması ile gerçekleştirilmiştir.

#### ***Öğrencilerin Seçtikleri Tarihsel Karakterlere (Form 3.1 ve Form 3.4) İlişkin Bulgular***

Form 3.1 ve Form 3.4'ün uygulanması ile elde edilen verilerin oluşturduğu bu başlık altında öğrencilerin seçtikleri tarihsel karakterler, kadın tarihsel karakterler ve erkek tarihsel karakterler olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmıştır.

#### ***Kadın Tarihsel Karakterler (Form 3.1)***

Form 3.1'de yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların analizlerinin yer aldığı bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Form 3.1'de yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili formun ilk sorusuna önteste ve sonteste verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 29

*Deney Grubu Öğrencilerinin Seçtikleri Kadın Tarihsel Karakterlerin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Kadın tarihsel karakterler	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hükümdar Kadın	2	13	1	8	3	11	7	47	3	25	10	37
Bir Hükümdarın Kızları Prensesler	1	7	-	-	1	4	1	7	-	-	1	4
Savaşçı Kadın	5	33	5	42	10	37	7	47	5	42	12	44
Şifacı Kadın	1	7	1	8	2	7	1	7	1	8	2	7
Müzişyen Kadınlar	-	-	1	8	1	4	1	7	-	-	1	4
Bir Hükümdarın Eşi Kraliçe	4	27	-	-	4	15	2	17	1	8	3	11
Oy Hakkı İçin Mücadele Eden Kadınlar	2	17	4	33	6	22	3	20	1	8	4	15
Halı Dokuyan Kadınlar	-	-	-	-	-	-	1	7	1	8	2	7

Form 3'ün ilk bölümü olan savaşçı kadın, hükümdar kadın vb. farklı işler yapan sekiz kadın görseli arasından öğrencilerin özdeşim kurmak istediklerini belirttikleri soruya ilişkin deney grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 29'da yer almaktadır. Öğrencilerin birden fazla seçim yapma haklarının olması ve öğrencilerin bir kısmının bu haklarını kullanarak iki ya da daha fazla seçim yapması nedeniyle genel toplam öğrenci sayısının üzerinde çıkmıştır. Tablo incelendiği zaman; hem öntestte (10 öğrenci) hem sontestte (12 öğrenci) daha fazla öğrencinin savaşçı kadın ile özdeşim kurmak istediği görülmektedir. Bu veri öğrenciler için savaş ve savaşçılığın önemli olduğuna dair bir başka bulgu olarak değerlendirilebilir. Öntestte ikinci sırada daha fazla öğrencinin oy hakkı için mücadele eden kadınlar tarihsel karakterleri ile özdeşim kurmak istediği görülmektedir. Cinsiyetler açısından bakıldığında ise; erkek ve kız öğrenciler için aynı durumun söz konusu olduğu fakat sontestte daha fazla

kız öğrencinin savaşı kadın ve hükümdar kadın seçeneklerini tercih ettiği anlaşılmaktadır. Öntestte hükümdar kadın ile özdeşim kurmak isteyen 2 kız öğrenci varken sontestte bu sayı 7 kız öğrenciye çıkmıştır. Bunun nedeni uygulama sürecinde öğrencilerin hükümdar kadın örnekleri ile karşılaşması ya da devlet yönetimi ile ilgili verilen bilgiler sonucunda öğrencilerin devlet yönetimini önemli bir iş olarak algılaması ile açıklanabilir

Erkek öğrencilerin hiçbirinin öntestte bir hükümdarın kızları prensesler ve bir hükümdarın eşi kraliçe tarihsel karakterlerini tercih etmemeleri önemlidir. Erkek öğrencilerin bu tarihsel karakterleri tercih etmemesinin nedeni olarak bu tarihsel karakterlerin diğer tarihsel karakterlere göre daha dışıl ve pasif karakterler olması düşünülebilir. Erkek öğrenciler kadın olmasından ziyade diğer tarihsel karakterlerin işlerini düşünerek tercih ederken bu tarihsel karakterlerin eş ya da kız olmasının ön plana çıkması nedeniyle erkek öğrenciler tarafından bir seçenek olarak düşünülmediği ileri sürülebilir. Erkek öğrencilerin hiçbirisinin sontestte yine bir hükümdarın kızları prensesler tarihsel karakterini tercih etmediği, bir hükümdarın eşi kraliçe tarihsel karakterini ise bir erkek öğrencinin tercih ettiği görülmektedir. Öntestte hiçbir öğrenci halı dokuyan kadınlar tarihsel karakterini seçmemiştir. Buradan öğrencilerin öntestte halı dokuma işini önemli bir iş olarak algılamadıkları, dolayısıyla halı dokuma işini yapan insanlar ile özdeşim kurmak istemedikleri sonucu çıkarılabilir. Sontestte bir kız ve bir erkek öğrenci olmak üzere toplam iki öğrencinin halı dokuyan kadın tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istemesinde uygulama sürecinde halıların duvar süsü, çadır kapısı olarak kullanıldığı ve Türkler için halı dokuma işinin önemli olduğu bilgisinin verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili formun ilk sorusuna öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 30

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Seçtikleri Kadın Tarihsel Karakterlerin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Kadın tarihsel karakterler (Kontrol Grubu)	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hükümdar Kadın	9	60	1	7	10	33	8	53	2	13	10	33
Bir Hükümdarın Kızları Prensesler	3	20	-	-	3	10	3	20	-	-	3	10
Savaşçı Kadın	3	20	9	60	12	40	7	47	13	87	20	67
Şifacı Kadın	1	7	1	7	2	7	5	33	2	13	7	23
Müziyen Kadınlar	3	20	-	-	3	10	4	27	-	-	4	13
Bir Hükümdarın Eşi Kraliçe	-	-	1	7	1	3	3	20	1	7	4	13
Oy Hakkı İçin Mücadele Eden Kadınlar	1	7	2	13	3	10	1	7	1	7	2	7
Halı Dokuyan Kadınlar	-	-	1	7	1	3	-	-	1	7	1	3

Form 3'ün ilk bölümü olan savaşçı kadın, hükümdar kadın vb. farklı işler yapan sekiz kadın görseli arasından öğrencilerin özdeşim kurmak istediklerini belirttikleri soruya ilişkin kontrol grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 30'da yer almaktadır. Öğrencilerin birden fazla seçim yapma haklarının olması ve öğrencilerin bir kısmının bu haklarını kullanarak iki ya da daha fazla seçim yapması nedeniyle genel toplam öğrenci sayısının üzerinde çıkmıştır. Tablo incelendiği zaman; hem öntestte (12 öğrenci) hem sontestte (20 öğrenci) daha fazla öğrencinin savaşçı kadın tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu ile Tablo 61'de daha fazla deney grubu öğrencisinin savaşçı kadın tarihsel karakterini tercih etmesi bulgusu benzerlik göstermektedir. Buna göre öğrencilerin bir kısmı için savaşçılık özelliğinin önemli olduğu sonucu çıkarılabilir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bulgular ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik bulgular



başlıkları altında yer alan militarizm/savaş konusu içerisinde öğrencilerin savaşa ve savaşçılığa verdikleri önemi ortaya koyan bulgulara rastlamak mümkündür. Egan'ın (2010, s. 85-91) romantik dönemde olan bu çocukların kahramanlara ve güçlü olmaya önem verdikleri argümanı dikkate alındığında öğrencilerin savaşçı özelliklere sahip kişilerle özdeşim kurmak istemeleri beklenebilir bir bulgudur.

Hem öntestte hem sontestte (10 öğrenci) ikinci sırada daha fazla öğrenci hükümdar kadın tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istemiştir. Cinsiyetler açısından ele alındığında ise, daha fazla kız öğrenci hükümdar kadın tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak isterken, daha fazla erkek öğrenci savaşçı kadın tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istemiştir. Bunun nedeni olarak Tablo 27'de görüldüğü gibi savaşçılık özelliklerinin genel olarak erkeklere ait bir özellik olduğunun düşünülmesi nedeniyle kadın tarihsel karakter ile özdeşim kurulması gerektiği durumda erkeksi (eril) olduğu düşünülen işi yapan bir kadının tercih edildiği ileri sürülebilir. Tablo 29'da değinilen erkek öğrencilerin hiçbirisinin bir hükümdarın kızları prensesler tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istememesi bulgusuna Tablo 30'da da rastlanmaktadır ve bu durum hem öntest hem sontest için geçerlidir., Prenses imgesinin herhangi bir eylemliliğe işaret etmemesi nedeniyle (ders sürecinde Hatun ve Kadın Hükümdar figürleri ele alınmış ancak prenseslerin rollerine dair herhangi bir bilgi verilememiştir) bu örnekte cinsiyetin tümüyle ön plana çıkmış olması erkek öğrencilerin bu imgeyle bağlantı kurmalarını engellemiş görünmektedir. Deney grubu erkek öğrencilerinin öntest ve sontest verileri birlikte değerlendirildiğinde (Tablo 29) prensesler dışında kalan tüm kadın figürlerle bağlantı kurmayı kabul etmiş oldukları bulgusu bu yorumu desteklemektedir. Zira bu kadın figürlerin tamamı bir eylemlilik (ülke yöneten, ülke yönetime katkıda bulunan, savaşan, müzik aleti çalan, halı dokuyan, hakları için mücadele eden kadınlar) içerisinde bulunmaktadır. Kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest ve sontest verileri (Tablo 30) birlikte değerlendirildiğinde hiçbir erkek öğrencinin prensesin yanı sıra müzisyen kadın figürleriyle de bağlantı kurmak istemedikleri görülür. Deney grubundan farklılaşan bu durumun nedeni uygulama sürecinde deney grubuna kadın müzisyenler ile ilgili video (Ek-13/V.S.-6) izletilmiş ve kadınların bu eylemliliğine değinilmiş olması ile açıklanabilir. Bu durumda bu bulgu, deney grubunda -1 öğrenci de olsa- erkek öğrencilerin eylemlilik içerisinde gördükleri kadınlarla bağlantı kurmayı kabul edebildiklerini göstermesi açısından anlamlıdır. Öte yandan erkek öğrenciler erkeksi (eril) olduğunu düşündükleri bir figürle (savaşçı kadın ya da hükümdar) bağlantı kurmaya daha açık olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu iki bulgu, bu araştırma kapsamında da tespit

edilen, erkek öğrencilerin oldukça katı nitelikteki toplumsal cinsiyet algılarında bir kırılma noktası olarak yorumlanabilir. Buna göre bu bulgular aynı zamanda tarih öğretiminde erkek öğrencilerin bağlantı kurmayı kabul ettikleri kadın figürlere yer verilmesinin, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama bakımından değerlendirilmesi gereken fırsatlar sunduğunu da ortaya koymaktadır. Diğer taraftan deney grubu kız öğrencileri de prensesler seçeneğini çok düşük oranda (öntest ve sontestte 1 öğrenci) tercih etmişlerdir. Bu oran (3 kız öğrenci) kontrol grubunda da düşüktür. Buna göre diğer karakterlere göre görece pasif/durağan bir görünüm sergilemesi bakımından, bu figürün kız öğrenciler tarafından da tercih edilmediği düşünülebilir. Bu bulgu, diğer bulgularla (hükümdar kadını tercih etme oranındaki artış gibi) birlikte değerlendirildiğinde eylemlilik, öznelik temalarına uygun kadın tarihsel karakterlerin kız öğrencilerin daha çok ilgisini çektiği öne sürülebilir.

Erkek öğrencilerin hiçbiri hem öntestte hem sontestte müzisyen kadın tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istemezken; kız öğrencilerin hiçbiri de halı dokuyan kadın tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istememiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest tercihleri arasında en dikkat çeken bulgu, her iki grupta da öntestte savaççı kadını yaklaşık olarak aynı oranda (% 40) öğrenci tercih ederken sontestte bu oranın deney grubunda bir miktar (% 44), kontrol grubunda ise önemli miktarda (% 67) artmasıdır. Bir diğer önemli bulgu ise, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hükümdar kadın olmayı tercih etme oranlarıdır. Kontrol grubu öntestinde ve sontestinde hükümdar kadın olmayı tercih eden öğrenci oranı (% 33) değişmezken deney grubu öntestinde % 11 olan bu oran sontestte % 37'ye yükselmiştir. Sontestte gerçekleşen bu artış hem erkek hem kız öğrenciler için söz konusudur; fakat erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerin oranında daha fazla artış olmuştur. Daha önce değinildiği gibi, sontestte deney grubu öğrencilerinin hükümdar kadını tercih etme oranındaki artışın nedeni, uygulama sürecinde ülke yönetiminin önemini fark etmelerinin yanında öğrencilerin özneleşmiş kadın hükümdar figürleriyle karşılaşmış olmaları ile açıklanabilir.

#### *Erkek Tarihsel Karakterler (Form 3.4)*

Form 3.4'te yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların analizlerinin yer aldığı bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Form 3.4’te yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek tablolatırılmıştır. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili formun ilk sorusuna öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 31

*Deney Grubu Öğrencilerinin Seçtikleri Erkek Tarihsel Karakterlerin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Erkek tarihsel karakterler	Öntest				Sontest							
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ekmek Yapan Fırıncı	-	-	-	-	-	-	-	-	1	8	1	4
Hastasını Tedavi Eden Doktor	5	33	1	8	6	22	3	20	2	17	5	19
Halı Dükkânı Sahibi	-	-	-	-	-	-	1	7	-	-	1	4
Müzisyen	-	-	-	-	-	-	1	7	-	-	1	4
Demirci	1	7	1	8	2	7	1	7	3	25	4	15
Prensler	-	-	-	-	-	-	1	7	-	-	1	4
Savaşçı	2	17	6	50	8	30	3	20	5	42	8	30
Bilim İnsanı	9	60	4	33	13	48	10	67	1	8	11	41
Başbakan	-	-	3	25	3	11	1	7	1	8	2	7

Form 3’ün dördüncü bölümü olan savaşçı erkek, demirci erkek vb. farklı işler yapan dokuz erkek görseli arasından öğrencilerin özdeşim kurmak istediklerini belirttikleri soruya ilişkin deney grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır. Öğrencilerin birden fazla seçim yapma haklarının olması ve öğrencilerin bir kısmının bu haklarını kullanarak iki ya da daha fazla seçim yapması nedeniyle genel toplam öğrenci sayısının üzerinde çıkmıştır. Tablo incelendiği zaman; hem öntestte (13 öğrenci) hem sontestte (11 öğrenci) daha fazla öğrencinin bilim insanı tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istediği görülmektedir. Öğrencilerin bilim insanı tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istemesinin nedeni olarak daha önce değinildiği gibi, 5. sınıfın 5. ünitesi olan “Gerçekleşen Düşler” ünitesinde öğrencilerin karşılaştıkları bilim insanlarının hayat hikayelerinden etkilenmiş oldukları ileri sürülebilir. Öğrenci yazılarının bir kısmında Edison’un birçok denemeye rağmen pes etmeyerek ampülü icat etmesi vb. örneklerin yer alması bu düşüncüyü doğrular niteliktedir.

Cinsiyet açısından kız öğrencilerin yarısından fazlasının ve erkek öğrencilere kıyasla daha fazla kız öğrencinin bilim insanı tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istediği görülmektedir.

Hem öntestte hem sontestte (8 öğrenci) ikinci olarak daha fazla öğrencinin özdeşim kurmak istediği tarihsel karakter ise savaşçı erkektir. Bu bulgu öğrencilerin bir kısmının savaşa ve savaşçılığa verdikleri önemi ortaya koymaya yönelik bir başka bulgu olarak değerlendirilebilir.

Hem öntestte (6 öğrenci) hem sontestte (5 öğrenci) üçüncü olarak daha fazla öğrencinin özdeşim kurmak istediği erkek tarihsel karakter ise hastasının tedavi eden doktordur. Günümüzde insanların doktorluk mesleğini değerli ve saygın olarak nitelemesi nedeniyle öğrenciler tercihlerini bu yönde kullanmış olabilir. Öğrencilerin hiçbirisinin öntestte ekmek yapan fırıncı, halı dükkânı sahibi ve müzisyen erkek tarihsel karakterleri ile özdeşim kurmak istemediği tablodan anlaşılmaktadır.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili formun ilk sorusuna öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 32

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Seçtikleri Erkek Tarihsel Karakterlerin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Erkek tarihsel karakterler (Kontrol Grubu)	Öntest				Sontest							
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ekmek Yapan Fırıncı	-	-	2	13	2	7	1	7	-	-	1	3
Hastasını Tedavi Eden Doktor	3	20	2	13	5	17	5	33	2	13	7	23
Halı Dükkânı Sahibi	-	-	2	13	2	7	-	-	-	-	-	-
Müzisyen	1	7	2	13	3	10	1	7	-	-	1	3
Demirci	-	-	2	13	2	7	-	-	-	-	-	-
Prensler	-	-	2	13	2	7	-	-	2	13	2	7
Savaşçı	1	7	12	80	13	43	3	20	10	67	13	43
Bilim İnsanı	11	73	6	40	17	57	7	47	8	53	15	50
Başbakan	1	7	5	33	6	20	2	13	5	33	7	23

Form 3'ün dördüncü bölümü olan savaşçı erkek, demirci erkek vb. farklı işler yapan dokuz erkek görseli arasından öğrencilerin özdeşim kurmak istediklerini belirttikleri soruya ilişkin kontrol grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 31'de yer almaktadır. Öğrencilerin birden fazla seçim yapma haklarının olması ve öğrencilerin bir kısmının bu haklarını kullanarak iki ya da daha fazla seçim yapması nedeniyle genel toplam öğrenci sayısının üzerinde çıkmıştır. Tablo incelendiği zaman; hem öntestte (17 öğrenci) hem sontestte (15 öğrenci) daha fazla öğrencinin bilim insanı tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istediği görülmektedir.

Hem öntestte hem sontestte (13 öğrenci) ikinci olarak daha fazla öğrencinin özdeşim kurmak istediği tarihsel karakter savaşçı erkektir. Tablo 30 ve Tablo 31 arasında öğrencilerin yaptıkları seçimlerin ilk ikisi açısından benzerlik söz konusudur. Öğrencilerin bu tercihlerde bulunmalarının gerekçeleri Tablo 30'da açıklanmaya çalışılmıştır. Diğer seçeneklere kıyasla daha fazla öğrencinin özdeşim kurmak istediği erkek tarihsel karakterler arasında hastasını tedavi eden doktor ve başbakan bulunmaktadır.

Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, öntestte kız öğrencilerin yaklaşık %75'i ve erkek öğrencilere kıyasla daha fazla kız öğrencinin bilim insanı tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak isterken sontestte bilim insanı tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak isteyen kız ve erkek öğrencilerin oranının birbirine yaklaştığı görülmektedir. Tablodan sontestte hiçbir öğrencinin demirci ve halı dükkânı sahibi erkek tarihsel karakteri ile özdeşim kurmak istemediği anlaşılmaktadır.

Hem deney grubu hem kontrol grubu öğrencilerinin bir kısmı görselin altında yer alan bilim insanı kavramına rağmen kendi ifadelerinde bilim adamı kavramını kullanmıştır. Buradan öğrencilerin bilimle uğraşan kişileri genel olarak erkek algıladıkları ya da kavramın genel kullanımının bilim adamı olması nedeniyle farkında olmayarak bu şekilde yazdıkları sonucu çıkarılabilir. Öğrencilerin farkında olmadan bu kavramı kullandıkları düşünülse bile dildeki cinsiyetçi yapıyı ortaya koyması bakımından bu bulgu önemlidir. Çünkü öğrenciler kendilerine sunulan eşitlikçi ifadeyi kullanmak yerine cinsiyetçi ifadeyi kullanmayı tercih etmektedir.

### Anket Formu 3.2

Form 3.2'nin uygulanması ile elde edilen verilerin oluşturduğu bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Form 3.2'de yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek tablolandırılmıştır. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili formda yer alan sorulara öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 33

#### *Deney Grubu Öğrencilerinin İkili Karakter Seçimlerinin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Sonuçları*

Seçim	Öntest				Sontest							
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Savaşçı	4	27	12	100	16	59	2	13	10	83	12	44
Erkek/Hükümdar												
Kadın	11	73	-	-	11	41	13	87	2	17	15	56
Savaşçı	10	67	1	8	11	41	13	87	3	25	16	59
Kadın/Hükümdar												
Erkek	5	33	11	92	16	59	2	13	9	75	11	41
Ekmek Yapan	5	33	8	67	13	48	2	13	3	25	5	19
Erkek/Savaşçı												
Kadın	10	67	3	25	13	48	13	87	8	67	21	78

Form 3'te bulunan ikili görseller arasından deney grubu öğrencilerinin hangi karakterin yerinde olmak istediğine dair öntest ve sontest sonuçları Tablo 33'te yer almaktadır. Öntestte savaşçı erkek ve hükümdar kadın görselleri arasından savaşçı erkek figürünü 16 öğrencinin (% 59), hükümdar kadın figürünü 11 öğrencinin (% 41) seçtiği görülmektedir. Bu seçimler arasında en dikkat çeken durum öntestte kız öğrencilerden 4'ünün (% 27) yani her 4 kız öğrenciden biri savaşçı erkek figürünün yerine geçmeyi seçerken erkek öğrencilerden hiçbirinin hükümdar kadın figürünün yerine geçmeyi seçmemiş olmasıdır. Yani erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre karşı cinsiyetten birisinin yerine geçmeyi daha fazla tercih etmediği söylenebilir. Buradaki amaç öğrencilerin tercihlerinde görseldeki kişinin mesleğinin mi yoksa cinsiyetinin mi etkili olduğunu tespit edebilmektir. Erkek öğrencilerin hiçbiri öntestte ikili ilk görselde hükümdar kadını tercih etmezken, ikili

ikinci görselde 11 öğrencinin (% 92) hükümdar erkeği tercih etmesi erkek öğrencilerin tercihlerinde cinsiyetin ön planda olduğunu kanıtlar niteliktedir. Sontestte ise 12 öğrencinin (% 44) savaşçı erkek figürünü, 15 öğrencinin (% 56) hükümdar kadın figürünü seçtiği görülmektedir. Öntestten farklı olarak hükümdar kadın figürünün yerine geçmeyi tercih etmeyen erkek öğrencilerden 2'sinin (% 17) seçimini değiştirerek hükümdar kadın figürünün yerine geçmeyi tercih etmesi ve öntestte 11 kız öğrencinin hükümdar kadın figürünü tercih ederken sontestte bu sayının 13'e yükselmesi nedeniyle öntestte savaşçı erkek figürü daha fazla tercih edilirken sontestte hükümdar kadın figürü daha fazla tercih edilmiştir. Öğrencilerin tercihlerini değiştirmelerinde uygulamadan önce gerek çevresi gerek okuldaki dersler aracılığıyla savaşçı erkek ve hükümdar erkek figürü ile karşılaşırken hükümdar kadın ya da savaşçı kadın figürü ile karşılaşmamış olmasının ya da erkek figürlere göre daha az karşılaşmış olmasının ve uygulama sürecinde hükümdar kadın ve savaşçı kadın figürü ile karşılaşmış olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Öntestte savaşçı kadın ve hükümdar erkek figürleri arasında tercih yapan öğrencilerin 11'i (% 41) savaşçı kadın figürünün yerine geçmeyi tercih ederken 16'sı (% 59) hükümdar erkek figürünün yerine geçmeyi tercih etmiştir. Sontestte ise bu durum 16 öğrencinin savaşçı kadın figürü olmayı tercih etmesi ve 11 öğrencinin hükümdar erkek figürü olmayı tercih etmesi şeklinde değişmiştir. Öntestte sadece bir erkek öğrenci (% 8) savaşçı kadın figürünün yerinde olmayı tercih ederken sontestte 3 erkek öğrenci (% 25) savaşçı kadın figürünün yerinde olmayı tercih etmiştir. Kız öğrencilerin kaçının hükümdar erkek figürünün yerinde olmayı tercih ettiğine bakılacak olursa; öntestte 5 kız öğrencinin (% 33) bu tercihte bulunduğu, sontestte ise 2 kız öğrencinin bu tercihte bulunduğu görülmektedir. Öntestte karşı cinsiyete sahip birisinin yerinde olmayı kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla tercih ederken sontestte erkek öğrencilerin karşı cinsiyete sahip birisinin yerinde olmayı kız öğrencilere göre daha fazla tercih ettiği görülmektedir. Buna göre; uygulama sürecinde öncü kadın karakterlerin öğrencilere aktarılması sonucunda öğrencilerin tarihsel kadın karakterlere bakış açılarının değiştiği ve bu durumun öğrencilerin tercihlerini etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Öntestte ekmek yapan erkek ve savaşçı kadın figürleri arasında tercih yapan öğrencilerin 13'ü yani yarısı ekmek yapan erkek figürünün yerinde olmayı, yarısı ise savaşçı kadın figürünün yerinde olmayı tercih etmiştir. Sontestte öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 78) savaşçı kadın figürünün yerinde olmayı tercih ederken 5 öğrenci (% 19) ekmek yapan erkek figürünün yerinde olmayı tercih etmiştir. Hem öntestte hem de sontestte bir erkek

öğrencinin ekmek yapan erkek ve savaşçı kadın figürleri arasında tercih yapmadığı fark edilerek öğrenciden tercih yapması istenmiştir fakat öğrenci tercih yapmak istemediğini ifade etmiştir. Öğrenci tercih yapmak istememe nedeni sorulduğunda kadın olmak istemediğini, ekmek yapmanın zor bir iş olması dolayısıyla işi nedeniyle erkek de olmak istemediğini belirtmiştir. Bu nedenle hem öntestte hem de sontestte sayısal olarak bir öğrenci eksik olarak görülmektedir. Öntestte her iki figür arasında görülen eşitliğin sontestte savaşçı kadın lehine değişmesinde daha önce belirtildiği gibi savaşçı kadın karakterlere uygulama sürecinde yer verilmesi ve öğrencilerin ifadesine yansıdığı şekliyle savaşçı kadın karakterlerin en az erkekler kadar güçlü olduğu algısının öğrencilerde oluşması ve bu algının etkisiyle romantik dönemde olan öğrencilerin güçlü figürler ile özdeşim kurma isteğinin etkili olduğu sonucuna varılabilir. Öntestte öğrencilerden iki figürden biri arasında tercih yapması istendiği için erkek öğrenciler kadın karakter olmaktansa erkek karakter olmayı tercih etmiş ve uygulama sürecindeki edindiği bilgilerin etkisiyle bu tercihlerini cinsiyeti bir kenara bırakarak güçlü olma ekseninde yapmış olabilirler. Tercih yapmak istemeyen öğrencinin ifadeleri bu ihtimali güçlendirmektedir. Öte yandan erkek öğrenciler öntestte kendi cinsiyetlerine yönelerek ekmek yapan erkeği tercih ederken sontestte önemli ölçüde yapılan işe/kimliğe/statüye yönelerek savaşçı kadını tercih etmeleri bulgusu onların cinsiyetçi dirençlerinin kırılabildiğine önemli bir kanıt olarak sunulabilir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili formda yer alan sorulara öntestte ve sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 34

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkili Karakter Seçimlerinin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Sonuçları*

Seçim Kontrol Grubu	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Savaşçı	1	7	14	93	15	50	1	7	15	100	16	53
Erkek/Hükümdar	14	93	1	7	15	50	14	93	-	-	14	47
Kadın	14	93	3	20	17	57	14	93	3	20	17	57
Savaşçı	1	7	11	73	12	40	1	7	12	80	13	43
Kadın/Hükümdar	3	20	7	47	10	33	1	7	6	40	7	23
Erkek	12	80	6	40	18	60	14	93	8	53	22	73
Ekmek Yapan	3	20	7	47	10	33	1	7	6	40	7	23
Erkek/Savaşçı	12	80	6	40	18	60	14	93	8	53	22	73
Kadın	3	20	7	47	10	33	1	7	6	40	7	23



Form 3'te bulunan ikili görseller arasından kontrol grubu öğrencilerinin hangi karakterin yerinde olmak istediğine dair öntest ve sontest sonuçları Tablo 34'te yer almaktadır. Öntestte savaşçı erkek ve hükümdar kadın görselleri arasından savaşçı erkek figürünü 15 öğrencinin (% 50), hükümdar kadın figürünü 15 öğrencinin (% 50) seçtiği görülmektedir. Öntestte karşı cinsiyete sahip tarihsel figürlerden birisinin yerinde olmak isteyen kız ve erkek öğrenci birer tane iken sontestte erkek öğrencilerin hepsi hem cinsi ile özdeşim kurma yönünde tercihlerini kullanarak savaşçı erkek figürün yerinde olmak isteyen öğrenci sayısını 16'ya yükseltmiş, hükümdar kadın figürünün yerinde olmak isteyen öğrenci sayısını 14'e düşürmüşlerdir. Savaşçı kadın ve hükümdar erkek figürleri arasında tercih yapılması istenen öğrencilerden öntestte 17'si (% 57) savaşçı kadın figürünün yerinde olmak isterken 12'si (% 40) hükümdar erkek figürünün yerinde olmak istemiştir. Öntestte erkek öğrencilerden bir tanesi herhangi bir seçim yapmazken sontestte öğrencinin hükümdar erkek figürü yönünde seçimini yapması ile hükümdar erkek figürünün yerinde olmak isteyen öğrenci sayısı 12'ye (% 43) yükselmiştir. Öğrencilerin karşı cinsiyete sahip birisinin yerinde olmayı tercih edip etmediğine bakıldığında ise hem öntestte hem de sontestte kız öğrencilerden biri, erkek öğrencilerden 3'ü karşı cinsiyete sahip tarihsel figür ile özdeşim kurmayı tercih ettiği görülmektedir.

Ekmek yapan erkek ve savaşçı kadın figürleri arasında tercih yapılması istenen öğrencilerden öntestte 10'u (% 33) ekmek yapan erkek olmak isterken 18'i (% 60) savaşçı kadın olmak istemiştir. Öntestte kız öğrencilerden 3'ü ekmek yapan erkek figürünün yerinde olmayı tercih ederken sontestte sadece bir kız öğrenci ekmek yapan erkek figürünün yerinde olmayı tercih etmiştir. Erkek öğrencilerin ise 6'sı (% 40) öntestte savaşçı kadın figürünün yerinde olmayı tercih ederken sontestte 8'i (% 53) savaşçı kadın figürünün yerinde olmayı tercih etmiştir. Sontestteki bir kişi artışın nedeni öntestte belirtilen ikili arasında herhangi bir tercih yapmayan erkek öğrencinin sontestte savaşçı kadın figürü ile özdeşim kurma tercihinde bulunmasıdır. Öğrencilerin genel olarak hem cinsi ile özdeşim kurma konusunda daha istekli oldukları görülmektedir. Ekmek yapan erkek ve savaşçı kadın figürleri arasında erkek öğrencilerin yarısının karşı cinsiyete sahip tarihsel bir figür ile özdeşim kurmayı daha fazla istemesinin nedeninin deney grubu öğrencisinin ifade ettiği gibi ekmek yapmanın daha zor bir iş olarak algılanması ya da ekmek yapma işinin savaşmaya göre daha değersiz algılanması ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir.

Aşağıda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikili seçimler arasından karşı cinsiyete sahip tarihsel bir figür ile özdeşim kurmayı tercih ettikleri öntest ve sontest analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 35

*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkili Karakter Seçimlerinde Karşı Cinse Sahip Karakteri Seçme Durumlarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Seçim	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Savaşçı	4	27	-	-	4	15	2	13	2	17	4	15
Erkek/Hükümdar	1	7	1	7	2	7	1	7	-	-	1	3
Kadın												
Savaşçı	5	33	1	8	6	22	2	13	3	20	5	19
Kadın/Hükümdar	1	7	3	20	4	13	1	7	3	75	4	13
Erkek												
Ekmek Yapan	5	33	3	25	8	30	2	13	8	67	10	37
Erkek/Savaşçı	3	20	6	40	9	30	1	7	8	53	9	30
Kadın												

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinden hem cinsi bir tarihsel figür ile karşı cinsiyete sahip tarihsel bir figür arasında seçim yapması istendiğinde karşı cinsiyete sahip tarihsel bir figür ile özdeşim kurmayı tercih eden deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait frekans ve yüzde sonuçları Tablo 35'te yer almaktadır. Her bir satır ikiye bölünmüştür ve her satırda üstteki veriler deney grubuna, alttaki veriler kontrol grubuna aittir. Tabloya göre; kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest ve sontest tercihleri arasında değişiklik olmazken deney grubu kız öğrencilerinin öntest ve sontest tercihleri arasında küçük değişiklikler olmuştur. Aynı durum kontrol grubu erkek öğrencilerinin tercihleri ile deney grubu erkek öğrencilerinin tercihleri arasında da söz konusudur. Yani deney grubu kız öğrencileri sontestte önteste göre daha fazla hem cinsleri ile özdeşim kurma isteğinde bulunurken deney grubu erkek öğrencileri sontestte önteste göre daha fazla karşı cinsiyete sahip tarihsel bir figür ile özdeşim kurma isteğinde bulunmaktadır. Hem deney grubu hem de kontrol grubu erkek öğrencilerinin karşı cinsiyete sahip tarihsel bir figür ile özdeşim kurmayı en fazla istedikleri seçenek ekmek yapan erkek ve savaşçı kadın arasında seçim yapılması istenen seçenektir. Bununla birlikte hem kız hem erkek öğrencilerin yapılan iş/kimlik/statü yerine kendi cinsiyetlerine yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile kız öğrencilerin kadın hakları geçmişi bağlamında tarihin kadın aktörleriyle empati kurmaya daha eğilimli olduğu (Karaçalı Taze & Dilek, 2016) bulgusu arasındaki benzerlik

önemlidir. Öğrencilerin geçmiş bağlamında görünür olduğu takdirde kendi cinsiyetlerine ait tarihsel aktörlerle diyalog/özdeşim/empati kurmaya eğilimli olmaları geçmişi kadınlı öğretmenin önemini ortaya koymaktadır. Eğitim, özde tarih öğretimi zemininde toplumsal cinsiyet eşitliğinden söz edebilmek; kız öğrencileri; dolayısıyla tarihin kadın aktörlerini dikkate alan bir yaklaşımı yaygınlaştırmaktan geçmektedir. Öte yandan tarihi kadın aktörlere yer vererek ele almak tarihin bütüncül bir görüntüsü vermesi bakımından da önemlidir.

### *Anket Formu 3.3*

Form 3.3'ün uygulanması ile elde edilen verilerin oluşturduğu bu başlık altında deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Form 3.3'te yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili formda yer alan eşleştirme sorusuna öntestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 36

#### *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Eşleştirme Etkinliğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Hükümdar (Kontrol Grubu)	Doğru			Yanlış			Cevapsız		
	Kız f	Erkek %	Toplam f %	Kız f	Erkek %	Toplam f %	Kız f	Erkek %	Toplam f %
Raziye Sultan – Hükümdar III. Murat	4	27	3 20 7 23	7	47	8 53 15 50	4	27	4 27 8 27

Kontrol grubu öğrencilerinin Form 3'ün verilen bilgilerden yola çıkarak hükümdar (kadın-erkek) eşleştirmesi yapma etkinliğine öntestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 36'da yer almaktadır. Verilen bilgilere göre hükümdar eşleştirmelerini yapan öğrencilerin % 50'sinin yanlış cevap verdiği, % 23'ünün doğru cevap verdiği ve % 27'sinin cevap vermediği görülmektedir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin ilgili formda yer alan eşleştirme sorusuna sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 37

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Eşleştirme Etkinliğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Hükümdar (Kontrol Grubu)	Doğru			Yanlış						Cevapsız								
	Kız		Erkek	Toplam		Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Şecerüddür	6	40	9	60	15	50	7	47	4	27	11	37	2	13	2	13	4	13
Hükümdar III. Ahmed																		

Kontrol grubu öğrencilerinin Form 3'ün verilen bilgilerden yola çıkarak hükümdar (kadın-erkek) eşleştirmesi yapma etkinliğine sontestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 36'da yer almaktadır. Verilen bilgilere göre hükümdar eşleştirmelerini yapan öğrencilerin % 50'sinin doğru cevap verdiği, % 37'sinin yanlış cevap verdiği ve % 13'ünün cevap vermediği görülmektedir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin yaptıkları eşleştirmeler için sundukları gerekçelerin öntest ve sontest analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 38

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eşleştirmelerinin Gerekçelerinin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Gerekçe	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çoğunlukla erkekler hükümdar olduğu için	1	7	-	-	1	3	1	7	-	-	1	3
Zayıf iradeli	3	20	1	7	4	13	-	-	-	-	-	-
Beyleri ifadesinden	-	-	1	7	1	3	-	-	-	-	-	-
Yay ve ok taşıdığı için	1	7	1	7	2	7	-	-	-	-	-	-
Erkeklerin savaşması	3	20	1	7	4	13	4	27	-	-	4	13
Babadan oğula geçmesi	1	7	2	13	4	13	-	-	-	-	-	-
Nedeni yok	-	-	5	33	5	17	2	13	2	13	4	13
Erkeklere karşı çıkması	2	13	-	-	2	7	-	-	-	-	-	-
Erkek daha adaletli	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7	1	3
Erkekler güçlü	-	-	-	-	-	-	-	-	3	20	3	10
Kadınların sanat ve edebiyata düşkünlüğü	-	-	-	-	-	-	1	7	1	7	2	7
Metne bakarak	-	-	-	-	-	-	4	27	1	7	5	17
Kadının savaşa katılması	-	-	-	-	-	-	1	7	-	-	-	-
Aklını kullanması	-	-	-	-	-	-	1	7	2	13	3	10

Kontrol grubu öğrencilerinin Form 3'ün verilen bilgilerden yola çıkarak hükümdar (kadın-erkek) eşleştirmesi yapma etkinliğine verdikleri cevapların nedenlerine ait yüzde ve frekans sonuçları Tablo 38'de yer almaktadır. Öğrencilerin öntestte yaptıkları eşleştirmenin gerekçesi olarak erkeklerin savaşmasını, babadan oğula geçmesini ve bilgide yazan zayıf iradeli olmasını sundukları ve sundukları bu gerekçelerin onları yanlış cevaba götürdüğü görülmektedir. Öğrencilerin kadınların savaşamayacağı, kadınların zayıf iradeli oldukları ile ilgili önyargıları ve verasetin sadece erkekler üzerinden yürüdüğü ile ilgili hatalı bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Çandarlıoğlu'nun (1977, s. 69) Eski Türk toplumunda verasetin hükümdar ailesi üzerinden yürüdüğü bilgisi esas alındığında öğrencilerin gerekçesi hatalı bilgi olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin öntestte yaptıkları eşleştirmenin gerekçeleri arasında erkeklerin savaşmasını ve erkeklerin güçlü olmasını sundukları görülmektedir. Öğrencilerin ders sonunda sahip oldukları bu algıyı devam ettirmeleri hem yanlış eşleştirme yapmalarına neden olmaktadır, hem de toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının değişime uğramasının güçlüğünü ortaya koymaktadır.

Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili formda yer alan eşleştirme sorusuna öntestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 39

*Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Eşleştirme Etkinliğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Hükümdar (Deney Grubu)	Doğru			Yanlış						Cevapsız								
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Raziye Sultan – Hükümdar III. Murat	4	27	2	13	6	22	9	60	8	67	17	63	2	13	2	17	4	15

Deney grubu öğrencilerinin Form 3'ün verilen bilgilerden yola çıkarak hükümdar (kadın-erkek) eşleştirmesi yapma etkinliğine öntestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 39'da yer almaktadır. Verilen bilgilere göre hükümdar eşleştirmelerini yapan öğrencilerin % 22'sinin doğru cevap verdiği, % 63'ünün yanlış cevap verdiği ve % 15'inin cevap vermediği görülmektedir.

Aşağıda deney grubu öğrencilerinin ilgili formda yer alan eşleştirme sorusuna sontestte verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 40

*Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest Eşleştirme Etkinliğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Hükümdar (Deney Grubu)	Doğru			Yanlış						Cevapsız								
	Kız		Erkek	Toplam		Kız		Erkek	Toplam		Kız		Erkek	Toplam				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Şecerüddür	2	13	2	17	4	15	11	73	7	58	18	67	2	13	3	25	5	19
Hükümdar III. Ahmed																		

Deney grubu öğrencilerinin Form 3'ün verilen bilgilerden yola çıkarak hükümdar (kadın-erkek) eşleştirmesi yapma etkinliğine sontestte verdikleri cevapların yüzde ve frekans sonuçları Tablo 40'ta yer almaktadır. Verilen bilgilere göre hükümdar eşleştirmelerini yapan öğrencilerin % 15'inin doru cevap verdiği, % 67'sinin yanlış cevap verdiği ve % 19'unun cevap vermediği görülmektedir.

Aşağıda deney grubu öğrencilerinin yaptıkları eşleştirmeler için sundukları gerekçelerin öntest ve sontest analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 41

*Deney Grubu Öğrencilerinin Eşleştirmelerinin Gerekçelerinin Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Gerekçe	Öntest						Sontest					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çoğunlukla erkekler hükümdar olduğu için	1	7	-	-	1	4	1	7	-	-	1	4
Zayıf iradeli Beyleri ifadesinden	3	20	2	17	5	19	-	-	-	-	-	-
Yay ve ok taşıdığı için	5	33	1	8	6	22	-	-	-	-	-	-
Erkeklerin savaşıması	-	-	4	33	4	15	2	13	2	17	4	15
Kadınlar emir vermez	-	-	1	8	1	4	-	-	-	-	-	-
Babadan oğula geçmesi	2	13	1	8	3	11	1	7	-	-	1	4
Nedeni yok	-	-	1	8	1	4	2	13	1	8	3	11
Erkeklere karşı çıkması	1	7	-	-	1	4	-	-	-	-	-	-
Cinsiyetinden dolayı	1	7	-	-	1	4	-	-	-	-	-	-
Fotoğrafa bakarak	1	7	1	8	2	7	2	13	1	8	3	11
Erkekler güçlü	-	-	-	-	-	-	-	-	1	8	1	4
Din görevini kadınların üstlenmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	1	8	1	4
Kadınların sanat ve edebiyata düşkünlüğü	-	-	-	-	-	-	3	20	1	8	4	15
Erkekler saltanatın kurucusu	-	-	-	-	-	-	1	7	-	-	1	4

Deney grubu öğrencilerinin Form 3'ün verilen bilgilerden yola çıkarak hükümdar (kadın-erkek) eşleştirmesi yapma etkinliğine verdikleri cevapların nedenlerine ait yüzde ve frekans sonuçları Tablo 41'de yer almaktadır. Öğrencilerin öntestte yaptıkları eşleştirmenin



gerekçesi olarak erkeklerin savaşmasını, babadan oğula geçmesini, bilgisi verilen kişinin yaya ve ok taşımasını ve bilgide yazan zayıf iradeli olmasını sundukları ve sundukları bu gerekçelerin onları yanlış cevaba götürdüğü görülmektedir. Kontrol grubu öğrencileri ile aynı gerekçeleri sunan öğrencilerin kadınların savaşamayacağı, kadınların zayıf iradeli oldukları ile ilgili önyargıları ve verasetin sadece erkekler üzerinden yürüdüğü ile ilgili hatalı bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin sınıfta yaptıkları tartışmaların gerekçeleri arasında erkeklerin savaşmasını ve kadınların sanat ve edebiyata düşkün olmasını sundukları görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hem sınıfta hem de sınıfta neredeyse aynı gerekçeleri öne sürmeleri ve bu gerekçelerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olması öğrencilerin özellikle savaş konusunda dirençli kalıp yargıları olduğunu göstermektedir.

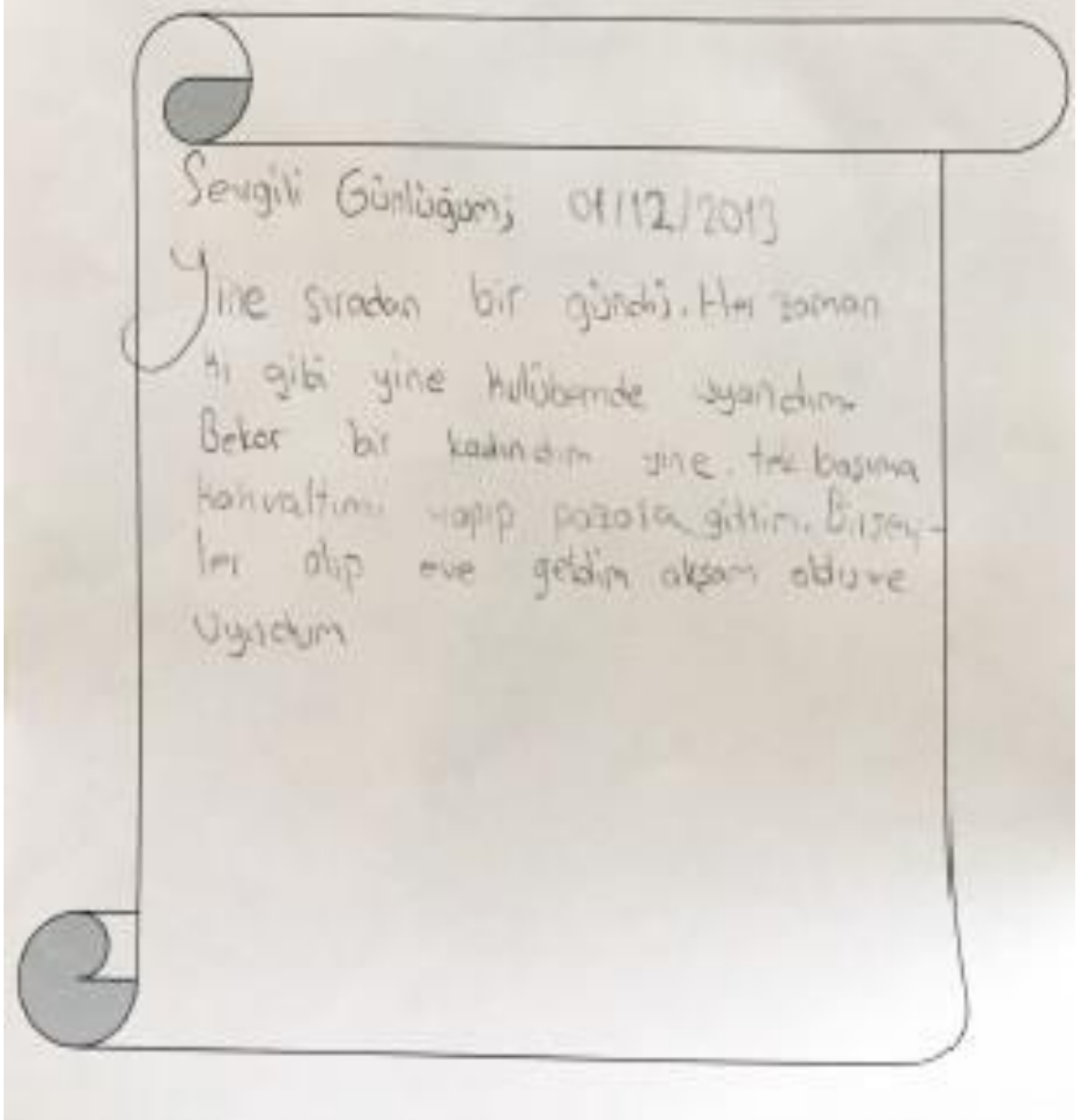
### **Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarına Yönelik Bulgular**

Öğrencilerin çeşitli alanlarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olduğu verilere ulaşılmıştır. Bu verileri daha sağlıklı analiz edebilmek için kalıp yargıların ait olduğu alanlar alt başlıklar halinde sunulmuştur. Bu alt başlıklar sosyal hayat, militarizm/savaş ve siyasal hayat olmak üzere üç alandan oluşmaktadır. Her bir alt başlık altında “Geçmişteki Günlüğüm”, “Gazete Hazırlama Etkinliği”, “Ünite Kapağı Tasarımı”, anket formları, gözlem notları, video kaydı çözümlenmeleri yoluyla elde edilen verilere uygun alt başlıklar altında yer verilerek yorumlanmıştır.

#### **Sosyal Hayat**

Bu başlık altında sosyal hayat konuları bağlamında öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olduğu verilere yer verilmiştir. Üç alt başlık altında sunulan sosyal hayat konuları; giyim/dış görünüş, diplomatik evlilikler ve çadır kurma şeklindedir. Daha önce belirtildiği gibi, bu kalıp yargılara çeşitli verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sosyal hayat ile ilgili kalıp yargılarına örnek teşkil edebilecek bir veri aşağıda sunulmuştur. Aşağıda yer alan yazı DKÖ4’ün “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğine aittir.



Şekil 20. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek

“Sevgili Günlüğüm;

01.12.2013

Yine sıradan bir gündü. Her zamanki gibi yine kulübemde uyandım. Bekar bir kadındım yine. Tek başıma kahvaltımı yapıp pazara gittim. Bir şeyler alıp eve geldim, akşam oldu ve uyudum.”

Etkinliğin sağ üstündeki tarih günümüze yakın bir tarihtir. Öğrenci bekar bir kadın olarak bir gününü ele almaktadır ve bekar bir kadın olarak tek yaptığı kahvaltı yapmak ve pazara gitmektir. Günümüze yakın bir tarih vermesi, öğrencinin bekar kadınların günlük yaptığı işleri günümüz ile ilişkilendirerek düşündüğü ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca “bekar bir kadın olarak uyandım yine” ifadesi ise kadının evlenme gerekliliği olduğunu

fakat evlenemediği düşüncesini akla getirmektedir. Ünite sonunda yapılan bu etkinlikte kadının pasif olarak ele alınması öğrencinin toplumsal cinsiyet yargıları konusunda dirençli olduğunu göstermektedir.

### ***Giyim/Dış Görünüş***

Öğrencilerin giyim/dış görünüş özelliklerine yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sunulduğu bu başlık altında video kaydı çözümlmelerine yer verilmiştir. Bu çözümlmelerde yer alan öğrenci ifadelerinden kalıp yargılar bulunan ifadeler tek tek incelenerek yorumlanmıştır.

Öğrencilerin dış görünüş özelliklerine göre kişinin cinsiyetine dair tahminde buldukları video çözümlmesi örneği aşağıda yer almaktadır.

[...]

Öğrencilere Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi tarafından hazırlanan “Dunhuang’ın Renkleri” isimli sergi tanıtım videosu izlettirilir.

1.1. KÖ2: Öğretmenim bir tane kadın mıydı, erkek miydi bilmiyorum ama elinde kırmızı bir şey vardı, uçuyordu. O kadın mıydı, erkek miydi?

1.2. Sınıfta bir erkek öğrenci: Erkekti.

1.3. Ö.: O erkekti bence ama kesin bir şey diyemiyorum.

1.4. KÖ2: Ben anlamadım.

1.5. Ö.: Niye sence kesin olarak kadın ya da erkek diyemiyoruz?

1.6. EÖ3: Kadın değil miydi?

1.7. KÖ2: Kıyafet olarak benzedikleri için.

1.8. Ö.: Evet. Kıyafet ve süslenme tarzı olarak birbirlerine benzedikleri için kesin bir şey söyleyemiyoruz. Demek ki birbirlerine çok fazla benziyorlar.

1.9. EÖ1: (Saçlarını arkadan bağlar tarzda tutarak) Böyle arkaya doğru bir şey yapmışlardı. Orada saç, bir şey yapmışlardı.

1.10. Ö.: Kadın olduğunu o yüzden mi düşündün? Uzun saçlı erkek olmaz mı?

1.11. EÖ1: Hayır saçını toplamış gibiydi.

1.12. KÖ2: Saçını toplayanlar da var.

1.13. Ö.: Ama o dönemle ilgili birbirine çok benzeyen...İlerde özellikle Selçuklular da göstereceğim. Birbirlerine o kadar çok benziyorlar ki onları birbirinden çok ayırt edemiyoruz ve bunlar iki sevgili yani iki birbirini seven insan. O yüzden bu saçını uzun bırakmış, topuz yapmış; bu kesinlikle kadındır-erkektir diye ayırt edemiyoruz.

[...]

Burada diğer örneklerde görüleceği gibi öğrencilerin bir kısmının videodaki kişinin saçının uzun olması nedeniyle cinsiyeti konusunda tereddüt yaşadıkları görülmektedir. 1.7. ifadesinde KÖ2 giyim özelliklerinin iki cinsiyet için benzer olması nedeniyle cinsiyet tahminin zor olduğunu belirtmekte iken 1.9. ve 1.11. ifadelerinde EÖ1 saçlarını arkadan bağlayanların kadın olduğunu düşündüğünü açıklamaktadır. KÖ2 1.12. ifadesinde saç bağlayan erkeklerin de bulunduğunu belirterek arkadaşının fikrine karşı çıkmakta ve bu bulgu kız öğrencilerin daha esnek bir toplumsal cinsiyet algısına sahip olduğunu ortaya koyan bir başka örneği teşkil etmektedir. Fakat arkadaşının görüşüne karşı çıkan KÖ2'nin, daha sonra değinilecek olan “Varka ile Gülşah” ile ilgili video kaydı çözümlemesinde öğrenciden cinsiyet tahmin etmesi istendiğinde 3.2. ifadesini kullanarak saçları uzun olduğu için ikisinin de kadın olduğunu düşündüğünü açıkladığı görülmektedir. “Varka ile Gülşah” konusunun “Jan Dark” konusundan sonra işlendiği ve öğrencinin daha sonra işlenen konuda toplumsal cinsiyet kalıp yargısı içeren ifadelerle tahminde bulunması tek bir bulgu ile genelleme yapılamayacağını ve toplumsal cinsiyet kalıp yargısının farklı durumlarda farklı tepkiler verdiren karmaşık bir durum olduğunu ortaya koymaktadır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin giyim özelliklerine göre kişinin cinsiyeti ile ilgili değerlendirmelerde bulunduğu bir başka video kaydı çözümlemesi aşağıda bulunmaktadır.

[...]

Savaşın başında giden kadınlardan biri olan “Jan Dark”ı anlatırken:

2.1. EÖ1: Öğretmenim kadın değil mi?

2.2. Ö.: Evet, kadın. Erkek gibi giyinmiş çünkü savaş alanında hep erkek gibi giyiniyormuş.

EÖ7: (Sunudaki (Ek-14/PPS 36) savaş alanında duran Jan Dark çizimini göstererek)



Şekil 20. Derste kullanılan Jan Dark görseli

2.3. EÖ7: Ortadaki Jan Dark mı?

2.4. Ö.: Evet.

2.5. KÖ4: Kadın mı, erkek mi?

2.6. G.: Kadın.

2.7. EÖ3: Ama öğretmenim orda erkek gibi görünüyor.

2.8. Ö.: Ama savaş alanında erkek gibi giyiniyor. Özellikle savaş alanında zırh giydiği için.

[...]

Bu video kaydı çözümlemesinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta; öğrencilere kişinin cinsiyeti ile ilgili bilgi verilmesine rağmen bu bilgiyi kabul etmekte zorlanmalarıdır. 2.2. ifadesinde öğretmen kişinin cinsiyetinin kadın olduğunu belirtmesine, giyim tarzının nedenini açıklamasına rağmen 2.5. ifadesinde KÖ4 tarafından tekrar cinsiyetinin sorulması ve 2.7. ifadesinde de EÖ3'ün giyim tarzından erkek olduğu düşüncesini ifade etmesi bu durumu örneklemektedir. Bu veriden yola çıkılarak

öğrencilerin giyim özellikleri ile ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduğu ve sahip oldukları kalıp yargıların etkisiyle verilen bilgiyi sorguladıkları sonucu çıkarılabilir.

Aşağıda uygulama sürecinde öğrencilerin giyim ve dış görünüş özelliklerinden yola çıkarak görseldeki kişilerin cinsiyeti hakkında çıkarımda bulduklarına dair bir başka video kaydı çözümlemesi yer almaktadır. Uygulama esnasında öğrencilerden aşağıda bulunan Varka ve Gülşah görselini (Ek-14/PPS 41) inceleyerek resimdekilerin kadın ya da erkek olup olmadıklarını, hangisinin Varka, hangisinin Gülşah olduğunu belirtmeleri istenmiştir.



Şekil 21. Derste kullanılan Varka ve Gülşah minyatürü

[...]

3.1. Ö.: Varka ve Gülşah. Sizce erkek mi, kadın mı ya da birisi erkek birisi kadın mı?

3.2. KÖ2: Bence ikisi de kadın çünkü saçları çok uzun.

3.3. Sınıfın bir kısmı: Evet.

3.4. Ö.: Çünkü saçları çok uzun ikisi de kadın. Başka?

3.5. EÖ1: Etek giydikleri için ikisi de kadın.

3.6. Ö.: Etek giyorlar bu yüzden kadınlar. Tamam. Söyle.

3.7. EÖ2: Saçlarından kadına biraz benziyor.

3.8. Ö.: Saçlarından dolayı kadın olduğunu düşünüyorsun.

- 3.9. KÖ1: Bence Varka olan erkektir, Gülşah olan kız. Çünkü hem isimleri öyle duruyor hem de yüzlerine falan baktığımda kıyafetlerine öyle.
- 3.10. Ö.: Tamam hangisinin erkek olduğunu düşünüyorsun?
- 3.11. KÖ1: Soldaki (yani mavi elbiseli olan).
- 3.12. Ö.: Soldaki erkek, sağdaki kadın.
- 3.13. KÖ1: Evet.
- 3.14. Ö.: Varka erkektir, Gülşah da kadındır.
- 3.15. KÖ1: Evet.
- 3.16. Ö.: Söyle KÖ3.
- 3.17. KÖ3: Öğretmenim zaten Çinliler kadın-erkek olarak birbirlerine benzediklerinden Varka erkek, Gülşah kadındır.
- 3.18. Ö.: Varka erkek, Gülşah kadın. Söyle EÖ3.
- 3.19. EÖ3: Öğretmenim bence Varka erkek, Gülşah kadın. Çünkü (anlaşılmıyor).
- 3.20. Ö.: Ama Varka ve Gülşah Türk'tür.
- 3.21. EÖ3: Ayrım yapılmıyordu o yüzden.
- 3.22. Ö.: Tamam. Söyle KÖ4.
- 3.23. KÖ4: Öğretmenin bence bu mavi kıyafetli erkek çünkü yan taraftaki kız. Çünkü diğer taraftaki, diğer taraftaki sol taraftakine göre bacakları daha ince.
- 3.24. Ö.: Evet bacakları daha kalın olduğu için o erkek diyorsun. EÖ4 söyle.
- 3.25. EÖ4: İkisi de kız.
- 3.26. Ö.: İkisi de kız. Neden?
- 3.27. EÖ4: Çünkü isimlerden belli.
- 3.28. Ö.: İsimlerden. Söyle. En son arkadaşımız da konuşsun bitireceğim.
- 3.29. KÖ5: Bence soldaki erkek, kırmızılı olan kız. Çünkü soldaki pantolon giymiş gibi duruyor.
- 3.30. Ö.: Evet. Soldaki pantolon giymiş gibi olduğu için onun erkek olduğunu düşünüyorsun.

3.31. KÖ5: Evet.

3.32. Ö.: Doğru arkadaşlar. [...] İki aşğın hikayesi anlatılıyor. Biri Varka erkek, biri Gülşah kız. Bakın giyimleri birbirine ne kadar benziyor değil mi?

3.33. KÖ6: İkisi de elbise giymiş gibi.

3.34. Ö.: Evet ikisi de elbise giymiş gibi. O dönemde yazılmış eserin iki kahramanı tamam mı?

3.35. KÖ2: Hangisi Varka, Hangisi Gülşah?

3.36. EÖ3: Soldaki Varka.

3.37. Ö.: Bende sizin gibi düşünüyorum. Soldakinin Varka, sağdakinin Gülşah olduğunu düşünüyorum.

[...]

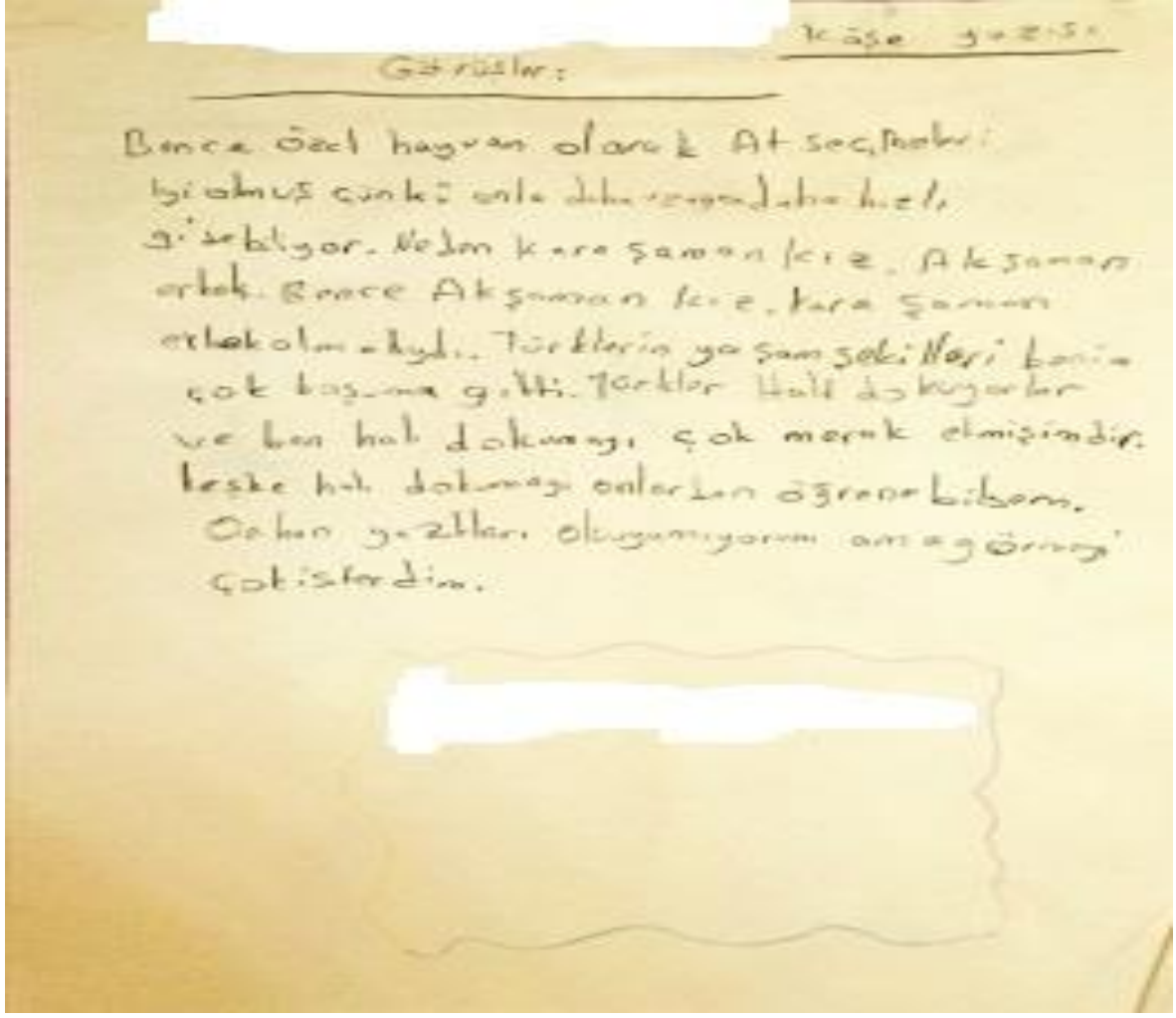
Öğrencilerin fiziksel özellik, saç şekli, giyim özelliklerini dikkate alarak birtakım çıkarımlarda buldukları görülmektedir. Öğrenciler uygulama sürecinde İslam öncesi Türk toplumlarında erkeklerin uzun saçlı ve kaftanlı olduklarını gösteren görsellerle karşılaşmış olmalarına rağmen 3.2. ifadesinde KÖ2'nin ikisinin de saçlarının uzun olması bilgisinden yola çıkarak ikisinin de kadın olduğuna dair çıkarımda bulunması ve sınıfın bir kısmının bunu desteklemesi öğrencilerin güncel algılarının tarihsel bilgilerinin önüne geçtiğini düşündürmektedir. 3.5. ifadesinde EÖ1'in ikisini de kadın olarak düşünme gerekçesi etek giydikleri içindir. Öğrencinin böyle düşünmesinin nedeni günümüz Türk toplumunda erkeklerin elbise ya da etek giymemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Milli kıyafetinde erkeklerin etek giydiği İskoç öğrencileri ya da elbise giyen Arap öğrencileri kişilerin kadın olduğunu düşünme gerekçesi olarak böyle bir neden sunmayabilir. Ayrıca 3.7. ifadesini kullanan EÖ2'nin gerekçe olarak saçlarını sunmasından kastın saçlarının uzun olduğuna vurgu yaptığı ve daha önce böyle bir gerekçe sunulmasına rağmen aynı gerekçeyi ifade etmesinin nedeninin bu düşüncenin doğru sonuca götüreceği önemli bir referans noktası olduğu düşüncesinden ileri geldiği düşünülmektedir. Böylesine basit bir konuda bile öğrencilerin kalıp yargılarının bulunması ve bu kalıp yargılar çerçevesinde değerlendirmeler yapmaları bulgusu toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının birçok alana yayıldığını ve insanların değerlendirmeleri üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. 3.29. ifadesini kullanan KÖ5'in gerekçesi yine giyim ile ilgilidir fakat kadın-etek ilişkilendirmesinin aksine erkek-pantolon ilişkilendirmesi öğrenciyi bu sonuca



ulaştırmıştır. Her iki ifade birlikte ele alındığı zaman; öğrencilerin giyim ile cinsiyet arasında ilişki kurduğu sonucu çıkarılabilir. 3.9. ifadesinde KÖ1'in doğru sonuca ulaştığı ve bu sonuca varmasının gerekçesi isimleri ve dış görünüşüdür. Öğrencinin isimlerin bile cinsiyeti olduğu düşüncesi burada öğrenciyi doğru sonuca götürse de bu anlayış her zaman öğrenciyi doğru sonuca götürmeyebilir. 3.21. ifadesini kullanan EÖ3'ün kastettiği anlam geçmişte cinsiyetler arasında ayırım yapılmadığı anlamını da taşımaktadır. Öğrencinin böyle bir anlamda ilgili ifadeyi kullandığı varsayılırsa; giyim ve saç gibi dış görünüm özelliklerinin benzer olmasını doğal karşıladığı sonucu çıkarılabilir. 3.23. ifadesinde KÖ4'ün kadın ve erkeğin fiziksel özelliklerini dikkate alarak doğru sonuca ulaşması yani cinsiyet özelliklerini dikkate alması önemlidir. Öğrencinin mavi kıyafetli olan erkek ifadesini kullanması renkler ve cinsiyet arasında bir ilişki kurma çabasından ziyade belirleyici olma amacını taşımaktadır. 3.25. ve 3.27. ifadelerini kullanan EÖ4'ün her ikisini de kadın ismi olarak düşünmesi, isim ve cinsiyet ilişkisi kurmanın öğrenciyi yanlış sonuca ulaştırdığına bir örnektir.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin bir kısmının giyim/dış görünüş özellikleri konusunda toplumsal cinsiyet kalıp yargıları olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kalıp yargılar özellikle saç uzunluğu ve pantolon ya da etek giyme durumları ile ilgilidir. Fakat gerek ele alınan video kaydı çözümlemelerinde gerek "Eşitlik" başlığı altında sunulacak verilerde görüldüğü gibi, öğrencilerin hepsinin bu kalıp yargılara sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Giyim/dış görünüş özellikleri ile ilgili kalıp yargıların sunulduğu verilerin yanı sıra hem din hem giyim konusunu içeren bir başka veri aşağıda sunulmuştur. Aşağıda yer alan yazı DKG2'nin yaptığı gazete etkinliğinden KÖ13'e ait köşe yazısıdır.



Şekil 22. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

“Görüşler:

Bence özel hayvan olarak at seçmeleri iyi olmuş. Çünkü onla daha uzağa, daha hızlı gidebiliyor. Neden kara şaman kız, ak şaman erkek? Bence ak şaman kız, kara şaman erkek olmalıydı. Türklerin yaşam şekilleri benim çok hoşuma gitti. Türkler halı dokuyorlar ve ben halı dokumayı çok merak etmişimdir. Keşke halı dokumayı onlardan öğrenebilsem.

Orhun Yazıtları okuyamıyorum ama görmeyi çok isterdim.”

Öğrencinin derste şamanlarla ilgili verilen ak şamanın genelde erkek, kara şamanın genelde kadın olduğu bilgisinden yola çıkarak bu duruma itiraz ettiği ve bunun tersinin olması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bunun nedeninin kadınları yüceltme çabası olduğu düşünülebilir. Bu düşünce uygulama sürecinde Türklerin en çok önem verdikleri renklerden birinin beyaz olduğunun belirtilmesi, beyaz rengin önemli olduğuna dair birtakım örneklerin verilmesi sonucunda öğrencinin Türkler için beyaz rengin daha önemli

olduğu düşüncesine sahip olması ve daha önemli olduğunu düşündüğü renk olan beyazı yani akı kadınlara vererek onları daha yüksek bir konuma yerleştirmeye çalışması ihtimali üzerine kuruludur. Bir diğer bakış açısı ise öğrencinin beyaz renk ile kadınlar arasında bir ilişki kurarak (muhtemelen her ikisinin de zarif olma düşüncesi) beyaz rengi kadınlara yakıştırmayı düşüncesi ile öğrenci böyle bir itirazda bulunmuş olabilir. Fakat aşağıdaki video kaydı çözümlemesi dikkate alındığı zaman birinci ihtimalin düşük olduğu söylenebilir. Öğrencinin insanların kara şamana daha fazla ihtiyaç duyduğu bilgisine sahip olmasına rağmen itirazda bulunması birinci ihtimalin daha düşük olmasına neden olmaktadır. Aşağıda uygulama sürecinde öğrencilerin kara şaman ve ak şamanın görevleri ile ilgili çıkarımda bulduklarına dair video kaydı çözümlemeleri bulunmaktadır.

[...]

Şaman ayinleri anlatılırken genellikle kadınların kara şaman, erkeklerin ak şaman olduğu belirtilir. Kara şamanın yer altı tanrısı Erlik'e, ak şamanın gök tanrısı Kayra Han'a kurban sunduğu açıklanır. Kayra Han'a yılda bir kez, Erlik'e daha fazla tören yapıldığı ifade edilir.

4.1. Ö.: Peki sizce en çok hangi şamana gitmişlerdir? Ak şamana mı, kara şamana mı?

4.2. KÖ1: Kara şamana.

4.3. Ö.: Neden?

4.4. KÖ1: Çünkü kara şaman genelde kadınlar oluyordu ve kadınların yaptıkları daha çok oluyordu.

4.5. Ö.: Kötü ruhları kovmak için yapıyorlar bu törenleri. Başlarına bir felaket geldiğinde bunu kötü ruhlara bağlıyorlar ve kara şamana gitme ihtiyacı duyuyorlar.

4.6. EÖ3: Hatun sürekli mi katılıyor yoksa bir sefer mi?

4.7. Ö.: Bir sefer sadece. Zaten büyük yer altı törenine hatun katılıyor. Küçük küçük kendi aralarında yine törenler yapıyorlar ama ona hatun katılmak zorunda değil.

[...]

Bu veri öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı yani kadınların görünür olduğu bir öğretim sürecine ilgiyle katıldıklarına ve kadınların yaptıkları işler sunulduğunda kız ve erkek öğrencilerin bu bağlamda düşünme pratikleri deneyimleyebildiklerine ve eleştirel değerlendirmeler yapabildiklerine örnek teşkil etmektedir.

### *Diplomatik Evlilikler*

Öğrencilerin geçmişte yapılan diplomatik evlilikler ile ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sunulduğu bu başlık altında video kaydı çözümlemelerine, gözlem notuna ve “Gazete Hazırlama Etkinliği”nden bir kesite yer verilmiştir.

Aşağıda diplomatik evliliklerin nedenleri ile ilgili video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Çinliler ve Türkler arasında olan ilişkilere değinirken:

5.1. EÖ7: Diplomatik evlilik mi?

5.2. Ö.: Evet. Bazı dönemlerde de iyi ilişkilerin devam etmesi için...

5.3. EÖ1: Yani şimdi Türk evlendiği kişi mi?

5.4. Ö.: Evet. Diplomatik evlilik. Evlendirilmişler yani. Neden yapmış olabilirler?

5.5. KÖ2: İyi ilişkilerin devam etmesi için.

5.6. Ö.: Orda zaten yazıyor. İyi ilişkilerin devam etmesi için. Peki...

5.7. EÖ1: Peki kadın hangi devletten (güler)?

5.8. Ö.: Bende onu soracaktım. Sizce hangi devletten kadın gelin, hangi devletten damat?

5.9. EÖ1: Bence kadın Çinliler'den.

5.10 KÖ12: Türk gelin.

5.11. Ö.: Türk gelin. Neden Türk gelin?

Sınıfta herkes fikir beyan ederken...

5.12. KÖ12: Çünkü düşmanlığı sona erdirmek, barış olması için.

5.13. Ö.: Türkler gelin vermişlerdir ki barışsınlar diye.

5.14. KÖ3: Bence öğretmenim gelin Çinlilerden, damat Türklerden. Çünkü daha çok hükümdarlar Türklerden geldiği için olabilir.

5.15. Ö.: Çinliler hükümdar değiller mi?

5.16. KÖ3: Çinlilerde de mutlaka hükümdar vardır ama erkek kağan olarak gönderilirse barış olur.

5.17. EÖ3: Bence öğretmenim hangisi güçlüyse ona gelin olur.

5.18. Ö.: Yani karşılıklı da vermiş olabilir diyorsun.

5.19. EÖ1: Çin'den gelin alırdım. Neden diye soracak olursanız. Eminim Türkler Çinli kızları seviyorlardır (güler).

5.20. Ö.: Arkadaşınız duygusal yaklaştı. “Erkekler Çinli kızları seviyordur” dedi.

Oylama yapılır ve 13 kişi Çin'den gelin alındığını, 6 kişi Türklerden gelin alındığını söyler. Her ikisi seçeneğini duyunca fikirleri değişir ve 18 kişi karşılıklı olduğunu düşünür.

[...]

Öğrencilerin Türkler ve Çinliler arasında olan diplomatik evliliklerde gelin ve damadın hangi ülkeden olduğunu merak ettikleri ve konu ile ilgili farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. EÖ3'ün 5.17. ifadesinde açıkça görüldüğü gibi, diplomatik evliliklerde güçsüzlerin gelin gönderdiği düşüncesine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu düşünceye sahip olma nedenlerinin “gelin verme/gitme” (kadın bir mülk olarak görülmekte ve alışveriş aracı olduğu düşünüldüğünden alıcı yani erkek tarafı/müşteri, satıcı yani kız tarafından daha güçlüdür anlayışı) ifadesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Güçsüzlerin kız tarafı olduğuna dair bir başka ifade 5.12. ifadesidir ve bu ifadede KÖ12 gelinin olduğu devletin barış istediğini yani gelinin barış isteği simgesi olduğunu düşünmektedir. 5.14. ifadesinde de KÖ3 daha çok hükümdarı olduğunu düşündüğü Türklerin yani güçlünün erkek tarafı olduğunu düşünmektedir ve 5.12. ifadesini kullanan KÖ12'yi başka bir ifade ile desteklemektedir. 5.12. ifadesinde gelin barış isteği simgesi iken 5.14. ifadesinde erkek barış simgesidir. Yani kadın bir istek simgesi, erkek gerçekleştirme aracıdır. Fakat 5.14. ifadesindeki “erkek kağan gönderilirse” cümlesi dikkat çekicidir. Genellikle gelin gitme ifadesi kullanılırken öğrencinin damadı, üstelik güçlü olduğunu düşündüğü tarafı giden taraf olarak düşünmesi muhtemelen cevap verirken fark etmeden kullandığı bir kalıptır.

Aşağıda bir öğrencinin evlilik teklif etme konusunda toplumsal cinsiyet kalıp yargısı olduğunu gösteren gözlem notu yer almaktadır.

G.N.1: Göktürkler konusunu işlerken Wu Zetian dönemindeki veliaht prensin oğlu ile Kapgan Kağan'ın kızının evlendiğini ve evlilik teklifinin Kapgan Kağan'dan gittiğini duyan DEÖ6 “Kız tarafı evlenme teklif etmez.” demiştir.

İlgili konu ile ilgili video kaydı çözümlemesi aşağıda bulunmaktadır.

[...]

Çin veliaht prensinin oğlu ile Kapgan Kağan'ın kızının evlendiği bilgisini verince öğrenciler şaşkınlık ile karşılar. Kendi aralarında bu konu ile ilgili konuşurlar.

6.1. Ö.: Bakın arkadaşlar kim teklif ediyormuş? Kapgan Kağan İmparatoriçe Wu'ya elçi göndererek kızı ile Çin veliahtının oğlunun evlenmesini teklif ediyormuş. Yani teklif Kapgan Kağan'dan gidiyor, karşı taraf kabul ediyor ve evlilik gerçekleşiyor. Tamam mı?

Öğrenciler bu konu ile ilgili meraklarını dile getirip sorular sorarken arka sıradan bir öğrenci itiraz eder.

6.2. EÖ6: Kız tarafı evlenme teklif etmez ki.

6.3. G.: Niye öyle yorum yaptın?

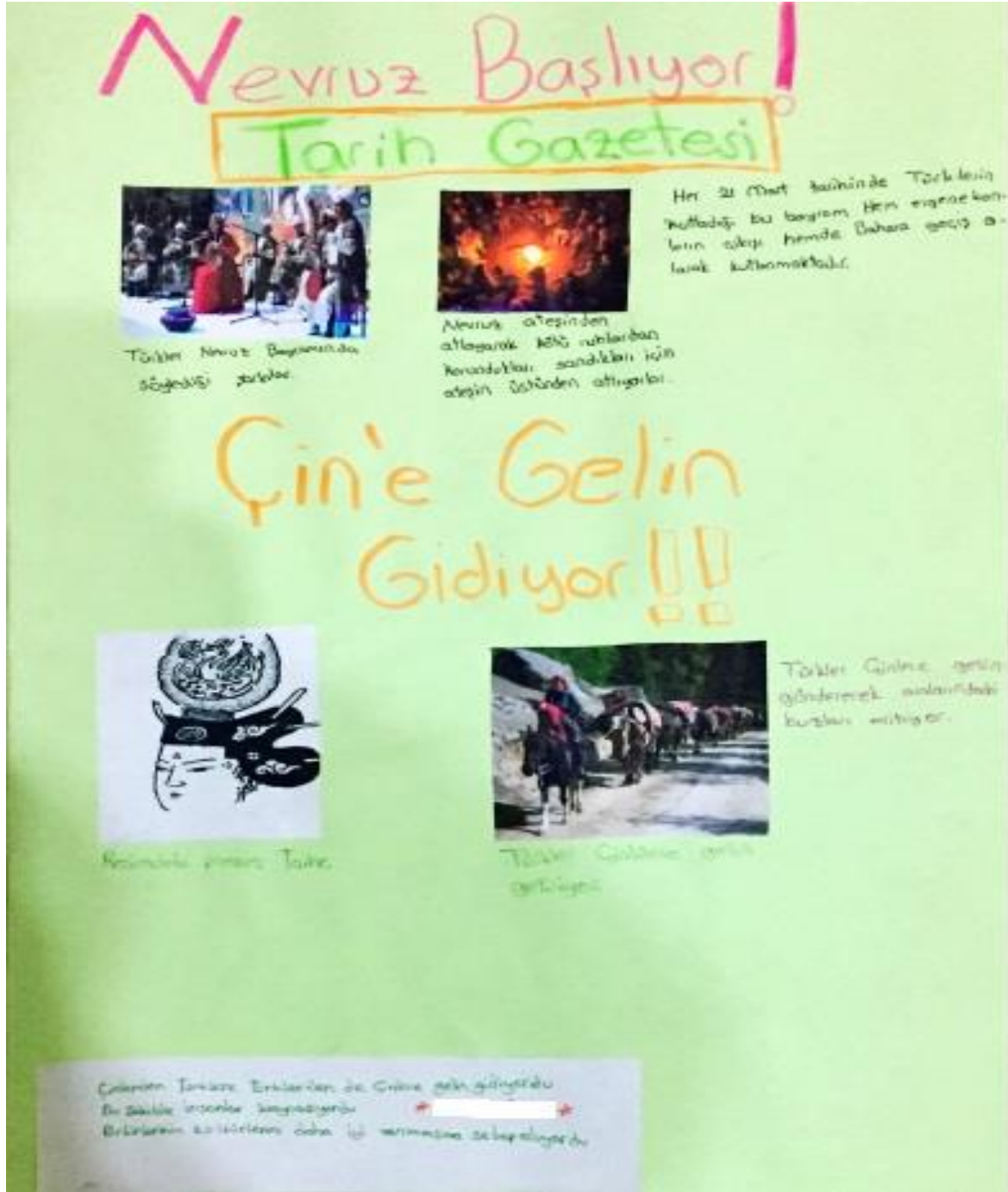
Sınıfta uğultu başlar ve sınıf uyarılır.

6.4. G.: Çocuklar evlilik teklif etmek kötü bir şey değil, değil mi? “Kızımla Çin veliahtının oğlu evlensinler, böylece akrabalık ilişkileri olsun” demiş.

[...]

Yukarıdaki uygulama süreci içerisinde tutulan gözlem notları ve video kaydı çözümlenmeleri incelendiği zaman; EÖ6'nın 6.2. ifadesinde kız tarafının evlenme teklif etmesini yadırgadığı görülmektedir. Fiske ve Stevens'in (1993, 1998) toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının insanlara kesin reçeteler sunduğu (Akt. Dökmen, 2014, s. 105) yorumu ile öğrenciye düşüncesinin nedeni sorulduğunda cevap vermemesi arasındaki ilişki önemlidir. Yani bu bulgu toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kurallardan oluştuğuna ve insanların bu kalıp yargılara göre olayları değerlendirdiğine örnek teşkil etmektedir.

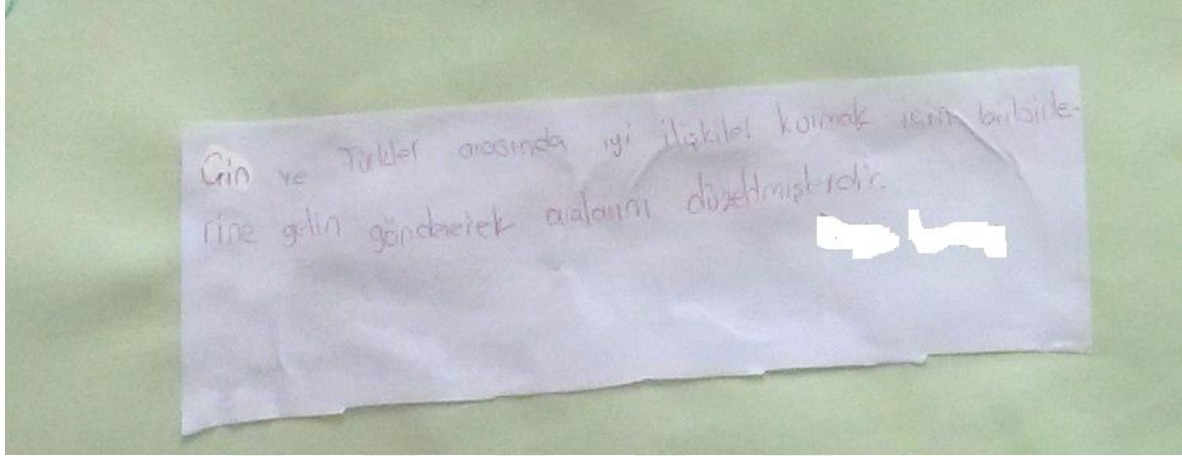
Aşağıda yer alan gazete etkinliği örneği DKG2'ye aittir.



Şekil 23. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

Öğrenciler diplomatik amaçlı yapılan evliliklerden olan Türklerden Çinlilere gelin gitme olayını gazete haberi yapmıştır. Bir kız öğrenci konu ile ilgili "Çinlilerden Türklere, Türklerden de Çinlilere gelin gidiyordu. Bu şekilde insanlar kaynaşıyordu. Birbirlerinin kültürlerini daha iyi tanmasına sebep oluyordu." şeklinde açıklama yazmıştır. Ayrıca sadece diplomatik amaçlı evlilikler olmayıp halk arasında da bu tip evliliklerin olduğu öğrencinin yazısından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin diplomatik evlilikleri her iki devletin

karşılıklı yaptığına değinmesi önemli olmakla birlikte diplomatik evliliklere sadece kadın boyutunda değinmesi düşündürücüdür. Öğrencilerin “gelin gitme” ifadesini kullanmasının nedeni halk arasında bu ifadenin kabul görmesinden ileri gelmektedir. Bu ifade sadece kadınları içine alan bir ifade olduğu için öğrencilerde de bu genel kabule dayalı ifadeler görülmektedir. Aşağıda görülen bir başka kız öğrencinin ifadesi de bunu desteklemektedir.



Şekil 24. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

“Çin ve Türkler arasında iyi ilişkiler kurmak için birbirlerine gelin göndererek aralarını düzeltmişlerdir.”

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin bir kısmının diplomatik evliliklerde genel olarak giden tarafın kız tarafı ve daha güçsüz taraf olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin “gelin gitme” ifadesini sıklıkla kullanmalarından dil/söylemin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını pekiştirdiği söylenebilir.

### **Çadır Kurma**

Öğrencilerin çadır kurma işi ile ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sunulduğu bu başlık altında video kaydı çözümlemelerine ve gözlem notuna yer verilmiştir.

Aşağıda öğrencilerin çadır kurma işi ile ilgili kalıp yargılarına örnek teşkil edebilecek bir gözlem notu yer almaktadır.

G.N.2: Deney grubu öğrencilerine uygulama sürecinin başında çadırları kimin kurduklarını düşündükleri sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu çadır kurma işini erkeklere vermiştir. Öğrencilere kadınların çadır kurduğu söylendiğinde ve “Ren Geyiği Türkleri” isimli videoda kadınların çadır kurdukları sahne gösterildiğinde öğrenciler şaşırmıştır. Videodaki çadırların küçük olduğu ve daha büyük çadırlar olduğu söylenmiştir. “Bu



çadırları kimin kurduğunu göreceğiz.” denildiğinde arka sıralardan bir erkek öğrenci “Tabi ki erkekler.” ifadesini kullanmıştır. Böyle bir anlamı diğer öğrenciler de çıkarmış gibi görünmüştür. Bu gözlem notu ile Tablo 24 ve 25’te sunulan analiz sonuçları arasında tutarlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin çadır kurma işini fiziksel güç gerektiren bir iş olarak düşündükleri ve fiziksel güç ile erkek arasında ilişki kurdukları için çadır kurma işini erkeklere verdikleri söylenebilir. Yani geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak kadınların güçsüz, erkeklerin güçlü algılanması öğrencilerin kadınların herhangi bir güç gerektiren işi yapamayacaklarını düşünmelerine neden olmaktadır. Fakat öğrencilerin bu algıya uygulama sürecinin başında sahip oldukları ve Tablo 17’de değinildiği gibi uygulama sürecinin sonunda kadınların da çadır kurduklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Aşağıda öğrencilerin daha büyük çadırları erkeklerin kurduğunu ifade etmesi üzerine izletilen belgesel kesitine dair video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Yurt ismi verilen çadırların kurulması ile ilgili belgesel kesiti izletilir.

7.1. G.: İçinde yaşadıkları yurtların nasıl kurulduğunu gördünüz. Nasıl kuruluyormuş? Kimler birlikte çalışıyor?

7.2. KÖ3: Kadınlar ve erkekler birlikte kuruyorlarmış.

7.3. G.: Evet birbirlerine yardım ediyorlar. Demek ki bazen çadırı kadınlar kuruyor basit, hafif çadırları. Bazen de kadınlar ve erkekler birlikte kuruyorlar.

[...]

Bu video kaydı çözümlemesi incelendiğinde; öğrencilerin daha büyük çadırları daha fazla güç gerektirdiği düşüncesiyle erkeklerin kurduğunu düşündüğü fakat izletilen belgesel kesiti ile öğrencilerin iş birliği sayesinde kadınların da güç gerektiren işleri yapabildiklerini öğrendikleri söylenebilir.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin çadır kurma işi ile ilgili öntestte toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bulunurken uygulama süreci boyunca öğrencilere video kaydı kesitleri ile sunulan bilgiler doğrultusunda öğrencilerin bu kalıp yargılarının kırıldığı sonucu çıkarılabilir. Bu bulgu ise, kadınların görünür olduğu bir öğretim anlayışının öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını değiştirdiğini/dönüştürdüğünü ispatlar niteliktedir.

## **Militarizm/Savaş**

Bu başlık altında militarizm/savaş konusu bağlamında öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olduğu verilere yer verilmiştir. Buna uygun olarak video kaydı çözümlemelerine, gözlem notlarına, “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinden bir örneğe ve “Gazete Hazırlama Etkinliği”nden bir kesite yer verilmiştir.

Aşağıda bir gözlem notu yer almaktadır.

G.N.3: Deney grubunun öntestinde bir erkek öğrenci yüksek sesle “Kadınlar ata binip ok attı mı?” diye sormuştur. Öğrencinin bu soruyu yöneltmesi konu ile ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargısı taşımadığını düşündürmektedir. Öğrencinin konu ile ilgili kalıp yargıya sahip olmaması öğrenmesini kolaylaştırmakta ve düşüncelerinin değişmesine yardımcı olmaktadır. Fakat aşağıda değinileceği gibi, konu ile ilgili bilgi ya da görsel verilmesine rağmen öğrenciler toplumsal cinsiyet kalıp yargısını sürdürebilmektedir ve bu da kalıp yargıların dirençli olabileceğini örneklemektedir. Öğrencilerin farklı yaşantılara sahip olması toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını şekillendirmektedir ve aynı öğretim durumlarını deneyimlemekle birlikte tüm öğrencilerin kalıp yargılarını aynı ölçüde ve/veya aynı zaman diliminde değiştirebilmek olası görünmemektedir. Bu da öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olmadan yani daha küçük yaşlarda toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı eğitim sürecinden geçmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Aşağıda kontrol grubu etkinlik hazırlama sürecinde yaşanan bir olaya ait gözlem notu yer almaktadır.

G.N.4: Kontrol grubu öğrencilerinden bir kız öğrenci ünite kapağı tasarımı yaparken “Orta Asya’da kadınlar savaşıyor mu?” şeklinde soru yöneltmiştir. Öğrencinin öğretim süreci sonunda böyle bir soru sormasının nedeni öğrencinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduğu düşüncesi ile açıklanamaz. Çünkü öğrenci böyle bir kalıp yargıya sahip olsa bu soruyu sormak yerine kadınların savaşamayacağı ile ilgili kesin bir yargı kullanırdı. Buradan öğrencinin kadınların savaşamayacağı ile ilgili bir kalıp yargısının olmadığı; aksine böyle bir soru sorarak konu ile ilgili bilgiye sahip olmadığı ve öğrenmeye çalıştığı sonucu çıkarılabilir. Öğrencinin konu ile ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargısı taşımadığı halde derste kadınların savaştığı somut örneklerle karşılaşmaması sonucu böyle bir soruyu yöneltme ihtiyacı duyduğu söylenebilir.

Aşağıda eski Türk toplumunda devleti yönetme yetkisinin hükümdar ve ailesine verilmesine rağmen genelde erkeklerin hükümdar olması durumu ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin alındığı video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Öğretmen kut ile ilgili bilgi verdikten sonra:

8.1. Ö.: Kut hükümdar ve ailesine geçiyordu değil mi? Demek ki hatun da ya da kızlar da bunun içinde var değil mi? Ama genel olarak kağanlar kimdi? Erkeklerdi. Peki, sizce kut hükümdar ve ailesine geçmesine rağmen neden kadınlar hükümdar olamıyordu?

8.2. EÖ7: İstemiyorlardı.

8.3. KÖ3: Öğretmenim istememelerinin nedenlerinden biri erkekler gibi çok savaşçı özellikleri yoktur aslında kadınların. O yüzden istemiyor olabilirler. Savaşa gitmek istemediklerinden.

8.4. Ö.: Savaşa gitmek istemediklerinden.

8.5. KÖ4: Erkeklerin onları oraya layık göremedikleri için olabilir yani.

8.6. Ö.: Erkekler onları oraya layık görmüyorlar o yüzden olmuyorlar.

8.7. KÖ4: Evet.

8.8. EÖ1: Çünkü savaşmak istemiyorlar kadın olarak. Bütün savaşlara kağan geldiğine göre. O da kağan olunca şey olmuyor mu?

8.9. Ö.: Savaşma anlamında mı?

8.10. EÖ1: Evet.

8.11. Ö.: Yani onların da savaşması gerekiyor ve bu savaşın sonunda kağan olması gerekiyor. Öyle düşünüyorsun.

8.12. EÖ3: Kızlarla erkekler aynı işi yapmıyorlar.

8.13. Ö.: Ne farklılıklar vardı? O devlet için konuşuyoruz.

8.14. EÖ3: Kızlar yemek yapıp çadır kuruyor. Diğerleri de savaşıyor.

8.15. Ö.: O dönemde kadınların da savaşa gittiğini söyledik ya.

8.16. EÖ3: Yok o diğerydi.

8.17. Ö.: Yani sence kadınlar yemek yapıyor çadır kuruyor, erkekler savaşıyor. Savaşan erkekler olduğu için hükümdar da genelde erkek.

8.18. Ö.: Var mı başka farklı fikri olan?

Kimse parmak kaldırmaz.

8.19. Ö.: Yok değil mi? Herkes düşüncesinde haklı olabilir. Ama kadınlar savaşmıyor diye bir şey yok. Farklı farklı nedenler olabilir. O dönemin bağlamı için farklı farklı gerekçeler olabilir. Kesin cevap diye bir şey yok.

[...]

Öğrencilerin konu ile ilgili farklı görüşler öne sürdükleri fakat hükümdar ile savaş ve savaş ile erkekler arasında ilişki kurdukları görüş üzerinde en çok durdukları görülmektedir. 8.3. (KÖ3) ve 8.8. (EÖ1) ifadelerinde öğrencilerin öne sürdüğü gerekçenin bu doğrultuda olduğu fakat kadınların savaşçı özelliklerinin olmamasının ötesinde savaşçı özelliklere sahip olmadığının farkında olarak kendi istekleri ile hükümdar olmadıklarını düşünmektedirler. Yani kadınların hükümdar olmamayı seçtiklerini fakat bu seçimin mecburi bir seçim olduğunu ifade etmektedirler. 8.14. ifadesini kullanan EÖ3 kadınların hükümdar olamama nedeni diğer ifadelerde olduğu gibi savaşa dayandırmakta fakat bunu cinsiyetler arasındaki iş bölümü ile ilişkilendirmektedir. Burada dikkati çeken nokta ise öğrenciye kadınların da savaşa gittiği bilgisi hatırlatılmasına rağmen öğrencinin iş bölümü konusunda ısrar etmesidir. 8.16. ifadesinde görüldüğü gibi EÖ3 kadınların savaşa gittiği bilgisini özel bir durum olarak kabul etmekte ve dönemle ilgili böyle bir genellemeyi kabul etmemektedir. Öğrenci çadır kurma görevini dersin başında kadınlara uygun görmezken verilen bilgiler ve izletilen videolar neticesinde bu görevi kadınlara vermiş fakat savaş görevini verilen örneklere rağmen kadınlara vermekte zorlanmıştır. Buradan öğrencilerin bir takım toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını değiştirmenin daha zor olduğu sonucu çıkarılabilir. 8.2. ifadesini kullanan EÖ7 kadınların hükümdar olmayı seçmediklerini belirtmekte fakat öğrencinin neden bu görüşe sahip olduğu bilinmemektedir. 8.5. ifadesini kullanan KÖ4'ün konuya bakış açısı diğerlerinden çok farklıdır. Bütün öğrenciler gerekçelerini savaş ile bağlantı kurarak sunarken KÖ4 gerekçelerini patriyarka ile bağlantı kurarak sunmuştur. Öğrenci erkeklerin kadınları hükümdarlığa uygun olmadığını düşündükleri için yani bunun kadınların bir seçimi olmadığını, erkeklerin müdahalesi sonucu hükümdar olamadığını dile getirmektedir. Öğrenci erkeklerin sadece hükümdar

olma konusunda aktif olmadığını aynı zamanda hükümdarın kim olacağını belirleme konusunda da aktif olduğunu düşünmektedir.

Aşağıda uygulama sürecinde “İslamiyet’in Ortaya Çıkması ve Yayılması” konusu içerisinde ele alınan “Deve Savaşı”nda yer alan Hz. Ayşe’nin görseli ve savaşta bulunma nedeni ile ilgili öğrencilerin görüşlerini dile getirdikleri video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Öğretmen “Deve Savaşı”nı anlatırken:

9.1. Ö.: Sizce neden deve savaşı demiş olabilir?

9.2. EÖ5: Develerle savaştıkları için.

9.3. Ö.: Evet. Onunla ilgili olabilir. Develerle savaştıkları için olduğunu söyledi arkadaşınız. Başka fikri olan var mı?

[...]

9.6. KÖ4: Öğretmenim o tarafta deve var da diğer tarafta neden yok?

9.7. Ö.: O tarafta da var ama çizim için bu kadar yeterli olur demişler. Deve savaşı denmesindeki en büyük nedeni şuradaki deveyi (slayttaki minyatürü göstererek) görüyor musunuz?



Şekil 25. Derste kullanılan Deve Savaşı’nı betimleyen minyatür

9.8. KÖ4: Devenin üstünde yönetici mi var?

9.9. Ö.: Sence kim olabilir?

9.10. Sınıfın bir kısmı: Hz. Ayşe.

9.11. KÖ4: Hz. Muhammed.

9.12. Ö.: Hz. Muhammed öldü.

9.13. Sınıfın bir kısmı: Hz. Ali.

9.14. Ö.: Hz. Ali olduğunu mu düşünüyorsunuz?

9.15. Sınıfın bir kısmı: Hz. Ayşe.

Öğretmen bunun üzerine oylama yapar ve sınıfın büyük bir kısmı Hz. Ayşe için parmak kaldırır.

9.16. Ö.: Tamam. Genel olarak Hz. Ayşe olduğunu mu düşünüyorsunuz?

9.17. Sınıf: Evet.

9.18. Ö.: Devenin üzerindeki, sonraki slayta gidelim. Bakın devenin üzerinde bir kadın var.

9.19. KÖ4: Ben demiştim Hz. Ayşe (sevinerek).

9.20. Ö.: Evet, sen demiştin.

9.21. EÖ8: Savaşta ne işi var?

9.22. Ö.: Kimin? Hz. Ayşe'nin mi?

9.23. EÖ8: Evet.

9.24. KÖ1: Ebu Bekir'in kızı mı?

9.25. Ö.: Arkadaşlar, arkadaşımız Hz. Ayşe'nin savaşta ne işi olduğunu sordu. Sizce neden savaşa gitmiş olabilir?

9.26. KÖ4: Hz. Muhammed öldüğü için onun yerine o yönetiyordur.

9.27. Ö.: Hz. Muhammed'in yerine savaşı Hz. Ayşe yönetiyordur.

9.28. KÖ1: Hz. Ebu Bekir ile Hz. Muhammed'in Hz. Ayşe'nin evlenmesinden önce akrabalıkları var mıydı acaba?

9.29. Ö.: Kimin?

9.30. KÖ1: Hz. Ebu Bekir'in.

9.31. Ö.: Hz. Ebu Bekir'in kızı Hz. Ayşe.

9.32. KÖ1: Hz. Ayşe ile evlendi ya Hz. Muhammed? Ondan önce acaba akrabalıkları var mı?

9.33. Ö.: Arkadaşlar.

9.34. KÖ3: Öğretmenim Hz. Ayşe orada çünkü anlaşmazlık zaten Hz. Ali ile onun arasında gerçekleşmiş.

9.35. Ö.: Evet. İkisinin arasında anlaşmazlık çıktığı için de Hz. Ayşe doğal olarak savaşa gitmiş. Senin de düşüncen vardı herhalde.

9.36. EÖ6: Aynı.

9.37. EÖ2: Benim farklı bir fikrim var.

9.38. Ö.: Söyle.

9.39. EÖ2: Belki Hz. Ayşe'nin yerinde olmaması lazımdı. Belki birileri gelip öldürebilirdi.

9.40. Ö.: Birilerinin öldürme tehlikesine karşı savaş alanında bulunuyordu.

9.41. EÖ8: O tehlike burada da var.

9.42. EÖ1: Orada bulunması manevi bir güç verebilir.

9.43. Ö.: Arkadaşını da manevi bir güç sağlasın diye. Nasıl manevi bir güç sağlayacak?

9.44. EÖ1: Ne bileyim işte kaybetmesinler diye.

9.45. Ö.: Destek verebilir. Başka?

9.46. EÖ3: Hz. Muhammed'in eşi olduğu için herkes ona inanır. Hz. Ali'nin yanındakiler de az kalır.

9.47. Ö.: Böylece Hz. Ayşe kazanmış olur.

.....

9.10., 9.15. ve 9.17 ifadelerinde görüldüğü gibi öğrencilerin bir kısmı görselde yer alan, devenin üstündeki kişinin Hz. Ayşe olduğunu düşünmektedir. Buradan öğrencilerin savaş alanında, devenin üstünde bir kadın olması düşüncesini dile getirebildikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu düşünceye sahip olmalarının nedenleri arasında daha önce bu bilgiye sahip olmaları ya da uygulama süreci boyunca savaş alanında bulunan, savaşa liderlik eden kadın karakterler ile karşılaşmış olmaları düşünülebilir. 9.34. ifadesinden

anlaşılacağı üzere KÖ3'ün konu ile ilgili bilgi sahibi olması nedeniyle öğrencilerin bir kısmı Hz. Ayşe tahmininde bulunabilmiştir. Fakat öğrencilerin kaçının ya da Hz. Ayşe cevabı veren öğrencilerin kaçının bu bilgiye sahip olduğu bilinmediğinden verilen cevapta uygulama sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları örneklerin etkisi olabileceği ihtimali ifade edilmiştir. 9.11. ve 9.13. ifadelerinde öğrencilerin bir kısmının devenin üzerindeki kişi ile ilgili Hz. Muhammed ve Hz. Ali tahmini yapmaları, savaş alanının eril bir alan olduğu düşüncesinin yansıması olarak değerlendirilebilir. Fakat 9.21. ifadesinde (EÖ8) örneğine rastlandığı gibi, öğrencilerin bir kısmı kadınların savaş alanında bulunmasını şaşkınlık ile karşılamaktadır. Daha önce değinildiği gibi, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını bazı alanlarda değiştirmek/dönüştürmek zor olmaktadır ya da kadınlar ve savaş alanı ile ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargısı duruma göre değişkenlik gösterebilmektedir. Öğrenci kadınların savaşta yer alması ile ilgili iki farklı durumun birinde kalıp yargılı düşüncesini ifade ederken diğer durumda eşitlikçi bir ifade kullanabilmektedir. 9.26. ifadesinde KÖ4 Hz. Ayşe'nin savaş alanında bulunması ile ilgili Hz. Muhammed'in ölmesi gerekçesini sunması ile öğrencilerin TV, sosyal çevre ya da internet yoluyla Osmanlı Dönemi'nde "Kadınlar Saltanatı" olarak bilinen dönemde kadınların kocaları vasıtasıyla güç elde etmesi bilgisi arasında ilişki kurarak bu sonuca varmış olabileceği düşünülmektedir. Daha önce değinileceği gibi Tablo 12'de öğrencilerin kadın tarihsel karakter olarak hem öntestte hem sontestte Hürrem Sultan'ı örnek vermeleri bu düşüncenin oluşmasında etkili olmuştur. Bunun yanı sıra öğrenci Hz. Muhammed'in olası komutanlık rolünü Hz. Ayşe'nin üstlendiğini ifade ederek Hz. Ayşe'yi özne konumunda düşünmektedir. 9.34. ifadesinde KÖ3 Hz. Ayşe'nin anlaşmazlığın taraflarından birisi olması nedeniyle savaş alanında bulunmasını doğal karşılayarak KÖ4 gibi Hz. Ayşe'yi özne konumunda ele almıştır. 9.42. ifadesini kullanan EÖ1 başka bir bakış açısı ile akıl yürüterek savaş alanında bulunmanın fiziksel güç ifade etmeyebileceğini, varlığının ya da konuşmalarının oradaki kişilere manevi güç verebileceğini dile getirerek Hz. Ayşe'yi nesne konumunda ele almıştır. Hz. Ayşe savaşın asıl gücü arasında yer almayıp yardımcı güç olarak değerlendirilmiştir. Bu düşüncenin oluşmasında Kurtuluş Savaşı'nda yer alan kadınların yardımcı güç olarak sunulmasının etkili olduğu düşünülebilir. 9.46. ifadesinde EÖ3 yine bir erkek ile akrabalık durumu nedeniyle kadına değer verildiği düşüncesini yani nesne konumunda olduğunu dile getirmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin bakış açıları arasındaki farklılık konu ile ilgili açıklama yaparken KÖ3 ve KÖ4'ün Hz. Ayşe'yi özne; EÖ1 ve EÖ3'ün Hz. Ayşe'yi nesne konumunda ele aldıkları ifadelerden anlaşılmaktadır.



Aşağıda uygulama süreci içerisinde ele alınan savaşçı kadın figürlerinden Altuncan konusu işlenirken çekilen video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Altuncan ile ilgili bilgi verildikten sonra...

10.1. KÖ1: Hani bir tane adam vardı ya hapsedilen.

10.2. Ö.: Tuğrul Bey.

10.3. KÖ1: İşte o hapsedilen adamı eşi nasıl kurtarmış? Savaşla mı?

10.4. Ö.: Evet. Bazı adamlarla yani Altuncan ve Tuğrul'u seven adamlarla bir ordu kurup gidip savaşarak eşini oradan kurtarmış. Tamam mı?

[...]

Bu video kaydı çözümlemesi uygulama sürecinin son haftalarında elde edilmiştir ve öğrenciler uygulama süreci boyunca birçok savaşçı kadın figürü ile karşılaştığı için öğrencilerin kadının savaşçı olmasına tepkide bulunmadıkları, hatta kadının savaşçı olup olmadığını kendilerinin sordukları görülmektedir. Mernissi (2003, s. 120) toplumların ortak hafıza oluştururken belli olayları seçtiğine ve bu seçimlerin genelde kadınların eşitlik haklarının olmadığı olaylar yönünde olduğuna değinmektedir. Mernissi'nin bu argümanı ile öğrencilere sunulan tarihi olayların toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı/toplumsal cinsiyete duyarlı öğretim süreci içerisinde verildiğinde öğrencilerin hafızalarında kalan olayların içerisinde kadınların da olması ve bu hafıza sayesinde öğrencilerin cevaplarının değişmesi arasındaki ilişki önemlidir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinden ikisine ait diyalogun sunulduğu gözlem notu yer almaktadır.

G.N.5: Kontrol grubunda ünite kapağı tasarımında ders kitabının ünite kapağını çizen erkek öğrenci ile başka bir erkek öğrenci arasında "O çizdiğin erkek mi?" şeklinde başlayan bir konuşma geçmiştir. Ünite kapağını çizen öğrenci "Yok kadın. Baksana kitaptaki resime." cevabını vermiştir fakat diğer öğrenci "At üstünde kadın mı olur?" şeklinde toplumsal cinsiyet yargısı içeren bir tepkide bulunmuştur. Yukarıda konu ile ilgili soru soran öğrencinin aksine burada öğrencinin görseldeki durumu sorgulayıp buna tepki göstermesi iki durum arasındaki farkı ve toplumsal cinsiyet kalıp yargısı içeren tepki ile bilgi sahibi olmak için verilen tepkiyi ortaya koymaktadır. Öğrencinin görseli bulunan duruma bile tepki göstermesi toplumsal cinsiyet kalıp yargısının ötesinde toplumsal

cinsiyet önyargısına sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu veri öğrencinin ders kitabında yer alan görseli çalışmasına aktarması ve bu görselde kadının yer alması nedeniyle ders kitaplarında kadınların görünür olmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarında kadın görsellerinin bulunmasının ve kadınların sunumunun öğrenci çalışmalarına yansımaları dolayısıyla öğrencilerin algılarını değiştirdiği/dönüştürdüğü ileri sürülebilir.

Aşağıda yer alan resim KEÖ2'ye aittir.

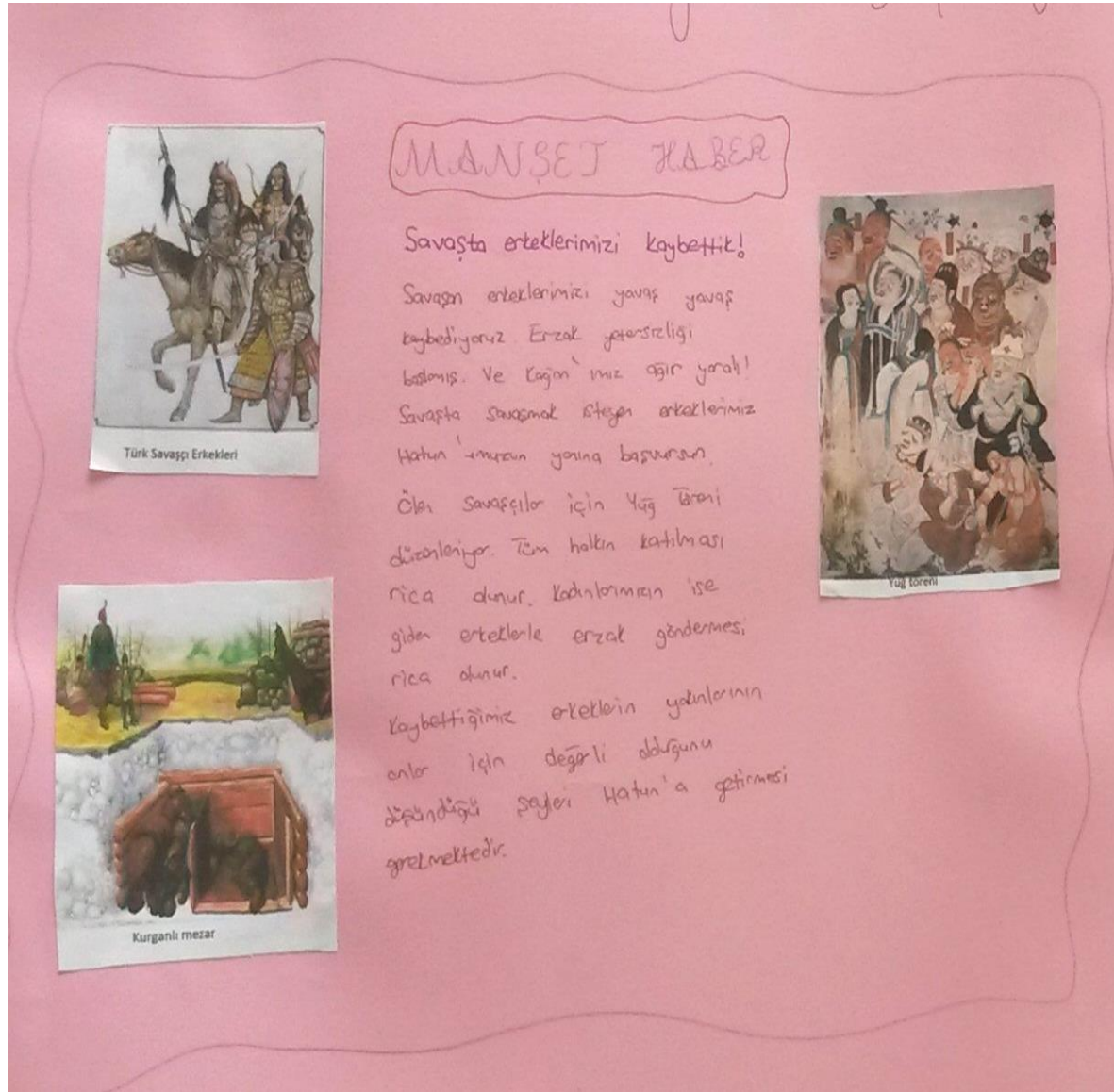


Şekil 26. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Resmi çizen öğrenci geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinden “savaş erkek işidir” yargısına uygun olarak savaş alanında sadece erkekleri çizmiştir. Kadınları savaşa aktif destek veren kişiler olarak çizmek bir kenara genel yargı olan cephe gerisinde bile çizmeyi

uygun görmemiştir. Bir diğer önemli nokta ise geleneksel tarih anlayışının getirmiş olduğu “tarihin sadece savaşlar ve siyasi olaylardan ibaret olduğu” düşüncesini çizimde görmek mümkündür. Bu alanda da kadınların yerinin olmadığı düşüncesi yine çizimde kadın görselinin olmaması ile kendini göstermektedir.

Aşağıda yer alan gazete etkinliği örneği DKG3’e aittir.



Şekil 27. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

### “MANŞET HABER

Savaşta erkeklerimizi kaybettik!

Savaşın erkeklerimizi yavaş yavaş kaybediyoruz. Erzak yetersizliği başlamış. Ve Kağan'ımız ağır yaralı! Savaşta savaşmak isteyen erkeklerimiz Hatun'umuzun yanına

başvursun. Ölen savaşçılar için Yuğ Töreni düzenleniyor. Tüm halkın katılması rica olunur. Kadınlarımızın ise giden erkeklerle erzak göndermesi rica olunur.

Kaybettiğimiz erkeklerin yakınlarının onlar için değerli olduğunu düşündüğü şeyleri Hatun'a getirmesi gerekmektedir.”

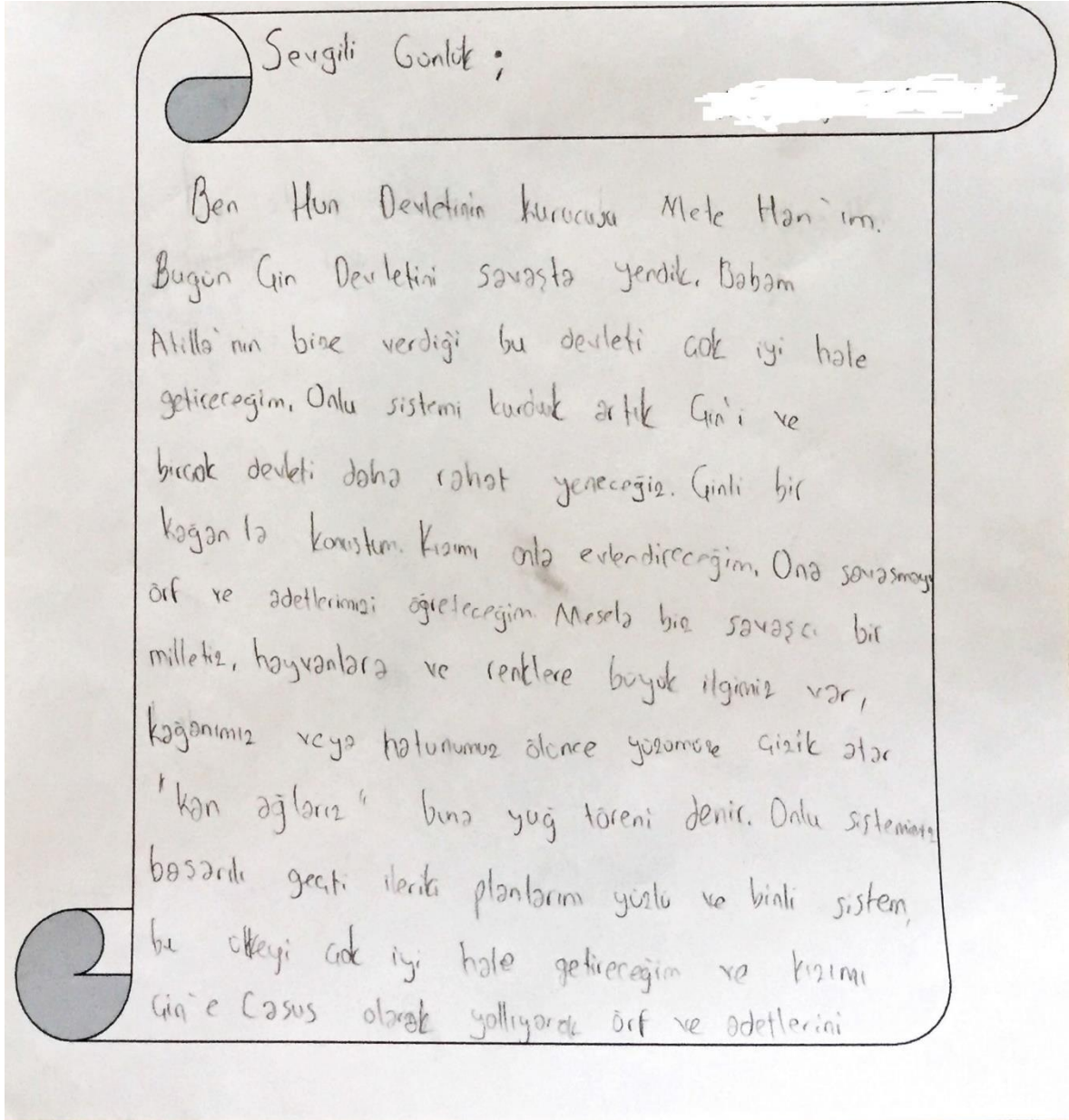
Öğrencilerin kağan olmadığında devletin başına Hatun'un geçtiği bilgisini kullandıkları Kağan'ın yaralı olduğu ve Hatun'a başvurulması gerektiği ifadelerini kullanmış olmalarından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin haberin başlığı olarak “Savaşta erkeklerimizi kaybettik” olarak vermesi ve haberin içeriğinde de savaşta sadece erkeklerin bulunduğunu ele alması öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak “savaşta erkekler yapar” düşüncesine sahip olduklarını göstermektedir. Geleneksel bakış açısının getirdiği kadınların savaşta cephe gerisinde bulunabileceği anlayışını bile öğrencilerin benimsemediği Hatun'un kadınlardan savaşa giden erkeklerle erzak göndermesi isteğinden anlaşılmaktadır. Ayrıca savaşan kişi sayısında azalma olmasına rağmen savaşa gitmek için erkeklerden katılım beklenmesi kadınlar ve savaş arasında hiçbir şekilde ilişki kurulmadığının göstergesidir. Öğrenci grubunun derste kadınların savaşa katılması ile ilgili olumlu düşüncelerini ifade etmelerinin aksine gazete haberi olarak erkeklerin savaşa katılacaklarına dair ifadelerinin olması çelişki olarak düşünülebilir. Fakat öğrencilere kadınların savaşta bulduklarına dair örnekler sunulduğunda bunu kabul eden ve olumlayan ifadelerinin kendilerine ait bir ürün ortaya koyma durumunda öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının ortaya çıktığı görülmektedir. Buradan öğrencilerin süreç içerisinde kalıp yargılarının değiştiğini fakat bunun belli bir yaş seviyesinden sonra ve belli bir süre kapsamında yapılması dolayısıyla kalıp yargılarının dirençli olduğunu ve daha erken yaş seviyesinde, daha uzun zaman kapsamında kalıp yargıların değişebileceği sonucu çıkarılabilir. Öğrencilerin hatunu devlet yönetiminin başı olarak ele alıp aktif olarak konumlandırması önemlidir. Yani savaş konusunda kalıp yargıları devam eden öğrencilerin siyasi yaşam (yönetici ya da yönetime yardımcı) konusunda kalıp yargılarının kırılması öğrencilerin bazı alanlarda kalıp yargılarının değiştiğini/dönüştüğünü göstermektedir.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin bir kısmının kadınların savaşamayacağı fakat savaşa destek verebileceği algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uygulama süreci başında daha katı olan bu algıları öğretim süreci içerisinde çeşitli vasıtalarla karşılaştıkları kadın figürleri ve kadınlarla ilgili bilgiler sonucunda değişikliğe/dönüşüme uğramıştır.

## Siyasal Hayat

Bu başlık altında siyasi hayat konusu bağlamında öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olduğu verilere yer verilmiştir. Buna uygun olarak video kaydı çözümlmelerine, gözlem notlarına, “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğinden örneklere ve anket formundan kesitlere yer verilmiştir.

Aşağıda yer alan yazı DKÖ1’in “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğine aittir.



Şekil 28. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek

“Sevgili Günlük;

Ben Hun Devleti'nin kurucusu Mete Han'ım. Bugün Çin Devleti'ni savaşta yendik. Babam Atilla'nın bize verdiği bu devleti çok iyi hale getireceğim. Onlu sistemi kurduk. Artık Çin'i ve birçok devleti daha rahat yeneceğiz. Çinli bir kağanla konuştum. Kızımı onla evlendireceğim. Ona savaşmayı, örf ve adetlerimizi öğreteceğim. Mesela biz savaşçı bir milletiz, hayvanlara ve renklere büyük ilgimiz var, kağanımız veya hatunumuz ölünce yüzümüze çizik atar, 'kan ağlarız' buna yuğ töreni denir. Onlu sistemimiz başarılı geçti. İleriki planlarım yüzlü ve binli sistem. Bu ülkeyi çok iyi hale getireceğim ve kızımı Çin'e casus olarak yollayarak örf ve adetlerini bozacağım. Uzun bir yıl beni bekliyor olmalı.”

Öğrencinin bir takım bilgi yanlışlıkları olduğu görülmektedir. Bunlar; Hun Devleti'nin kurucusu olarak Mete Han'ı, Mete Han'ın babası olarak Atilla'yı ve Çin imparatorunu kağan olarak ifade etmesidir. Bunun yanında Türklerin savaşçı olması, ölen kişinin ardından yuğ töreni düzenlenmesi, onlu sistemi Mete'nin bulması gibi dönemle ilgili doğru bilgiler verdiği de görülmektedir. Öğrencinin diğer örneklerde de görüldüğü gibi simetri kategorisine uygun olarak yuğ töreninin hem kağan hem de hatun için düzenlendiğini belirtmesi önemlidir. Öğrencinin Çin imparatoru ile Mete Han'ın kızını evlendirme, Mete Han'ın kızını casus olarak yetiştirme ve Çin Devleti'ni yıkmaya çalışma planını kurguladığı görülmektedir. Daha sonraki örneklerden birinde görüleceği gibi, Çinli prensesin Türk kağanı olan Bilge Kağan ile evlenerek Türk ülkesine gelmesi ve oğlunu Türk örf, adetleriyle yetiştirerek her gün Türk ülkesini yükselteceğine dair söz vermesi ile bu öğrencinin Mete Han'ın kızı için biçtiği casusluk rolü arasında çelişki bulunmaktadır. Her iki öğrencinin de ortak noktası kurgusal anlatılarında kadınların Türk devletinin yükselmesi için çaba harcamasıdır. Bir öğrenci bunu casusluk yoluyla yaparken diğer öğrenci başka bir ülkeden gelmesine rağmen Türk ülkesini kendi ülkesi olarak benimseyerek bunu yapmıştır. Öğrencilere bu tür evlilikleri yapan bütün kadınların amacının casusluk olmadığı, yanlarında giden kişilerin casusluk yaptığı durumlar olduğu söylenmesine rağmen öğrencinin Türk kadını için özellikle hakan tarafından bu iş için yetiştirilmesi kurgusundan yola çıkılarak öğrencilerin kadınları farklı durumlarda şeytan ya da melek olarak algıladıkları sonucu çıkarılabilir. Yani öğrencilerin bireylere verdikleri toplumsal cinsiyet rollerinin durumdan duruma değiştiği ve bu rollerin olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmesinin de bu durumlara bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Aşağıdaki video kaydı çözümlemesinde Cahiliye Dönemi Arap geleneklerinden kız çocuklarını diri diri toprağa gömme geleneğinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler için geçerli olmadığı bilgisine örnek olarak Hz. Hatice verilmiştir.

[...]

Cahiliye dönemi adetlerinden “kız çocuklarını diri diri gömme ya da kuyuya atma” geleneği anlatılırken:

11.1. Ö.: Hz. Muhammed’in ilk eşini biliyor musunuz?

11.2. Sınıf hep bir ağızdan: Evet.

11.3. EÖ10: Hz. Fatma.

11.4. Sınıfın bir kısmı: Hz. Fatma.

11.5. Ö.: Hz. Hatice, Hz. Muhammed’in ilk eşi. Güçlü bir kadın. Sosyal statüsü yüksek, kendi işi olan bir kadın. O yüzden Hz. Hatice gömülen kadınlardan değil. Bu sadece alt tabaka için geçerli. Yani sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan insanların bir kısmı için geçerli. Herkes için değil, tamam mı?

11.6. EÖ1: Yani onun erkek kardeşi yok mu?

11.7. Ö.: Kimin?

11.8. EÖ1: Hz. Hatice’nin.

11.9. Ö.: Var ama onların sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olduğu için böyle bir şeye ihtiyaç duymuyorlar.

[...]

11.5. ifadesinde görüldüğü gibi, öğrencilere bu geleneğin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerde uygulanmadığı Hz. Hatice örneği ile açıklanmaya çalışılmasına rağmen EÖ1’in (11.6. ifadesi) erkek kardeşinin olup olmadığını sormasından böyle bir geleneğin ancak erkek çocuk olmadığı durumda uygulanmayacağı algısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci dönem insanların bu düşünceye sahip olabileceğini de düşünmüş olabilir.

Aşağıda uygulama sürecinde öğrencilerin kadın hükümdarın yani Raziye Sultan’ın başa geçmesi ile ilgili değerlendirme yaptıkları video kaydının çözümlemeleri bulunmaktadır.

[...]

12.1. Ö.: Raziye Sultan Delhi Türk hükümdarlığının sultanlığını yapmış bir kadın. Peki, sizce erkek kardeşi var mıdır?

12.2. EÖ1: Bence vardır ama sizin dediğinize göre yoktur.

12.3. Ö.: Sence vardır. Peki, erkek kardeşi var ama kendisi tahta geçiyor. Sence neden öyle?

12.4. EÖ1: Erkek kardeşi kötü olduğu için.

12.5. Ö.: Erkek kardeşi kötü olduğu için.

12.6. KÖ2: Bence yok, olsaydı o geçerdi.

12.7. Ö.: Erkek olsaydı erkek geçerdi olmadığı için Raziye Sultan geçmiş.

12.8. EÖ2: Bence şey (duraksar). Ne söyleyeceğimi unuttum.

12.9. Ö.: Sence var mı yok mu peki?

12.10. EÖ2: Bence vardır. Hatta tahta geçmiştir.

12.11. Ö.: Efendim?

12.12. EÖ2: Onun eşi öldüğü için belki tahta geçmiştir.

12.13. Ö.: Eşi ölmüştür ve tahta geçmiştir. KÖ7.

12.14. KÖ7: Bence vardır. Neden? Çünkü savaşarak tahta geçmiştir.

12.15. Ö.: Evet kendi erkek kardeşiyle savaşarak tahta geçmiştir. O yüzden var olduğunu düşünüyorsun. KÖ8.

12.16. KÖ8: Bence yoktur. Çünkü eskiden babadan oğula diye bir devir vardı. O uygulanmamıştır ve onun yerine de çocuk olmadığı için o geçmiştir.

12.17. Ö.: Evet erkek olsaydı onun geçeceğini düşünüyordun. Söyle.

12.18. KÖ9: Öğretmenim bence de yoktur. Çünkü erkek olsaydı daha güçlü olabilir. Tahtı ele geçirebilirdi. Ama erkek olmadığı için o geçmiş olabilir.

Ö.: (4.19) Tamam bunun üzerine daha fazla tartışmayalım. Kimler var olduğunu düşünüyor?

Öğrenciler parmak kaldırır.

12.20. Ö.: Kimler yok olduğunu düşünüyor? Tamam, yok olduğunu düşünenler daha fazla.



Sınıftakiler “var mı?” diye sorar.

12.21. Ö.: Raziye Sultan’ın bir erkek kardeşi var.

12.22. KÖ2: Niye o geçiyor?

12.23. Ö.: Ama erkek kardeşi çok zayıf bir karaktere sahip olduğu için...

Öğrenciler ilgi ile olayın devamını dinlerler.

12.24. KÖ10: Öğretmenim Raziye Sultan’ın eşi olursa o da hatun mu olacak?

12.25. Ö.: Hayır.

12.26. KÖ10: Ya ne olacak?

12.27. Ö.: O da bey olacak. O hatun olmuyor. Zaten Raziye kendi hatun. Tamam mı? Bakın arkadaşlar (slayttaki resmi [Ek-14/PPS 50] göstererek). Orada savaş meydanında en başta savaşa gitmiş.

12.28. KÖ9: Öğretmenim eşi olursa eşi mi geçecek tahta?

12.29. Ö.: İşte şimdi onu öğreneceğiz.....

[...]

Öğrencilerin bir kadının erkek kardeşi olmasına rağmen hükümdar olup olamayacağı ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için öğrencilere Raziye Sultan örneğinden yola çıkarak sorulan soruya öğrencilerin farklı gerekçeler sunarak konu hakkındaki görüşlerini belirttikleri görülmektedir. EÖ1’in 12.4.’te erkek kardeşin kötü olması durumunda kadının tahta geçebileceğine dair ifadesi kadınların erkek kardeşine rağmen hükümdar olabileceği düşüncesinin bir neticesi olarak düşünülebilir. Fakat kadının erkeğin kötü olması durumunda bir alternatif olması ise öğrencinin ikisinin aynı durumda olması halinde erkeğin hükümdar olacağını düşündüğünü kanıtlar niteliktedir. Öğrencilerden erkek kardeşi olmadığını düşünenlerin gerekçeleri birbirinden farklıdır. Örneğin; 12.6. (KÖ2) ve 12.16. (KÖ8) ifadesini kullanan öğrenciler erkek kardeşin olması halinde veraset sisteminin babadan oğula olması nedeniyle erkeğin başa geçeceğini düşünürken; 12.18. ifadesini kullanan KÖ9 erkeğin daha güçlü olacağını ve bu gücün erkeğin tahta geçmesini sağlayacağını düşünmektedir. 12.18. ifadesini kullanan KÖ9’un güçlü olmaktan kastının fiziksel güç olduğu ve tahta geçme konusunda fiziksel gücün yeterli olacağı düşüncesine sahip olduğu söylenebilir. Erkek kardeşi olmasına rağmen tahta geçtiğini düşünen KÖ7’nin 12.14.’te sunduğu gerekçe dikkat çekicidir. Öğrencinin kadının savaşarak tahta geçtiğini

ifade etmesi kadını pasif olarak algılamaması ve kadının tahta çıkmasını kadından bağımsız gerekçelere bağlamaması açısından önemlidir. Öğrencinin “kadınların yönetici olması ve savaşması” alanlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine sahip olduğu söylenebilir. 12.12. ifadesinde EÖ2'nin kadının tahta geçmesi ile ilgili tartışma konusu dışında bir gerekçeye yani eşinin ölümüne bağlaması kadını erkek üzerinden güçlendirme hatta erkeğin ölümü üzerinden güçlendirme ile açıklanabilir. Erkek kardeşinin olmaması halinde kadının tahta geçtiğini düşünen öğrenciler ile eşinin ölümü üzerine kadının tahta geçtiğini düşünen öğrencilerin ortak noktası kadının ancak erkeklerin olmadığı durumda bir seçenek olabildiği algısı olduğu söylenebilir. 12.20. ifadesinden erkek kardeşi olmadığı durumda kadının tahta geçtiğini düşünen öğrencilerin erkek kardeşi olmasına rağmen kadının tahta geçtiğini düşünen öğrencilerden daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. 12.24.'te KÖ10'un kadın hükümdarın eşi olması durumunda ona hatun unvanı verilme olasılığını düşünmesine konu içerisinde ele alınan erkek hükümdarlar ve onların eşlerine hatun unvanı verilmesi bilgisini kullanarak öğrencinin hatalı genelleme yapmasının neden olduğu söylenebilir. Yani öğrencilere her iki durumda insanlara verilen unvanlarla ilgili bilgi verildiğinde öğrencinin böyle bir hatalı genelleme yapmayacağı düşünülmektedir. 12.28.'de KÖ9'un kadının evlenme durumunda erkeğin başa geçme ihtimalini düşünerek bu soruyu yönelttiği söylenebilir. Bu soru hükümdarlık ile erkeği ya da fedakârlık ile kadınları ilişkilendirmenin bir neticesi olabilir.

Aşağıda kontrol grubuna ait bir gözlem notu yer almaktadır.

G.N.6: KKÖ1 öntestte Form 3'ün verilen bilgilerden yola çıkarak hükümdar (kadın-erkek) eşleştirmesi yapma sayfasını doldururken “Bence iki hükümdar da erkek.” demiştir. Bu gözlem notundan öğrencinin kadınların hükümdar olmayacağı/olamayacağı düşüncesine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda deney grubuna ait bir gözlem notu yer almaktadır.

G.N.7: Deney grubunun öntestinde KÖ7'nin Formu 3'ün verilen bilgilerden yola çıkarak hükümdar (kadın-erkek) eşleştirmesi yapma sayfasını doldururken iki hükümdar arasında eşleştirme yapamamıştır ve her ikisine de III. Murad yazmak istemiştir. Öğrenciden iki farklı isim yazması istenince öğrenci farklı isimler yazmaya başlamıştır. Öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini özgürce yazmaları gerektiği düşünülerek ikisine de aynı ismi yazılabileceği söylenmesine rağmen öğrenci farklı isim yazma konusunda ısrarcı davranmıştır. Buradan öğrencinin iki bilgi notunda yazan eylemleri erkeklerin yapmış olabileceği düşüncesi anlaşılmaktadır. Her iki grupta iki seçeneğe de erkek hükümdar

yazan ya da yazmak isteyen öğrenciler için kadın bir seçenek bile değildi. Bu bulgular neticesinde her iki grupta da kadınların hükümdar olmayacağı/olamayacağını düşünen öğrencilerin olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda yer alan görsel KEÖ1'in son testte verilen bilgiler ile hükümdarlar arasında eşleştirme yapılması istenen sayfaya aittir.

(Kadın) Hükümdar Şecerüddür (Erkek) Hükümdar Üçüncü Ahmed

Abisinin tahttan indirilmesi ile tahta geçen bu hükümdar ünlü hocalardan ders almıştır. İyi bir şair ve hattat olan hükümdar ordu üzerinde etkili olamadı. Devlet işlerini başbakanına bırakan hükümdar sanat ve edebiyat ile ilgilendi. Hükümdarlık dönemi, devlet adamları ve saray halkı için eğlenceli ve rahat geçmiştir.

Bence bu hükümdar hükümdar üçüncü Ahmet 'dır.  
Çünkü erkekler kadınlardan daha iyi oldukları için

Yeni bir saltanatın kurucusu olan bu hükümdar savaş meydanında zekasını kullanarak yenik durumda olan ordusuna zafer kazandırmıştır. İyi idareci, dindar, hayırsever ve merhametliydi. Memleketini barış içinde yönetti. Adına hutbe okuttu ve para bastırdı. Hac için süre alayları ve Kabe örtüsü gönderme adetini ilk defa bu hükümdar gerçekleştirdi.

Bence bu hükümdar hükümdar üçüncü Ahmed 'dır.  
Çünkü metninde ordusuna zafer kazandırmış diğer hükümdarlar üçüncü Ahmet'tir

Eğer bir tahminde bulunamadıysan nedenini aşağıdaki boşluğa yazabilir misin?

Bir tahminde bulunamadım. Çünkü erkekler bence hükümdar olmalıdır  
Çünkü erkekler kadınlardan iyi

Şekil 29. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Form 3.2 son test örneği

Öğrencinin her iki boşluğa da erkek hükümdarı yazmasının yanında en altta kurduğu “erkekler bence hükümdar olmalıdır çünkü erkekler kadınlardan iyi” cümlesi dikkat çekicidir. Özellikle dersin sonunda bu ifadeyi kullanmış olması daha önemlidir. Bu veri, öğrencilerin sahip olabileceği cinsiyetçi yaklaşımların bir örneğini teşkil etmektedir. Öğrencilerin kalıp yargılarının derste ya da ders kitabında kadın hükümdar ile ilgili örneklerin bulunmaması ve çevrelerinde kadın idareci sayısının az olması yoluyla beslendiği düşünülebilir. Günümüz bağlamında düşünecek olursak, bu kalıp yargının yansımaları kadınların cumhurbaşkanı, başbakan, idareci olamayacağı ve olduğunda kabul

görmeyeceği şeklinde olabilir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir eğitim-öğretim süreci önemli bir hale gelmektedir ve bu tür kalıp yargıları kırmaya dönük uygulamalar işe koşulmalıdır.

Aşağıda yer alan görsel KKÖ2'nin öntestte hangi kadın tarihsel karakter olmak istediğine yönelik cevaba aittir.

The image shows a handwritten response to a test question. The question asks for the most important historical female character from a list of 8. The student has written '1, 2, 3, 7' in the first blank. The second blank contains the handwritten text: 'Cünkü bir bölgeyi kesinlikle ama kesinlikle kadınlar yönetmeli. O yerin güvenliğini sağlamalıdır.' Below this, the question asks to rank the characters from most to least important. The student has written '1, 3, 7, 4, 5, 2, 6, 8' in the second blank.

Bu tarihsel karakterlerden 1, 2, 3, 7..... yerinde olmak isterdim.  
Cünkü bir bölgeyi kesinlikle ama kesinlikle kadınlar yönetmeli. O yerin güvenliğini sağlamalıdır.

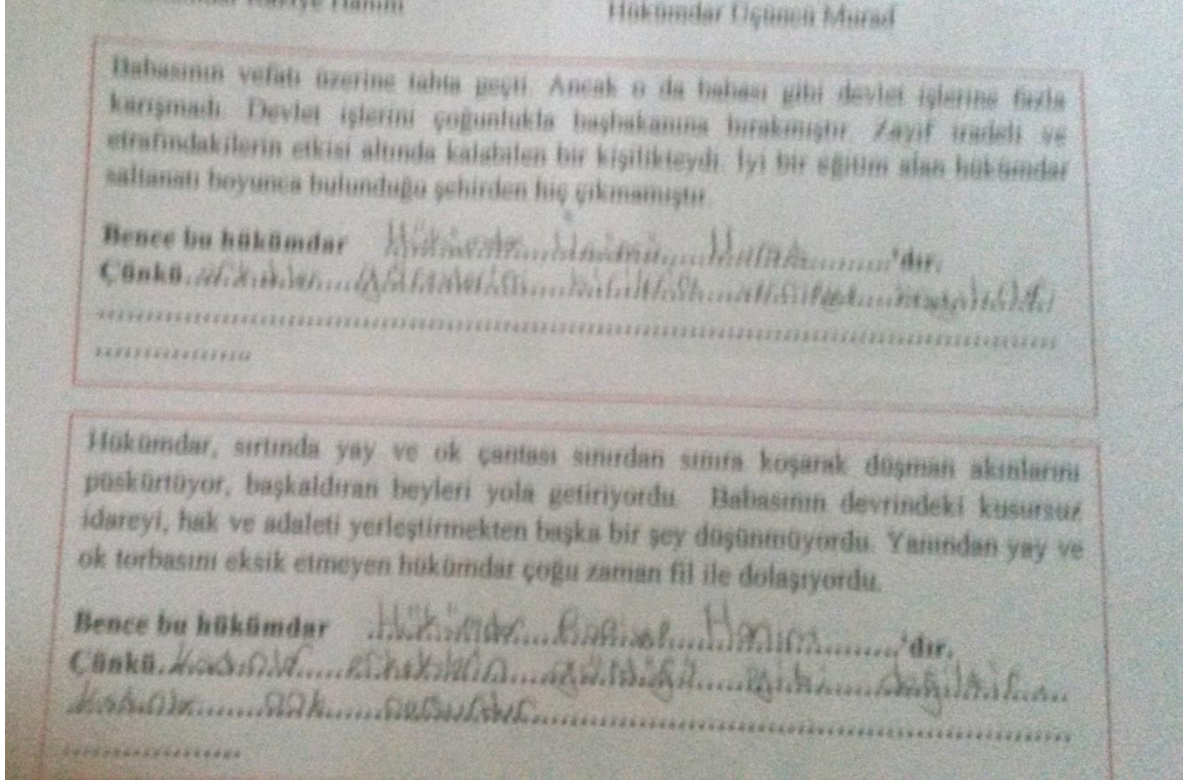
Yukarıdaki kadınların yaptıkları işleri sana göre en önemliden daha az önemliye doğru sıralayabilir misin? Cevabını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilirsin.

1, 3, 7, 4, 5, 2, 6, 8

Şekil 30. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Form 3.1 öntest örneği

Öğrencinin hükümdar kadın, bir hükümdarın kızları prensesler, savaşçı kadın, kendilerine oy hakkı verilmesi için mücadele eden kadınları seçtiği görülmektedir. Açıklamasını ise “Bir bölgeyi kesinlikle ama kesinlikle kadınlar yönetmeli. O yerin güvenliğini sağlamalıdır.” şeklinde yapmıştır. Öğrencinin konu hakkındaki ısrarı düşünüldüğünde, yukarıdaki açıklaması kadınların özellikle yöneticilik alanında geri planda bırakılmasına bir itiraz ve kadınları ön plana çıkarma çabası olarak değerlendirilebilir. Bunun bir diğer etkeni öğrencinin kendi cinsine yönelmesi ve cinsini güçlü görme isteği de olabilir. Öğrenci cevabının her ne kadar erkekler aleyhine bir eşitsizliğe işaret ettiği görünse de KEÖ1'in aksine, erkeklere yönelik cinsiyetçi bir ifade içermemektedir. Dolayısıyla öğrencinin cevabı güçlen(dir)me ve eşitlik adına pozitif ayrımcılık kapsamında düşünüldüğünde kabul edilebilir bir yorum olarak değerlendirilebilir.

Aşağıda yer alan görsel KKÖ3'ün öntestte verilen bilgiler ile hükümdarlar arasında eşleştirme yapılması istenen sayfaya aittir.



Şekil 31. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Form 3.2 öntest örneği

Öğrencinin verilen bilgiler ile hükümdarlar arasındaki eşleştirmeyi doğru yaptığı görülmektedir. Öğrencinin her iki kısma yaptığı açıklama oldukça ilgi çekicidir. Erkek hükümdarı (III. Murad) ilk bilgiye yerleştirme nedeni olarak “Erkekler görevlerini birilerine vermeye bayılırlar.” şeklinde belirtmiştir. Kadın hükümdarı (Raziye Sultan) ikinci bilgiye yerleştirme nedeni olarak “Kadınlar erkeklerin gördüğü gibi değildir. Kadınlar çok cesurdur.” şeklinde belirtmiştir. Burada dikkat çeken iki detaydan biri öğrencinin erkeklerle ilgili genel bir yargısının olması ve bu yargının erkeklerin aleyhine bir yargı olmasıdır. Diğeri ise erkeklerin kadınlarla ilgili onların cesur olmadığına yönelik bir önyargısının olduğunu düşünmesidir. Öğrencinin kendi yaşantısından yola çıkarak elde ettiği bu yargılar doğru cevabı bulmasını sağlamıştır. Bu veri, öğrencinin erkekler tarafından kadınlar aleyhine üretilen cinsiyetçi kalıp yargıların farkında olduğunu ortaya koyarak verdiği cevapla bu durumu tersine çevirmiş olması bakımından son derece anlamlıdır. Buna ek olarak, bu veri öğrencinin kadınları güçlü ve özneleşmiş imgeler olarak algıladığına da işaret etmektedir. Öğrencinin bu yargıya varmasında olası iki neden düşünülebilir: Birincisi erkek sınıf arkadaşlarından bazılarının kız arkadaşlarına görevlerini vermeye çalışması, ikincisi yakın çevresindeki erkeklerin bir kısmının görevlerini kadınlara yaptırmaya çalışması olabilir. Yani öğrencinin deneyimlerinden ve

gözlemlerinden hareketle erkeklerin, sorumluluklarını başkasına devrederek kaçmaya çalıştığı düşüncesine sahip olduğu çıkarsanabilir.

Aşağıda yer alan görsel KKÖ4'ün sontestte verilen bilgiler ile hükümdarlar arasında eşleştirme yapılması istenen sayfaya aittir.

Abisinin tahttan indirilmesi ile tahta geçen bu hükümdar ünlü hocalardan ders almıştır. İyi bir şair ve hattat olan hükümdar ordu üzerinde etkili olamadı. Devlet işlerini başbakanına bırakan hükümdar sanat ve edebiyat ile ilgilendi. Hükümdarlık dönemi, devlet adamları ve saray halkı için eğlenceli ve rahat geçmiştir.

Bence bu hükümdar ...Şecerüddür... 'dır.  
Çünkü...kadınlar için bir ülkeyi yönetmek zor olabilir. Bu yüzden kendi istedikleri işe yönelirler.  
labiri...bu...yüzden...kendi...istedikleri işe...yönelirler.  
ys.nedir.iz.

Yeni bir saltanatın kurucusu olan bu hükümdar savaş meydanında zekasını kullanarak yenik durumda olan ordusuna zafer kazandırmıştır. İyi idareci, dindar, hayırsever ve merhametliydi. Memleketini barış içinde yönetti. Adına hutbe okuttu ve para bastırdı. Hac için sure alayları ve Kabe örtüsü gönderme adetini ilk defa bu hükümdar gerçekleştirdi.

Bence bu hükümdar ...III. Ahmed... 'dır.  
Çünkü...Genelde ülkeleri erkekler daha iyi yönetebilirler. Onların yapıları buna daha uygundur.  
bilirler. Onların yapıları buna daha uygundur.  
.....

Eğer bir tahminde bulunamadıysan nedenini aşağıdaki boşluğa yazabilir misin?

~~Bir tahminde bulunamadım.~~ Çünkü...Ben doldurdum ama yanlış olabilir çünkü kadınlar da ülkeyi, halkı yönetebilirler.  
alttaki...çünkü...kadınlar da...ülkeyi halkı yönetebilirler.

Şekil 32. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Form 3.2 sontest örneği

Öğrencinin verilen bilgiler ile hükümdarlar arasındaki eşleştirmeyi yanlış yaptığı görülmektedir. Öğrenci ilk bilgiye kadın hükümdar (Şecerüddür) yazmasının açıklamasını “Kadınlar için bir ülkeyi yönetmek zor olabilir. Bu yüzden kendi istedikleri işe yönelirler.” şeklinde yapmıştır. İkinci bilgiye erkek hükümdar (III. Ahmed) yazmasının açıklamasını “Genelde ülkeleri erkekler daha iyi yönetebilirler. Onların yapıları buna daha uygundur.” şeklinde yapmıştır. En alttaki açıklamaya ise “Ben doldurdum ama yanlış olabilir çünkü kadınlar da ülkeyi, halkı yönetebilirler.” ifadesini eklemiştir. Öğrenci en son cümlede kadınların ülke yönetebileceğini düşünse de daha önceki cümlelerde erkeklerin daha iyi yöneteceğini ifade etmiş ve alttaki cümleye “iyi” ibaresini eklemeyerek bu düşüncesinin devam ettiğinin ipucunu vermiştir. Bir kız öğrencinin kabullenen bir toplumsal cinsiyet

kalıp yargısına sahip olması kalıp yargıların insanları nasıl etkilediğini ve dirençli olduğunu göstermektedir. Ancak yine de ikinci ifadede öğrencinin bu kalıp yargının farkında olduğu ve iç dünyasında bunu sorguladığı sonucu çıkarılabilir. Yani öğrencinin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili algısında gedikler olduğu söylenebilir. Hooks'un (2014, s. 9) kadınların da erkekler kadar cinsiyetçi olabildiğine dair tespiti ve kız öğrencinin ifadesinde bulunan cinsiyetçilik arasındaki ilişki önemlidir. Öte yandan öğrencinin yaşadığı çelişkinin toplumsal cinsiyet eşitliği lehine çevrilebilmesinin bu eşitliğe duyarlı bir eğitim-öğretim aracılığıyla mümkün olabileceği ileri sürülebilir.

Aşağıda yer alan yazı DKÖ3'ün "Geçmişteki Günlüğüm" etkinliğine aittir.

**GEÇMİŞTEKİ GÜNLÜĞÜM**

Zaman makinesi ile geçmişe yolculuk yapma şansın olsaydı, hangi devlet zamanında kim olarak yaşamak isterdin? *Eskitürk Devletinde Bilge Kağan'ın oisi. (kadın)*

**İlk Türk devletlerinden Büyük Selçuklu Devleti'ne kadar olan dönem ile ilgili derste öğrendiğin bilgilerden yararlanarak aşağıdaki çalışmayı yapabilirsin.**

1. Geçmişte yaşamak istediğin devleti seç.
2. Seçtiğin devlet zamanında yaşayan bir kişi olduğunu düşün ve bir gününün veya günlerinin nasıl geçtiğini anlat.
3. Gününü veya günlerini anlatırken derste öğrendiğin bilgilerden yararlan ve kim olduğunu, nerede yaşadığını, nasıl bir yaşam sürdürdüğünü, neler yaptığını ve neler hissettiğini yaz.

*Sevgili Günlüğüm;*

Bilge Kağan'ın tahta geçmesinin üstünde bir yıl geçti. Bugün 21 Mart. Nevruz yaptık. Çok güzeldi. Önce döndüğü izledim ve kutlamaya olur verdim. Oyunlar oynattım. Küçük oğluma ok yerisini kazandı. Bilge Kağan onu şimdiki Kağan'ın ikisi etti. Tahir Kült Tigin ile alay etmek için bu konuda ona yinede oğluma güveniyorum. Evet, günden geldim ona bugün yaptığın gibi bu sözü vereceğim: Eskitürk devletini yükseltireceğim. Bu gün çok tariya ya kısırsız nimetiniz için ve birlikten yeni kötü ruhlarla korunmak için kurban vardı. Açıkçası rahattı. Bu günlerde kötü ruhlar oğluma pesini bindirmiyordu. Her ilk defa bilerek Nevruz kutlandı. İşte böyle sevgili günlük...

Şekil 33. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek

“Sevgili Günlüğüm;

Bilge Kağan’ın tahta geçmesinin üstünden bir yıl geçti. Bugün 21 Mart. Nevruz yaptık. Çok güzeldi. Önce dansları izledim ve kutlamaya onur verdim. Oyunlar oynattım. Küçük oğlumuz ok yarışını kazandı. Bilge Kağan onu şimdiden kağan ilan etti. Tabi Kültigin ile anlaşmazlık yaşandı bu konuda ama yine de oğluma güveniyorum. Evet. Çin’den geldim ama her gün yaptığım gibi şu sözü vereceğim: Göktürk Devleti’ni yükselteceğim. Bugün Gök Tanrı’ya karşı sonsuz minnetimiz için ve Erlik’ten yani kötü ruhlardan korunmak için kurban verdik. Açıkçası rahatladım. Bugünlerde kötü ruhlar oğlumun peşini bırakmıyordu. Hem ilk defa bilerek Nevruz’a katıldı oğlum. İşte böyle sevgili günlük...”

Günlükteki kişinin Göktürk kağanı Bilge Kağan’ın Çinli eşi olduğu ve öğrencinin Çinli eşe hatun unvanı verdiği görülmektedir. Oğluyla beraber Nevruz törenine katılan Çinli eşin ifadelerine göre oğlunun Bilge Kağan tarafından daha ölmeden kağan ilan edildiği görülmektedir. Öğrencilere ders sürecinde verilen bilgi kâğıtlarında Çinli eşe “konçuy” unvanı verildiği ve taht mücadelesinde önceliğin ilk hatunun çocuklarına ait olduğu bilgileri yer almasına rağmen öğrencinin bu bilgileri görmezden geldiği ve Çinli eş ve çocuğunun konumunu yücelttiği görülmektedir. Ayrıca Çin’den geldiğinin casusluk anlamına gelmediğini belirtmek için her gün söz verdiğiinden bahsetmektedir. Öğrencilerin ders sırasında Çin’den gelen gelinlerin casusluk yapıp yapmadığını sormalarının üzerine Çin’den gelen gelinlerin bunu diplomatik amaçla yaptığını ama yanında gelenlerin casusluk yapabildiği söylenmesine rağmen öğrenci Çinli eşin ülkeyi yüceltmek için her gün söz verdiğine değinerek casusluk için gelmediğini vurgulama ihtiyacı duymuştur. Bu düşünce ile Osmanlı dönemindeki yabancı cariyelerin ya da eşlerin fitne, haremde kargaşa, devleti yıkma kaynağı olarak görülmesi (Uluçay, 1985, s. 47-49) arasındaki benzerlik önemlidir. Genel yargı bu diplomatik evlilikler ile gelen gelinlerin casusluk yapması sonucunda devletin yıkıldığı şeklindedir. Öğrenci de bu düşüncenin etkisiyle hem Çinli eşe söz verdimiş hem de onun dini inancını Göktürklerin dini inancı olan Gök Tanrı olarak kabul etmiştir. Bu dinin bütün ritüellerini yerine getirerek onun yabancı bir ülkeden geldiğinin üzerini örtmeye çalıştığı düşünülmektedir. Annelik durumuna dikkat çekmek amacıyla geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak oğlunu sürekli annenin yanında olarak ele almıştır. Bir diğer önemli nokta ise Bilge Kağan’ın kardeşi Kültigin’in Bilge Kağan’ın oğlunu kağan ilan etmesine itiraz etmesidir. Bunun iki nedeni olabilir. Birincisi Çinli eşin oğlunu kağan ilan etmesini doğru bulmaması, ikincisi kendini ya da çocuklarını kağan olarak düşündüğü için bu duruma itiraz etmesidir. Öğrencinin Çinli eşe



hatun unvanını vermesi, dinini en baştan Gök Tanrı gibi kabul etmesi düşünülürse ikinci ihtimali düşünerek Kültigin'e itiraz ettirdiği düşünülebilir.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin bir kısmının kadınların ülke yönetemeyeceği konusunda kalıp yargılara sahip olduğu fakat bu düşüncenin uygulama sürecinin sonunda değiştiği/dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna kanıt olarak; Tablo 22'de değinildiği gibi, öğrencilerin sınıfta neredeyse tamamının (1 öğrenci dışında) kadınların ülke yönettiğini düşündüğü bulgusu gösterilebilir. Öte yandan öğrencilerin bir kısmının kadınların siyasi alanda casus rolüyle var olduğunu düşünmeye devam ettiği bulunmuştur.

### **Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Bulgular**

Öğrencilerin çeşitli alanlarda toplumsal cinsiyet eşitliğini ön plana çıkardıkları verilere ulaşılmıştır. Bu verileri daha sağlıklı analiz edebilmek için eşitliğin ait olduğu alanlar alt başlıklar halinde sunulmuştur. Bu alt başlıklar sosyal hayat, ekonomik hayat, militarizm/savaş ve siyasal hayat olmak üzere dört alandan oluşmaktadır. Her bir alt başlık altında “Geçmişteki Günlüğüm”, “Gazete Hazırlama Etkinliği”, “Ünite Kapağı Tasarımı”, gözlem notları, video kaydı çözümlenmeleri, basit istatistik sonuçları, içerik analizi sonuçları, öğrenci yazıları örnekleri yoluyla elde edilen verilere uygun alt başlıklar altında yer verilerek yorumlanmıştır.

#### **Sosyal Hayat**

Bu başlık altında sosyal hayat konusu bağlamında öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet eşitliğini ön plana çıkardıkları verilere yer verilmiştir. Buna uygun olarak video kaydı çözümlenmelerine, “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinden örneklere, “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğinden örneklere ve “Gazete Hazırlama Etkinliği”nden kesitlere yer verilmiştir.

Bu başlık altında sunulan verilerin fazla olması nedeniyle veriler sınıflandırılmıştır ve sırasıyla her bir veriye değinilerek yorumlanmıştır. Verilerin sınıflandırılması veri toplama araçlarına uygun olarak yapılmıştır ve ilk olarak video kaydı çözümlenmelerine yer verilmiştir. Aşağıda Dede Korkut'un insanların çocuklarının cinsiyetlerine göre farklı renklerdeki otağa yerleştirilmesi ile ilgili sözünün nedeni hakkında öğrencilerin yaptıkları tahminlerin video kaydı çözümlenmesi bulunmaktadır.

[...]

Dede Korkut'un "oğulluyu ak otağa, kızlıyı kızıl otağa, oğlu kızı olmayanı kara otağa kondurun." sözü okutturulup öğrencilere sorgulattır.

13.1. KÖ1: Ama kızı olmamış olabilir.

13.2. Ö.: Demek ki o dönemdeki toplum için çocuk sahibi olmak çok önemliymiş, değil mi? Ama yine de oğulluları ve kızlıları farklı farklı otağlara koyuyorlar değil mi? Orada yine bir farklılaşma var. Peki, sizce en önemli otağ hangisi olabilir?

13.3. EÖ9: Bence ak otağ.

13.4. Ö.: Neden ak otağ olduğunu düşünüyorsun?

13.5. EÖ9: Bilmiyorum bence o.

13.6. Ö.: Sence o. Erkek olduğu için mi? Başka fikri olan?

13.7. KÖ3: Bence de ak otağ. Ama benim farklı bir fikrim var. O zamanlarda daha çok savaş vardı. Erkekler o zaman daha önemliydi gibime geliyor. Savaşması için.

13.8. Ö.: Savaşta erkekler önemli olduğu için ak otağa erkekler konmuş ve en önemlisi ak otağ.

13.9. EÖ1: Bence ak mı kızıl mı olacağı hiç önemli değil.

13.10. Ö.: Ak-kızıl hiç fark etmez. Hepsi aynı.

13.11. KÖ4: Bence ak otağ ve kızıl otağ. Çünkü bayraklarında da gördük. Hem kadın hem erkek vardı.

13.12. Ö.: Evet. Uygur bayrağında görmüştük. Hem kadın hem erkek vardı.

[...]

Öğrencilerin ifadelerine bakıldığı zaman öğrencilerin bazılarının ak otağın daha önemli olduğunu, bazıları için iki otağın da eşit derecede önemli olduğunu düşündükleri fakat kızıl otağın daha önemli olduğunu düşünen öğrencilerin olmadığı görülmektedir. 13.3. ifadesinde EÖ9'un ak otağı önemli bulduğu fakat 13.5. ifadesinde görüldüğü gibi nedeni bilmediği ortadadır. 13.7 ifadesinde KÖ3 bir başka bakış açısı ile olayı değerlendirmekte ve öğrenci daha önce kadınların savaştığı bilgisi verilmesine rağmen erkekler ile savaş ilişkisi doğrultusunda ak otağın daha önemli olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Yani öğrencinin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak erkeklerin savaştığını ve

dönem bağlamında savaşın ve savaşçının dolayısıyla erkeğin önemli olduğunu düşünerek çıkarımda bulunduğu söylenebilir. Fakat burada başka bir önemli nokta öğrencinin bu düşüncesinin kendi düşüncesi olmasından çok dönemle ilgili bir düşünce yapısı olduğu ve bu şekilde düşündüğü “gibime geliyor” ifadesinden anlaşılmaktadır. 13.11. ifadesinde görüldüğü gibi KÖ4 her iki otağın da önemli olduğunu düşünmekte ve bunu Uygur bayrağında kadın ve erkeğin birlikte çizilmesi ile ilişkilendirmektedir. Öğrenci Uygur bayrağındaki simetrik durumu eşitlik olarak algılamış ve bu algısını bir başka tarihsel yoruma transfer etmiştir. Bu veri, öğrencilere sunulan materyallerin toplumsal cinsiyet algısı, daha özelden eşitliği üzerindeki rolünü kanıtlar niteliktedir. Öte yandan KÖ4’ün tarihsel gerçekliğe karşılık gelmeyen bu çıkarımı dönemin toplumsal cinsiyet yapısını tartışmaya açmada bir başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir.

Aşağıda Dede Korkut Hikayeleri’nden Bamsı Beyrek ve Banu Çiçek’in hikayesinin anlatıldığı çizgi filmin izletilmesinin ardından öğrencilerin çizgi film ile ilgili düşüncelerini dile getirdikleri video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Dede Korkut ile ilgili çizgi film izletildikten sonra:

14.1. Ö.: Neler dikkatinizi çekti?

14.2. KÖ1: Kızlar da en az erkekler kadar güçlüydü.

14.3. Ö.: Kızlar da en az erkekler kadar güçlü. Bunu neye dayanarak söyledin?

14.4. KÖ1: Bilek güreşi yapmalarına.

14.5. Ö.: Bilek güreşi yaptıkları için kızların da erkekler kadar güçlü olduğunu düşündün.

14.6. EÖ1: Erkekler kızlardan biraz daha kurnaz.

14.7. Ö.: Kurnaz. Neden öyle düşündün?

14.8. EÖ1: (güldüğü için anlaşılmıyor)

14.9. Ö.: Kadınlar mı daha kurnaz?

14.10. EÖ1: Hayır, erkekler.

14.11. Ö.: EÖ1 erkeklerin daha kurnaz olduğunu düşünüyor.

14.12. KÖ11: Erkekler kızları küçük göstermiyorlar.

14.13. Ö.: Küçük göstermiyorlar, dalga geçmiyor kadınlarla. Başka?

14.14. EÖ7: Erkeklerle kadınlar ata biniyorlar.

14.15. Ö.: Ata biniyorlar.

14.16. KÖ8: Biraz daha savaşmayı öğreniyorlar. İlk başta boğayla.

14.17. Ö.: Küçük yaşta savaşçılığı hepsi öğreniyor.

14.18. EÖ3: Taktıkları şapkalar.

14.19. Ö.: Şapkalar. Neyi dikkatini çekti?

14.20. EÖ3: Erkek ve kızlarınkı farklı.

14.21. KÖ13: Kızlar da erkekler kadar güçlü.

[...]

14.2. (KÖ1) ve 14.21. (KÖ13) ifadelerinde öğrencilerin kadınların güçlü olarak ele alınmasını dikkat çekici bulduğu ve kadınların güçlü olduğunu dile getirirken referans noktalarının erkekler olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, öğrenciler kadınların güçlü olmasını aynılık üzerinden değerlendirerek erkek gibi güçlü olma bağlamında ele almaktadır. MacKinnon'un (2015, s. 253) belirttiği gibi, "aynılık başlığı altında kadın, erkeğe uygunluğuyla ölçülür" ve öğrencinin ifadesinde de bunu görmek mümkündür. Öğrencilerin ifadelerinde kadınların güçlü olarak ele alınmasını "erkekler kadar" şeklinde ifade etme eğiliminde olmalarından yola çıkılarak bunun geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olarak "fiziksel anlamda güçlü olma"nın erkeklik özelliği olduğu düşüncesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Yani güçlü olmanın erkeklere ait bir özellik olduğu fakat kadınların güçlü olduğu bir durum olduğu zaman bunu belirtmenin en iyi yolunun erkeklerle kıyaslama yapılarak onların güçlülük düzeylerini belirtmek ve pekiştirmek şeklinde olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kadınların güçlü olduğunu belirtmek yerine erkekler kadar güçlü olduğunu ifade etmeleri öğrencilerin erkekler ile güç arasında ilişki kurduklarının kanıtı niteliğindedir. Öğrencilerin savaşçılığı ve ata binmeyi erkek ya da kadın özelliği olarak ilişkilendirmeden ifade etmesi fakat fiziksel gücü erkek özelliği olarak ilişkilendirerek ifade etmesi öğrencilerin cinsiyet ile bazı özellikler arasında ilişki kurarak bu özelliklerin doğuştan/genetik olarak kazanıldığı anlayışından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dökmen (2009, s. 24) "erkeklerin bağımsız, atılgan, kuvvetli vb. algılandıklarını" fakat bunların toplumsal cinsiyet farklılıkları olduğunu yani toplum tarafından üretildiğini ifade etmektedir. Yani öğrencilerin erkekleri güç odağı olarak görüp referans noktası olarak almaları ve bunu doğuştan gelen bir özellik olarak

düşünceleri onların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları olduğunu ortaya koymaktadır. 14.12. ifadesinde KÖ11'in günümüzde erkeklerin kadınları küçük gösterdiğini ya da küçük göstermeye çalıştığını düşündüğü söylenebilir. Buradan öğrencinin kadının konumunu belirleyen etmenlerden birisinin erkeklerin kadınlara bakış açısı ve bu bakış açısının erkekler tarafından topluma aktarılması ile ilişki olduğu düşüncesine sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Öğrencinin bu yorumu ile Berktaş'ın (2012, s. 19) tarihçilerin erkekler olduğu ve tarihi kendi bakış açıları ile kaleme aldıklarına dair tespiti arasındaki ilişki önemlidir: “[...] bu tarih yazma işlevi erkeklerin tekelinde oldu ve onlar da hep erkeklerin yaptıklarını ve yaşadıklarını kayda değer, tarihsel öneme sahip bularak kadınların deneyimlerini marjinalleştirdiler.”

Öte yandan bu video kaydı çözümlemesinde simetri temasının ön planda olduğu söylenebilir. Buna kanıt olarak; 14.14. ifadesinde (EÖ7) erkeklerin ve kızların ata bindiğinin, 14.12. ifadesinde (KÖ11) erkeklerin kızları küçümsemediğinin ve 14.2. (KÖ1) ve 14.21. (KÖ13) ifadelerinde kadınların da güçlü olduğunun belirtilmesi gösterilebilir.

Aşağıda uygulama sürecinde sunuda verilen yağ töreni görseli ile ilgili öğrencilerin çıkarımda buldukları video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Yağ töreni ile ilgili sunudaki (Ek-14/PPS 22) görsel öğrencilere sorgulattır.

15.1. Ö.: Resimdeki insanlar neden bir araya gelmiş olabilir? Neden mutsuz olabilirler?

15.2. EÖ1: Bir kişinin ölmesiyle ilgili olabilir.

15.3. Ö.: Bir kişinin ölmesiyle ilgili bir tören olabilir ve onlar da bunun için bir araya gelmiş olabilirler, değil mi?

15.4. KÖ5: Savaş kaybetmiş olabilirler.

15.5. Ö.: Savaş kaybetmiş olabilirler, bunun için üzüyor olabilirler ve bir araya gelmişler.

15.6. KÖ3: Kral ve kraliçeleri ölmüş olabilir ve bunun için bir araya gelmiş olabilirler.

15.7. Ö.: Kral ve kraliçeleri ölmüştür ve bunun için bir tören düzenliyorlardır.

15.8. KÖ3: Evet.

15.9. EÖ3: Bir kişi göndermiş olabilirler.

15.10. Ö.: Nereye?

15.11. EÖ3: Uzağa.

15.12. Ö.: Uzağa bir kişi göndermiş olabilirler.

15.13. KÖ1: Kral ve kraliçe onların beğenmedikleri bir karar vermiş olabilirler ve onlar da kızmış olabilirler.

15.14. Ö.: İstemedikleri bir karardan dolayı üzülmüyor olabilirler.

15.15. KÖ4: Prenses göndermiş olabilirler.

15.16. Ö.: Prenses göndermiş olabilirler. Gittiği için üzülmüyorlar ve bunu ifade ediyor olabilirler.

[...]

Öğrencilerin görseldeki durum ile ilgili farklı yorumları olduğu görülmektedir. 15.6. ifadesinde KÖ3'ün görsel ile ilgili simetri temasına uygun olarak doğru bir yorum yaptığı ve bu yorumunda sadece kağan/erkeği ele almayı hatunu/kadını da ele alarak her ikisinin de önemli olduğunu düşündüğü söylenebilir. Fakat öğrencinin “kral ve kraliçeleri” ifadesinden törenin kağan öldüğü için yapıldığını mı yoksa sadece hatun ölseydi de böyle bir törenin yapılıp yapılmayacağını düşündüğü anlaşılmamaktadır. Öğrencinin kağan ve hatunu birlikte düşünmesinin nedeni ilk Türk devletleri ile ilgili bilgiler verilirken hatunun birçok alanda konu içerisine dahil edilmesi ve önemli bir konumda olduğuna değinilmesi olabilir. 15.15. ifadesini kullanan KÖ4'ün 15.9 ve 15.11. ifadelerinden (EÖ3) hareketle çağrışımsal bir düşünme gerçekleştirmiş olabileceği düşünülmektedir. Erkek öğrencinin uzağa bir kişi gönderilmiş olabileceği yorumundan yola çıkarak kız öğrenci de bir prensesin gönderilmiş olabileceğini ifade etmiş olabilir. Buna ek olarak, 15.15. ifadesinde KÖ4'ün diplomatik evliliklerle ilgili verilen bilgilerden yola çıkarak görseli yorumladığı görülmektedir. Bu veri, görünürlük temasına uygun olarak gerçekleştirilen bir öğretim anlayışının öğrenci cevaplarına da yansıdığını ispatlar niteliktedir. Öğrenci önceki derslerde (özellikle Prenses Taihe'nin öyküsü) tartışılmış olması nedeniyle ülkesinden ayrılan prenseslerin üzüldüğü bilgisinden hareketle prensesin evlenerek ülkesinden ayrıldığı ve görseldeki insanların bunun üzüntüsünü yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencinin Prenses Taihe'nin öyküsünden hareketle bu çıkarımda bulunduğu düşünülürse; kadınların öykülerinin anlatılmasının kadın tarihi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin öğretiminde etkili olduğunu desteklediği sonucu çıkarılabilir.

Aşağıda uygulama sürecinde öğrencilere sunu aracılığıyla gösterilen bir yuğ töreni görselinin kime ait olduğu ile ilgili öğrencilerin görüşlerini beyan ettiği video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Yuğ töreni ile ilgili bir çizim gösterilir.

16.1. Ö.: Kimin yuğ töreni olabilir?

16.2. EÖ6: Hatun ya da kağanın olabilir. Çünkü baya büyük bir tören.

16.3. Ö.: Peki sence hatunun mu, kağanın mı yuğ töreni?

16.4. EÖ6: Hatunun.

16.5. Ö.: Hatunun. Peki, neye dayanarak hatunun olduğunu düşünüyorsun?

16.6. EÖ6: Arkadaki resimlerden.

16.7. Ö.: Arkadaki resimlerden hatunun olduğunu düşünüyorsun.

16.8. EÖ3: Kağanın bence. Çünkü arkada adamlar tıraş oluyor. Hatunun töreninde adamlar tıraş olmazdı.

16.9. Ö.: Hayır. Yuğ töreninde genel olarak erkekler tıraş olmuyor. Kağan ya da hatun fark etmez. Tamam mı?

16.10. EÖ9: Hatunun. (Sunuyu göstererek) Kimin yuğ töreni yazıyor ya. Yanında bir kadın ve başında bir şey var.

Öğretmen slayttan bahsettiği kişiyi bulur.

16.11. KÖ1: Öğretmenim bence kağanın. Çünkü EÖ9'un dediği kişi erkek. O zamanlar pelerin gibi bir şeyler erkeklerin.

Öğretmen oylama yapar ve sınıfın büyük çoğunluğu hatunun yuğ töreni olduğunu düşünür.

16.12. Ö.: Arkadaşlarının söylediklerinden başka kanıt gösterebilecek olan var mı?

16.13. KÖ4: Orada araba gibi bir şey var. Onun içinde kadın yatıyor.

[...]

Öğrencilerin büyük bir kısmı görseldeki yuğ töreninin bir hatuna ait olduğunu düşünmekte ve 16.2. ifadesinde EÖ6'nın dile getirdiği gibi hatuna büyük bir yuğ töreni yapılmasını normal karşılamaktadır. Öğrenci büyük bir yuğ töreni olduğu için kağan ya da hatun için

yapılmış bir tören olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir. Öğrencinin geniş katımlı etkinlikleri yönetici kısmı ile ilişkilendirmesi fakat cinsiyet konusunda kesin hükümleri olmaması, her iki cinsiyeti de ihtimaller içerisinde düşünmesi dönem bağlamında yönetici sınıfı için kadınlar ve erkeklerin eşit olduğu düşüncesi ile ilişkili olabilir. Öğrencilere eski Türklerin inançlarından biri olan Şamanizm ile ilgili bilgi verilirken yer tanrısına yapılan büyük ayinlere hatunların da katıldığı detayının verilmesi de öğrencilerin büyük etkinliklerin sadece erkekler için yapılmadığı sonucuna ulaşmasına neden olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin birçok alanda hatunu etkin olarak düşünmesinin nedenlerinin kadınları görünür kılma amacı ile ilişkili olarak eski Türk devletlerinde bu amacın hatunlar aracılığıyla yapılacağı düşünülmesi neticesinde öğrencilere hatunlar ile ilgili bilgi kâğıdı (Ek-16/B.K.-2) verilmiş olması ve uygulama sürecinde simetri temasına uygun olarak hem kağana hem de hatuna yer verilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda uygulama sürecinde Hz. Hatice'nin kim olduğu sorusuna yönelik öğrencilerin verdikleri cevapların video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

17.1. Ö.: Hz. Hatice ile ilgili ne biliyorsunuz?

17.2. KÖ3: Öğretmenim Hz. Hatice, Hz. Muhammed'in ilk eşi ve Allah'ın varlığına ilk inanan insanlardan da biri.

17.3. Ö.: Evet, ilk inananlardan ve eşi. Aynı zamanda iş kadını olduğunu biliyor musunuz?

17.4. Sınıfın hepsi bir ağızdan: Evet.

17.5. Ö.: Ne iş yapıyor?

17.6. Sınıfın hepsi: Ticaret.

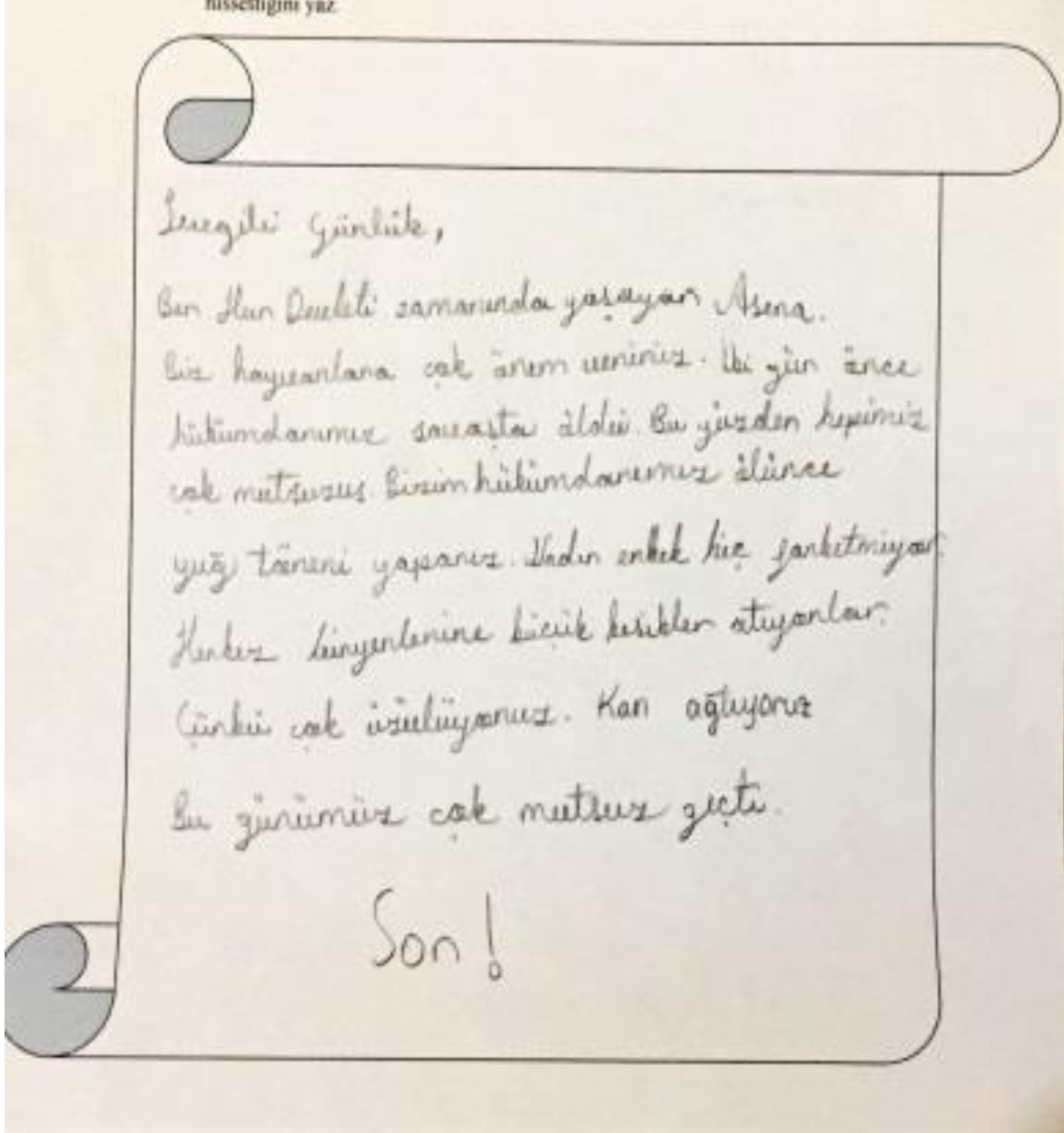
17.7. Ö.: Ticaret yapıyor. Kervan ticareti yapıyor.

[...]

17.2. ifadesinde görüldüğü gibi, öğrenciler Hz. Hatice ile ilgili bilgi verirken Hz. Muhammed üzerinden ve ilk inanan olarak tanımlamışlardır. Öte yandan 17.4. ve 17.6. ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğrenciler Hz. Hatice'nin iş kadını olduğu bilgisine de sahiptirler.



Video kaydı çözümlerinin sunulmasının ardından “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğinden bir örnek sunulmuştur. Aşağıda yer alan yazı DKÖ5’in “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğine aittir.



Şekil 34. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek

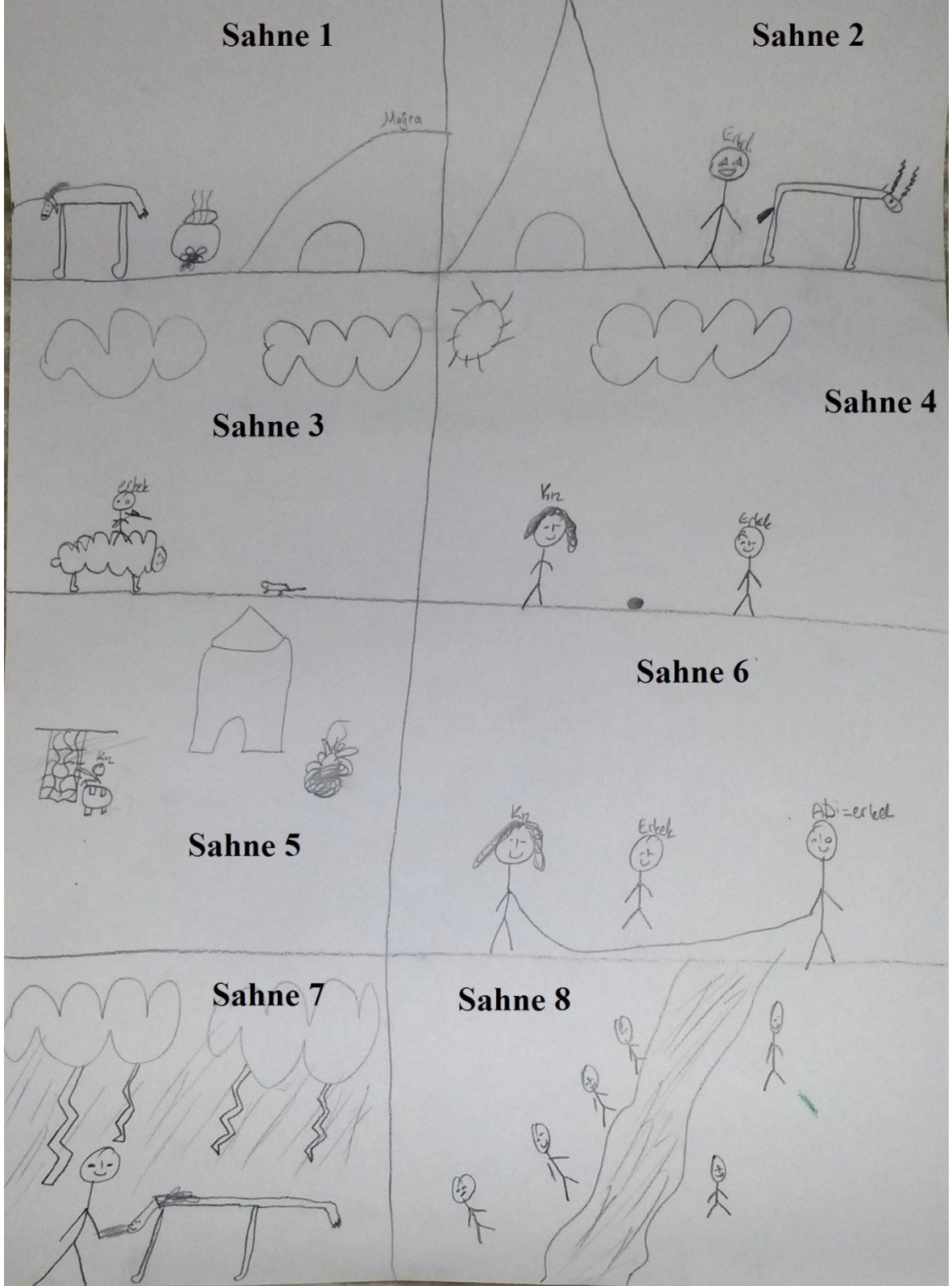
“Sevgili Günlük,

Ben Hun Devleti zamanında yaşıyan Asena. Biz hayvanlara çok önem veririz. İki gün önce hükümdarımız savaşta öldü. Bu yüzden hepimiz çok mutsuzuz. Bizim hükümdarımız ölünce yuğ töreni yaparız. Kadın, erkek hiç fark etmiyor. Herkes bir yerlerine küçük kesikler atıyorlar. Çünkü çok üzülüyoruz. Kan ağlıyoruz. Bu günümüz çok mutsuz geçti.

SON!”

Bu öğrencinin de diğer öğrenci gibi dönemin özelliklerini yansıttığı ve halktan birisi olduğu görülmektedir. Yuğ töreninden bahseden öğrenci, bu yuğ töreninin hükümdara ait olduğunu ve bu törene katılan kişilerin vücutlarına küçük kesikler attığını ifade etmektedir. Bu kesikleri atan kişilerin cinsiyetinin önemli olmadığını da ifadelerine eklemektedir. Günümüzde ağıt yakanların genelde kadın olduğunun düşünülmesi ve bu tür eylemlerin genelde kadınlardan beklenmesinin aksine hem dönemin şartlarını yansıtmaması hem de cinsiyet ayrımı yapmaması ve bu ayrımın olmadığını özellikle belirtmesi açısından oldukça önemlidir.

“Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğinden bir örnek sunulmasının ardından bir diğer öğrenci çalışması olan “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinden örnekler sunulmuştur. Aşağıdaki resim DEÖ4’e aittir.

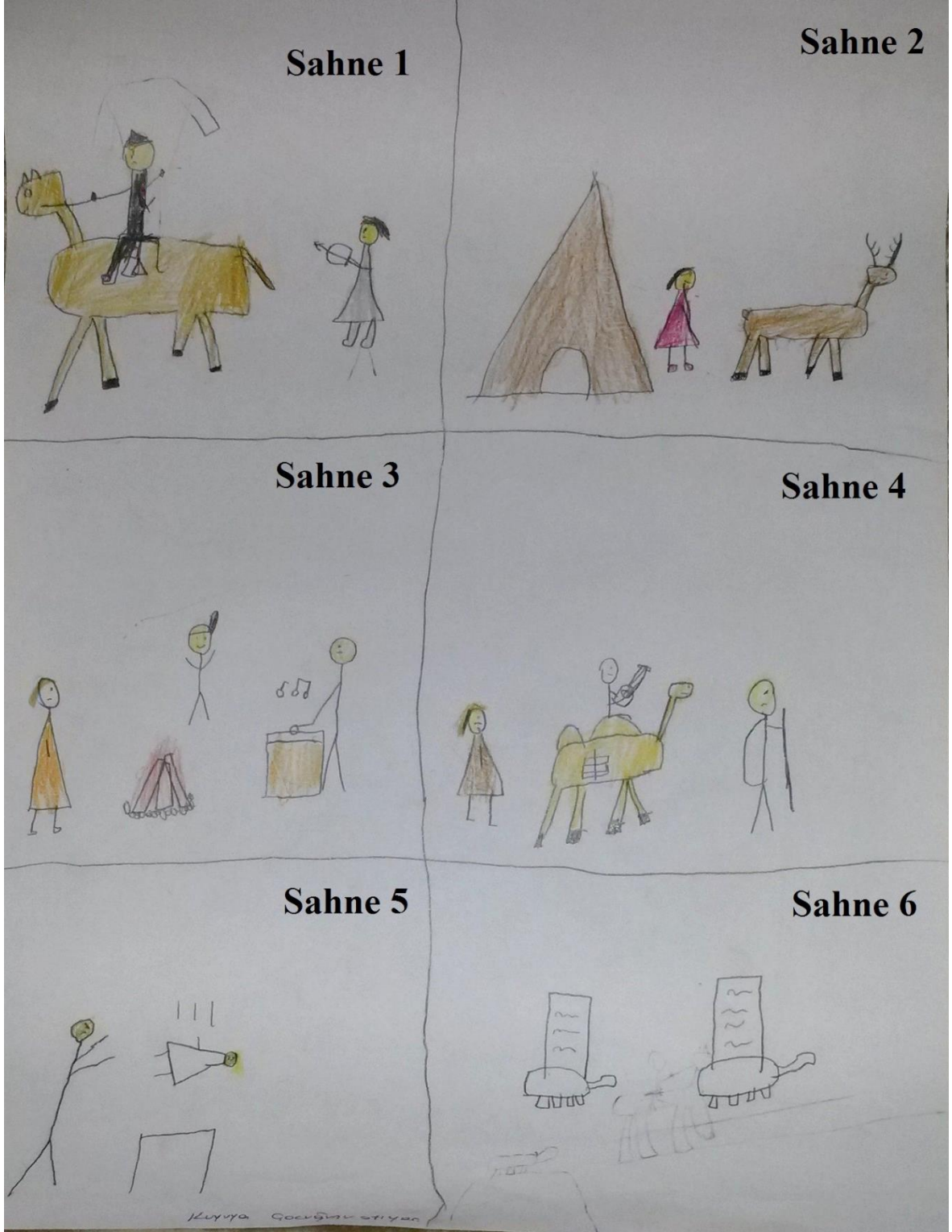


Şekil 35. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Resimden öğrencinin geçmişi imgelerken kadın ve erkekleri birlikte düşünme eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan hayvancılık yapan ve farelere ok atan figürler erkek iken, halı dokuyan figür kız olarak resmedilmiştir. Öğrencinin kadın ve erkeği birlikte

oyarken çizmesi (Sahne 4, Sahne 6) ve bunu iki karede tekrarlaması toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığını göstermektedir. Buradaki en önemli detay iki cinsiyetin aynı faaliyet içinde bulunması yani öğrencinin her iki cinsiyete de aktif roller vermesidir. Bu veri, öğrencinin simetri, görünürlük ve eylemlilik temasına uygun olarak çizimler yaptığını ortaya koymaktadır. İp atlamamanın kız çocuğu oyunu, top oynamanın erkek çocuğu oyunu olarak kabul edildiği geleneksel cinsiyetçi algının aksine öğrenci her iki cinsiyeti her iki oyunda da çizerek dönem bağlamında böyle bir ayrımın olmadığını düşündüğünü göstermektedir. Öğrencinin oyunlarda özellikle futbol oyununda her iki cinsiyeti de ele almasının nedenlerinden biri öğrencinin uygulama sürecinde eski Türklerde oyunları kız-erkek birlikte oynadığı bilgisinin verilmesi ve tepük adı verilen futbola benzeyen oyunu birlikte oynadıklarına dair bir çizimin öğrencilere gösterilmesi olabilir.

Aşağıda yer alan resim DEÖ6'ya aittir.

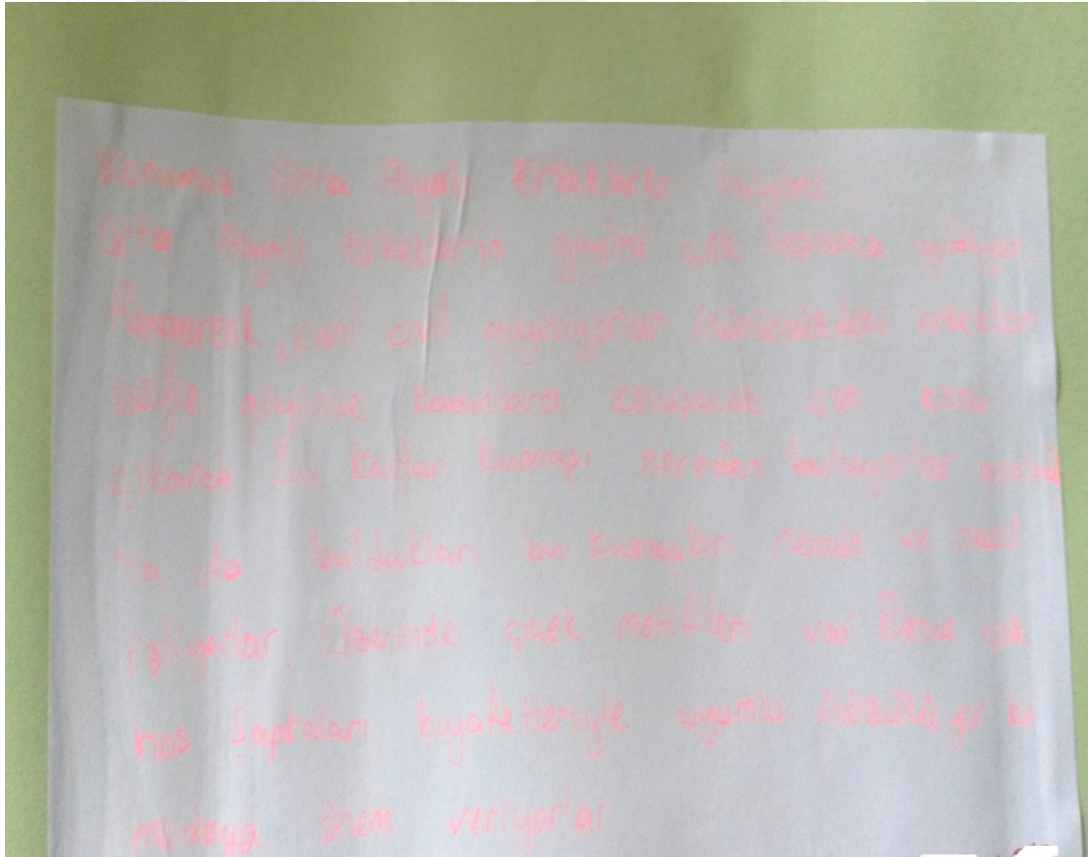


Şekil 36. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Öğrencinin beş insan figürü bulunan resim karelerinin dördünde eşitliğin, birinde eşitsizliğin ele alındığı görülmektedir. Dört resim karesinin üçünde her iki cinsiyeti çizen (Sahne 1, Sahne 3, Sahne 4) öğrenci, birinde sadece kadını (Sahne 2) çizmiştir. Öğrenci ilgili sahnelerde görünürlük, simetri ve eylemlilik temalarına uygun çizimler yapmıştır.

Erkeğin at sırtında silahıyla, kadının elinde okuyla çizildiği Sahne 1’de her iki cinsiyetin de savaşçı olarak düşünüldüğü görülmektedir. Sahne 2’de kadının tek başına bir birey olarak ele alınması ve hayvancılıkla ilgilenmesi kadının bağımsız ele alınması açısından önemlidir. Bir kutlamanın, muhtemelen Nevruz kutlamasının çizildiği Sahne 3’te erkeklere dans etme, müzik aleti çalma gibi aktif roller verilirken kadının pasif olarak ele alınması söz konusu olsa da kutlama sahnesinde kadın figürüne de yer verilmiş olması önemlidir. Sahne 4’te seyahat halinde olan bir topluluğun başında erkek olması, kadının geleneksel anlayışa bağlı olarak arkadan gelmesi ve diğer erkeğin deve üstünde müzik aleti çalması roller açısından eşitlikçi görünmese de bir sonraki sahne olan Sahne 5’te Arap toplumunun Cahiliye dönemi geleneği olan kız çocuklarının kuyuya atılması ile ilgili bir çizim yapmış olmasından öğrencinin bağlamsal düşündüğü sonucu çıkarılabilir. Öğrenci Arap toplumunda kadının ikincil konumda yer alması bilgisinden hareket ederek iki sahneyi çizmiş olabilir.

“Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinden örnekler sunulmasının ardından bir diğer öğrenci çalışması olan “Gazete Hazırlama Etkinliği”nden kesitler sunulmuştur. Aşağıda yer alan yazı DKG3’ün gazete etkinliğinden köşe yazısına aittir.



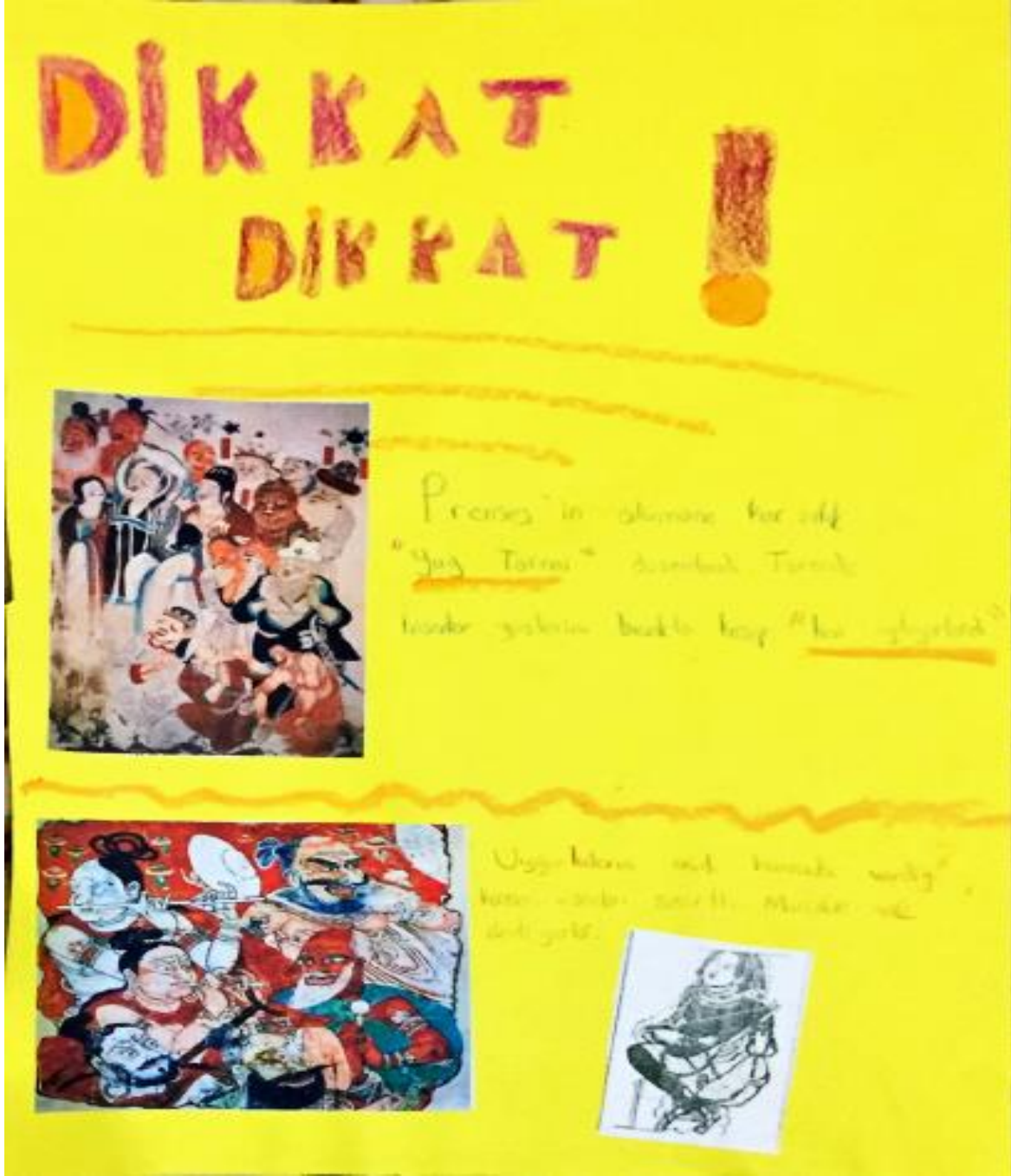
Şekil 37. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

### “Konumuz Orta Asyalı Erkeklerde Giyim!”

Orta Asyalı erkeklerin giyimi çok hoşuma gidiyor. Rengarenk, cıvılcıvılcı giyiniyorlar. Günümüzdeki erkekler böyle giyinse kadınlara konuşacak çok konu çıkardı. Bu kadar kumaşı nereden buluyorlar acaba? Ya da buldukları bu kumaşları nerede ve nasıl işliyorlar? Üzerinde çiçek motifleri var. Bence çok hoş. Şapkaları kıyafetleriyle uyumlu. Gözüküyor ki moda öneme veriyorlar.”

Öğrencilere verilen görsel yapıta bulunan Orta Asyalı erkeklerin giyiminin öğrencilerin dikkatini çektiği ve bu giyim tarzını çok beğendikleri görülmektedir. Öğrencilerin moda ile kadınlar arasında ilişki kurdukları “Günümüzdeki erkekler böyle giyinse kadınlara konuşacak çok konu çıkardı.” ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin erkeklerin giyim tarzını yadırgamamaları, aksine çok beğenmeleri bu etkinliği hazırlayan öğrencilerin giyim konusunda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olmadığını göstermektedir.

Aşağıda yer alan gazete etkinliği örneği DKG1’e aittir.



Şekil 38. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

“Prens’in ölümüne karşılık ‘yuğ töreni’ düzenlendi. İnsanlar yüzlerini bıçakla kesip ‘kan ağlıyorlardı’.

Uygurluların açık havada verdiği konser insanları şaşırttı. Müzikte çok ilerliyorlar.”

Öğrencilerin ilk haberi bir prensesin yuğ töreni ile ilgilidir. Eski Türklerde cenaze töreni anlamına gelen yuğ töreni ile ilgili haberdeki detay bir kadın için yuğ töreni düzenlenmiş olmasıdır ve bu haberin içeriği görünürlük temasına uygundur. Toplumsal cinsiyet



eşitliğine dayalı olan ve kadınların görünür olduğu bir öğretim uygulamasının öğrencilerin etkinliklerine de aynı şekilde yansıdığı görülmektedir.

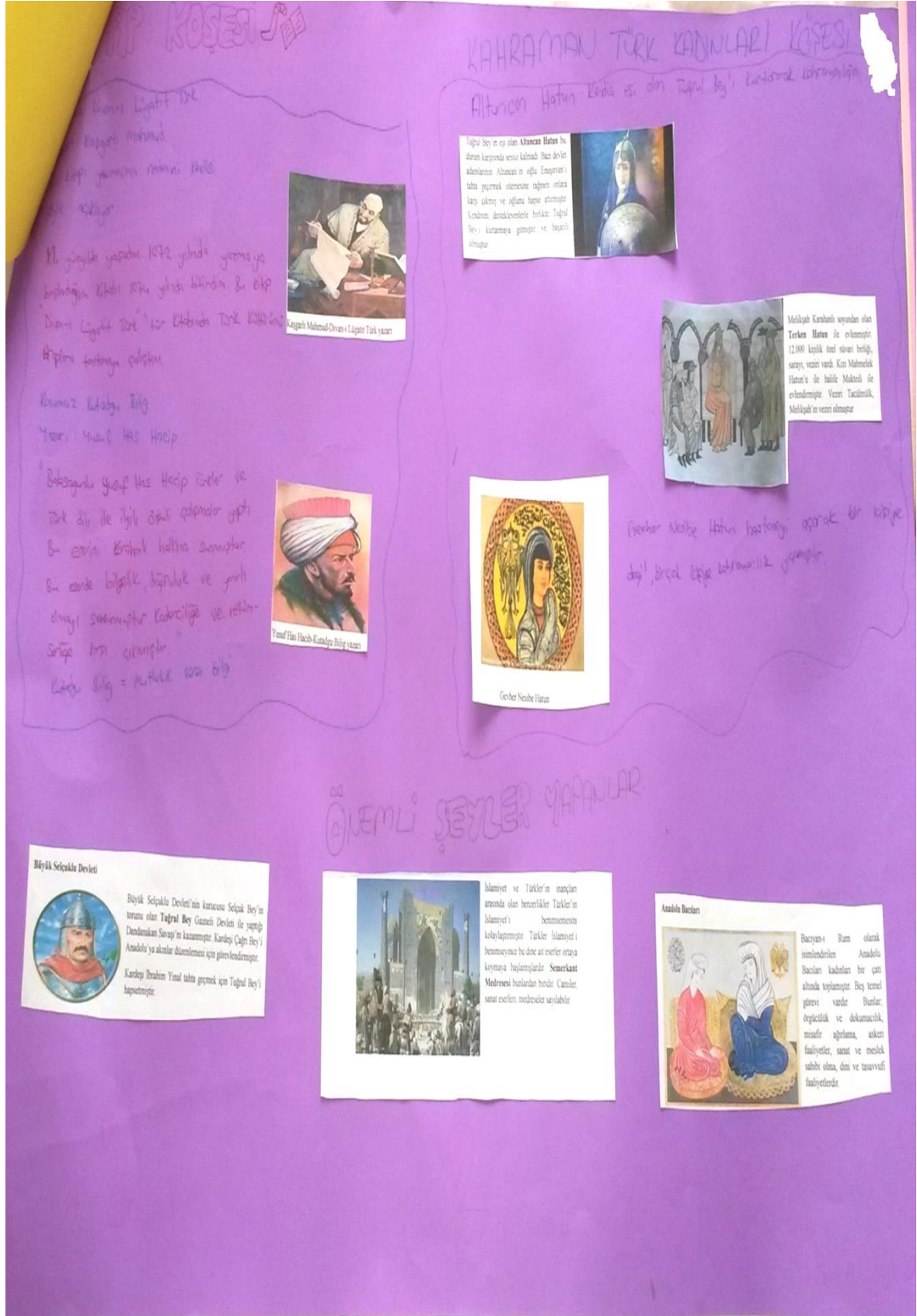
Aşağıda yer alan gazete etkinliği örneği DKG2'ye aittir.



Şekil 39. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

Gazetenin bir kısmını müzisyenlere ayıran öğrencilerin hem erkek müzisyenlere hem kadın müzisyene yer vermesi eşitlik açısından önemlidir ve bu haber görünürlük temasına uygundur. Ayrıca bu çalışma bir mesleğin sadece bir cinsiyete ait olmadığı ile ilgili örnek olabilir.

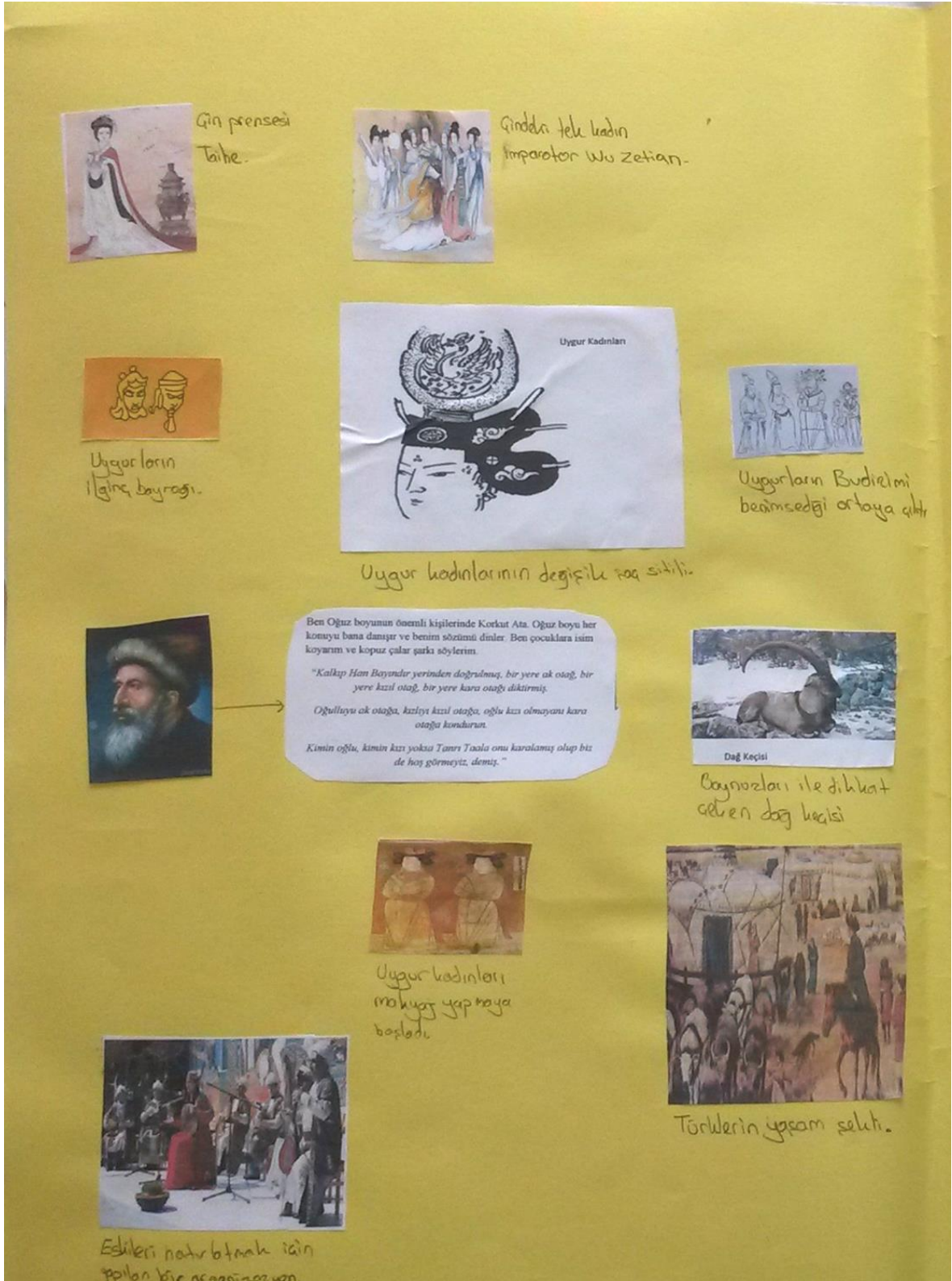
Aşağıda yer alan gazete etkinliği örneği DKG3'e aittir.



Şekil 40. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

Öğrencilerin görsel açıdan toplumsal cinsiyet eşitliğini dikkate aldıkları kadın ve erkek resimlerine yer vermesinden, içerikte toplumsal cinsiyet eşitliğini dikkate aldıkları “Önemli Şeyler Yapanlar” başlığı altında Tuğrul Bey’in ve Anadolu Bacıları’nın faaliyetleri ile ilgili bilgi vermelerinden anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin “Kahraman Türk Kadınları” başlığı açarak Altuncan Hatun, Terken Hatun ve Gevher Nesibe Hatun’a yer vermeleri eylemlilik ve öznellik temalarına uygundur. Ayrıca “Kahraman Türk Kadınları Köşesi”ne karşılık “Kitap Köşesi” hazırlamaları da simetri teması açısından önemlidir. Öğrencilerin kahramanlık anlayışının sadece savaş bağlamında olmadığı Gevher Nesibe Hatun ile ilgili “Gevher Nesibe Hatun hastaneyi açarak bir kişiye değil; birçok kişiye kahramanlık yapmıştır.” şeklinde yorum yapmalarından anlaşılmaktadır.

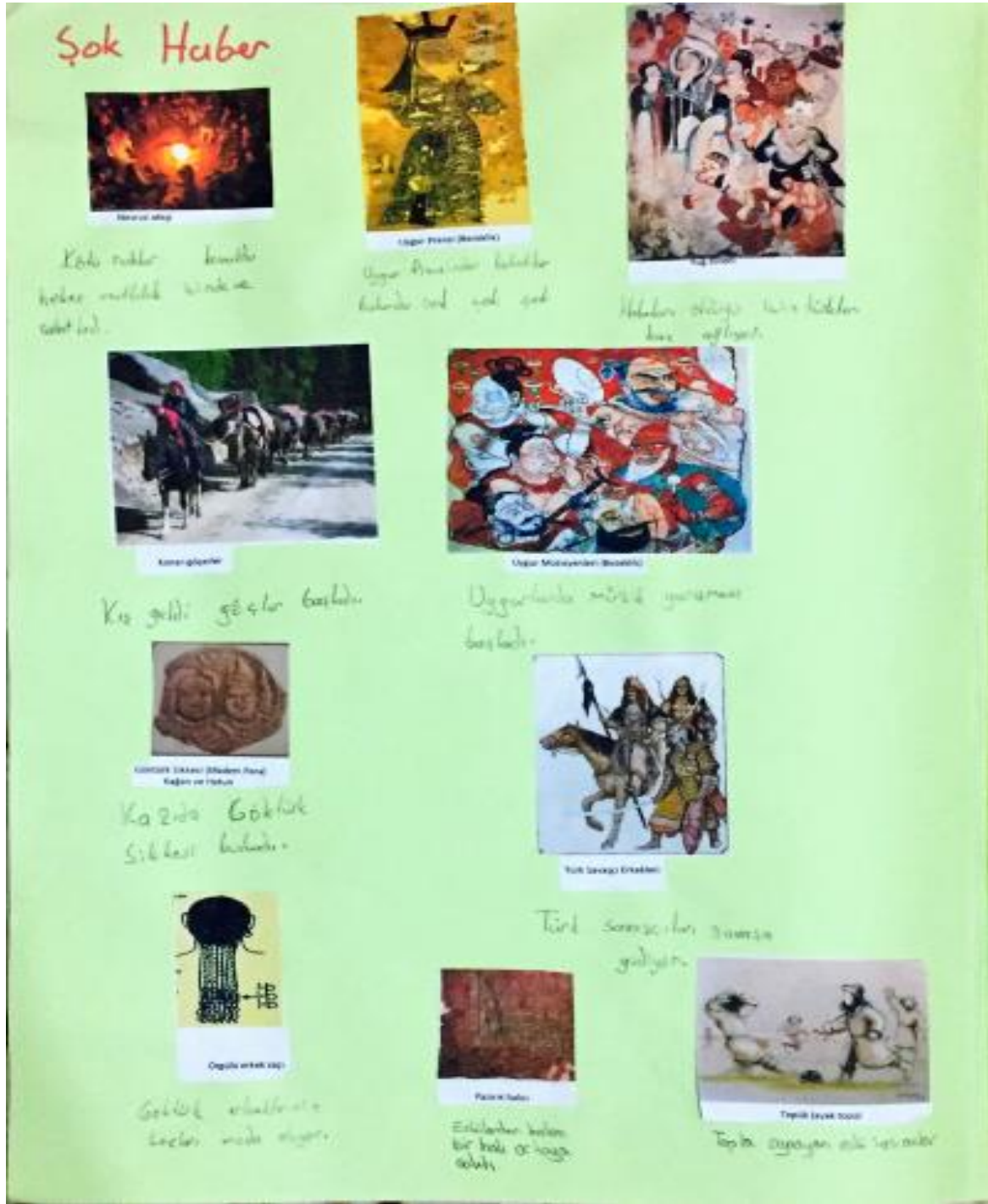
Aşağıda yer alan gazete etkinliği örneği DKG2’ye aittir.



Şekil 41. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

Öğrencilerin hazırladığı gazete sayfasında kadınların görünür olduğu ve kadın figürlerine daha geniş bir yer ayırdıkları görülmektedir.

Aşağıda yer alan gazete etkinliği örneği DEG1'e aittir.



Şekil 42. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

Diğer gazete örneklerindeki gibi bu gazete sayfasının da görsel açıdan kadınların görünür olduğu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir. “Hatunları öldüğü için Türkler kan ağladı.” başlığıyla hazırlanan gazete haberleri eski Türklerde yuğ töreninde yapılan geleneklerden biridir. Bu gelenekle ilgili haberde özellikle

hatunun kullanılması hem geleneğin her iki cinsiyete uygulandığı hem de hatuna değer verildiği bilgisine sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle erkek öğrencilerin kadınları görünür kılmaları ve onları haber başlığının öznesi olarak düşünmeleri ile ünite kapağı çiziminde deney grubu erkek öğrencilerinin % 60'ının kadın figürü kullanması arasındaki ilişki anlamlıdır.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin hem ifadelerinde hem çalışmalarında sosyal hayat konuları bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin ön plana çıktığı durumlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eşitliğin bulunduğu bu sosyal hayat konuları özellikle tepük oyunu ve yağ töreni ile ilgilidir. Öte yandan bazı öğrencilerin çalışmalarında kadınların görünür olduğu ve eylemlilik içerisinde ele alındığı tespit edilmiştir. Buna göre; toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı ve kadınların görünür olduğu bir öğretim anlayışının etkili olduğu çıkarılabilir.

### **Ekonomik Hayat**

Bu başlık altında ekonomik hayat konusu bağlamında öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet eşitliğini ön plana çıkardıkları verilere yer verilmiştir. Buna uygun olarak video kaydı çözümlenmeleri ve “Gazete Hazırlama Etkinliği”nden kesitler sunulmuştur.

Aşağıda öğrencilerin Uygur bayrağı ile ilgili çıkarımda buldukları video kaydı çözümlenmesi bulunmaktadır.

[...]

Öğretmen Uygur bayrağını gösterir.

18.1. Ö.: Neden Uygurlar bayraklarında bir kadın, bir erkek kullanmış olabilir?

18.2. EÖ6: Eşitlik olduğu için.

18.3. EÖ3: Kağan ve hatun yönettikleri için mi?

18.4. Ö.: Kağan ve hatun yönettikleri için bayraklarına taşımışlardır.

18.5. EÖ8: Kağan ve hatun değil oradakiler (slyttaki bayrağı göstererek).

18.6. Ö.: Kağan ve hatun. Çünkü başlarında taç var küçük de olsa. Ama diğerlerinde yok. Uygurlar'da var. Önemli olan o.

18.7. KÖ3: Öğretmenim şöyle bir şey vardı. Kötülüğün içinde biraz iyilik, iyiliğin içinde biraz kötülük işareti vardı sanırım.

18.8. Ö.: Evet Göktürkler'de gördük. Ama Uygurlar'da da var o düşünce.

18.9. KÖ3: O yüzden kadın-erkek resmini koymuş olabilirler ve onlar da en çok öne çıkan kraliçe ve kağan olduğu için de bayraklarına koymuş olabilirler.

18.10. Ö.: Evet.

18.11. EÖ1: Artık hayvanlara önem vermemişlerdir. Başka kişilere önem vermişlerdir. O yüzden de kağan ve hatunun resmini koymuşlardır.

18.12. Ö.: Evet. Artık hayvanlar önemli değil diyorsun.

18.13. EÖ1: Yerleşik hayata geçtiler.

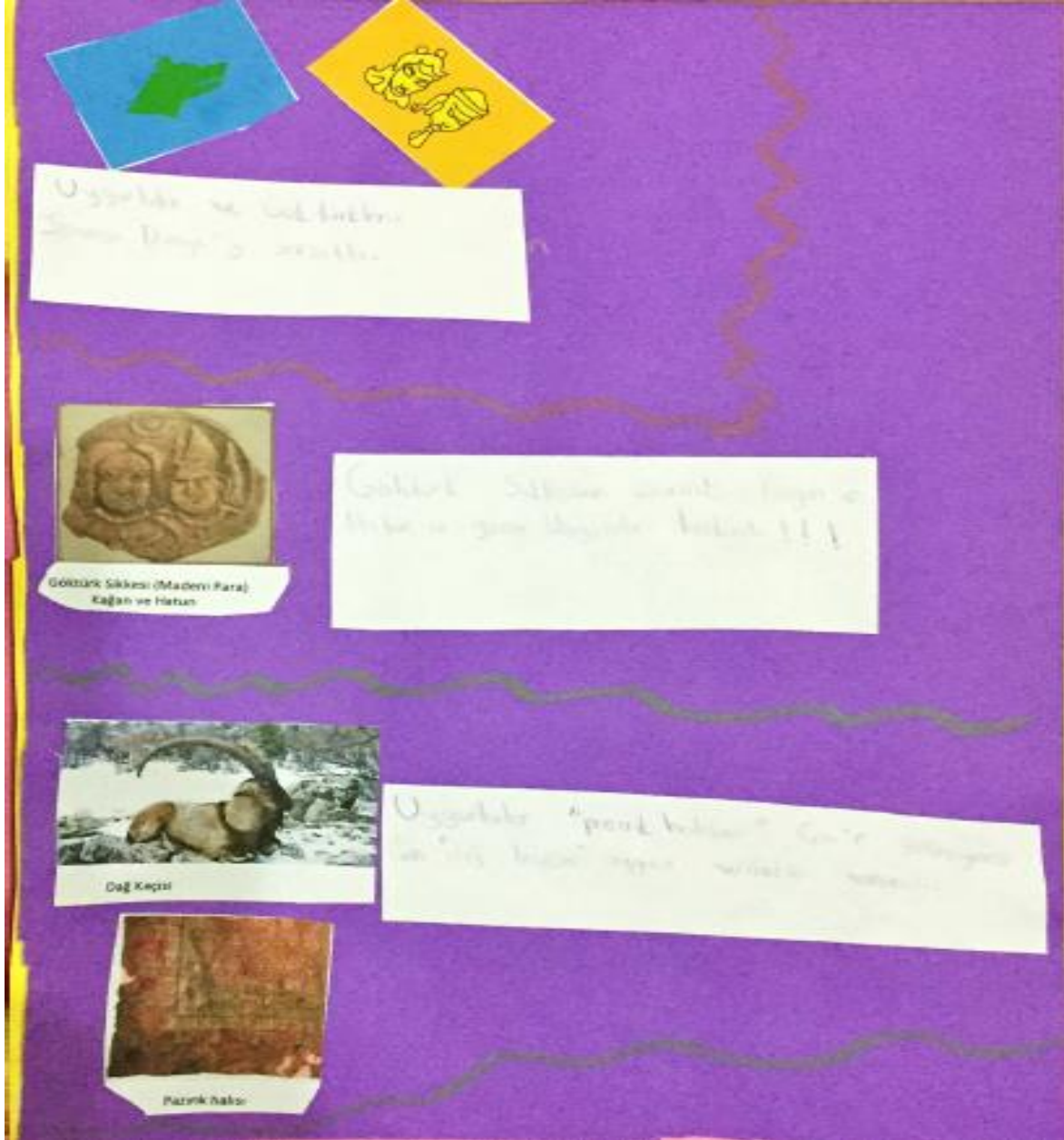
18.14. Ö.: Yerleşik hayata geçmişler ama yerleşik hayata geçmeleri hayvanlara değer vermedikleri anlamına gelmiyor.

[...]

18.2. ifadesinde EÖ6 tarihçilerin bir kısmının kabul ettiği gibi bayrakta kadın ve erkek çiziminin olmasını eşitlik anlayışı ile açıklamaktadır. 18.7. ve 18.9. ifadelerini kullanan KÖ3 uygulama sürecinde öğrendiği bir bilgi ile verilen görsel arasında bir ilişki kurarak çıkarımda bulunmuştur. Öğrencinin Uygurlar'ın yin-yang düşüncesinin etkisiyle bayraklarına kendileri için önemli olan iki kişi yani kağan ve hatunun resmini çizdiklerini ifade etmesi ile 2011 yılında Moğolistan toprakları içerisinde bulunan Göktürk Kağanı kurganı konusunun ele alındığı Tarihin Arka Odası (Habertürk, 2012) isimli TV programına konuk olan Cantekin Karcaubay'ın profesör olan babasının Orhun Yazıtlarının yin-yang esasına uygun olarak yazıldığı düşüncesini dile getirmesi arasındaki ilişki önemlidir. Devletlerin ya da toplulukların ortaya koydukları eserlerde benimsedikleri düşüncelerin etkisini görmenin mümkün olduğu düşünüldüğünde ve bu eserlerdeki ifadeler ya da çizimler ile bir düşünce arasında ilişkinin bulunarak çıkarımda bulunulması kabul edilebilir. Ataerkil anlayış ve uygulamaların varlığı dolayısıyla eski Türk toplumlarında Ziya Gökalp'ten itibaren kurgulanan toplumsal cinsiyet eşitliği önermesinin yaygın olduğu ve bu önermenin sorunlu olduğu düşünüldüğünde öğrencinin çıkarımı hem tarihsel gerçekliğe daha uygun hem de daha önemli hale gelmektedir. 18.11. ifadesinde EÖ1'in eşitlikten ziyade insanlara değer verdikleri için bayraklarına kağan ve hatun çizimini

yansıtıklarını, bunun da yerleşik hayata geçmenin bir sonucu olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Aşağıda yer alan gazete etkinliği örneği DKG1'e aittir.

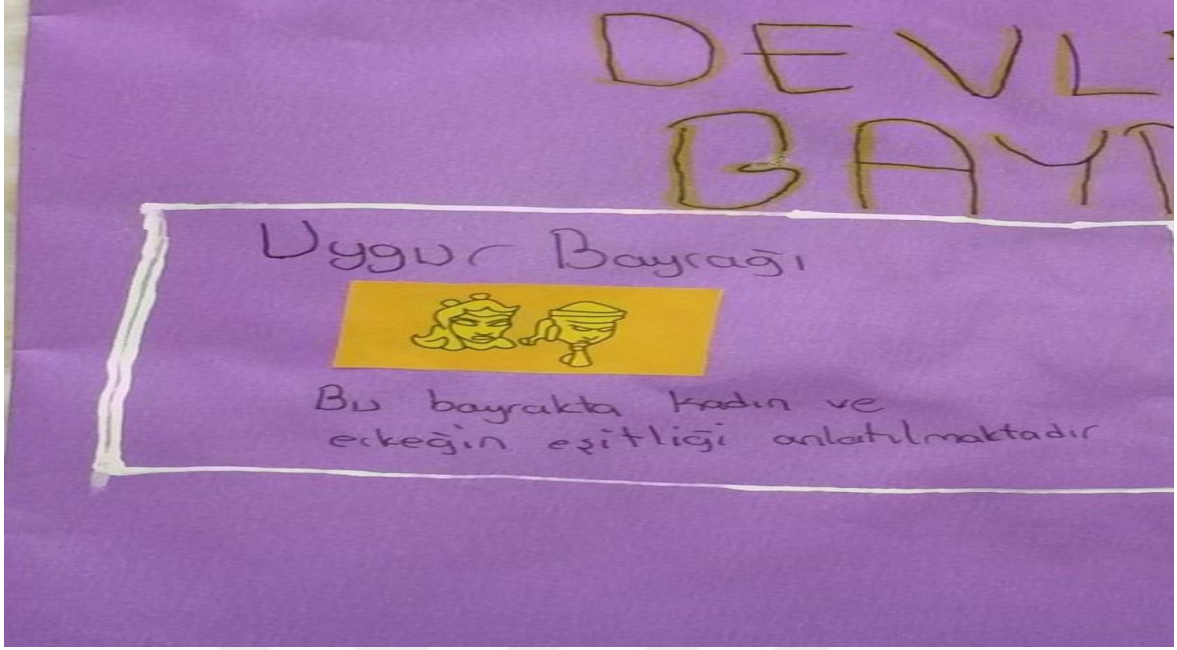


Şekil 43. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

Öğrencilerin oluşturduğu ikinci haber “Göktürk sikkесinin üzerinde Kağan ve Hatun’u gören Uygurlar kıskandı!!!” şeklindedir. Kağan ve hatunun birlikte resmedilmesi görsel açıdan eşitlik (simetri) olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu eşitliği bir başka ülkenin kıskandığının düşünülmesi ve bunun haber yapılmasından öğrencilerin bunu olumlu bir durum olarak değerlendirdiği sonucu çıkarılabilir.

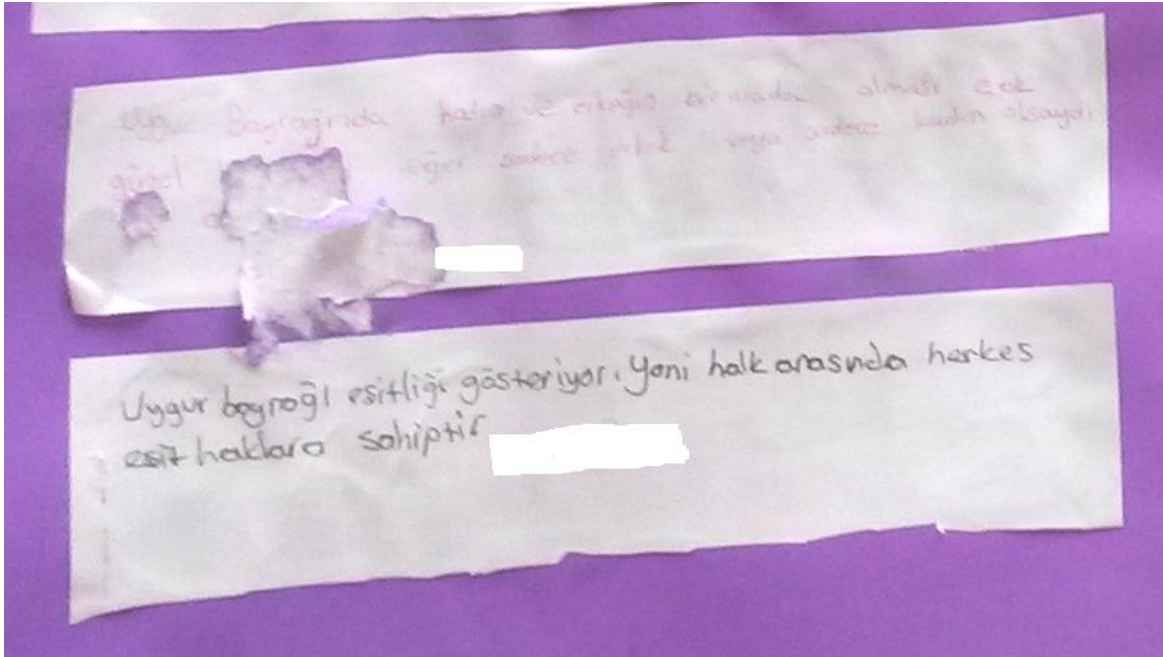


Aşağıda yer alan gazete etkinliği örneği DKG2'ye aittir.



Şekil 44. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

Öğrencilerin Uygur bayrağını gazeteye alarak bu bayrağın kadın, erkek eşitliğini anlattığını ifade etmesi önemlidir. Gazete etkinliğine bayrağı almaları bu konuya dikkat ettiklerinin göstergesi olarak düşünülebilir. Gazetenin bir sayfasını “Görüş Sayfası” olarak hazırlayan gruptan iki kız öğrencinin aşağıdaki ifadeleri bunu kanıtlar niteliktedir.



Şekil 45. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

“Uygur bayrağında kadın ve erkeğin bir arada olması çok güzel (okunmuyor). Eğer sadece erkek veya sadece kadın olsaydı garip olurdu.”

“Uygur bayrağı eşitliği gösteriyor. Yani halk arasında herkes eşit haklara sahiptir.”

İlk görüşü yazan öğrencinin bayrakta sadece erkeğin ya da sadece kadının olmasını doğru bulmaması görünürlük anlamında tam bir eşitlikten yana olduğunu göstermektedir. İkinci görüşü yazan öğrenci bayraktaki simgeden yola çıkarak Uygurlarda toplumsal cinsiyet eşitliğinin varlığı yönünde bir genellemeye gitmiştir. Bu aşırı genelleme bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir; öte yandan bu aşırı genelleme geleneksel tarihçilerin benzer söylemleriyle örtüşmektedir.

Aşağıda eski Türklerde kadınların yaptıkları işlerden biri olan ve öğrencilerin hepsinin hem öntestte ve sontestte verdikleri cevaplardan (bkz Tablo 22 ve Tablo 23) hem de 21.5. ifadesinden anlaşılacağı gibi genel olarak kadınların yaptığı iş olduğunu düşündüğü dokumanın günlük yaşamda kullanıldığı alanlar belirtilerek kadınların yaptıkları işlerin önemini ortaya koyulmaya çalışıldığı video kaydı çözümlenmesi bulunmaktadır.

[...]

Pazırık halısı üzerinden Türklerde dokumacılığın önemi anlatılır.

19.1. Ö.: Halıyı ya da kilimi kimler yapar genelde?

19.2. Sınıfın bir kısmı: Dokumacılar.

19.3. Sınıfın bir kısmı: Kadınlar.

19.4. Ö.: Dokumacılar genelde kim oluyor?

19.5. Sınıf hep bir ağızdan: Kadınlar.

19.6. Ö.: Eski Türklerde de halı çok değerli olduğu için birçok yerde kullanılıyor. (Sunudaki [Ek-14/PPS 30] çadır fotoğrafını göstererek) Bakın çadırın önünü kapatmak için kullanıyorlar.

[...]

Buradaki amaç bir iş alanı olarak dokumacılığın Türkler için önemli olduğunu ve bu önemli alanda etkili olan kişilerin kadınlar olduğunu yani kadınların yaptıkları işlerin/emeğinin önemli olduğunu birtakım kanıtlara dayanarak ortaya koymaktır. Uygulama süreci içerisine sosyal tarih konuları eklenerek kadınların görünür olduğu alanlar ortaya çıkarılıp öğrencilerin bu alanların önemi üzerine düşünmesini sağlamak

amaçlanmaktadır. “Kadınların Rollerini” başlığı altında bulunan Tablo 48’de değinileceği gibi, “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinde öğrencilerin çizdikleri kadın figürlerin yaklaşık olarak % 30’unun kadınları halı dokurken çizmeleri bu amacın görünür olma bağlamında gerçekleştiğini ispatlar niteliktedir.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin bir kısmının Göktürk sikkesinde ve Uygur bayrağında yer alan kağan ve hatun görsellerinden yola çıkarak bu toplumlarda yaşayan herkes (kadınlar ve erkekler) için eşitlik olduğu çıkarımında buldukları sonucuna varılmıştır. Fakat öğrencilerin bu bilgilere dayalı olarak böyle bir çıkarımda bulunmalarının sorunlu olduğu söylenebilir.

### **Militarizm/Savaş**

Bu başlık altında militarizm/savaş konusu bağlamında öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet eşitliğini ön plana çıkardıkları veriler sunulmuştur. Buna uygun olarak video kaydı çözümlerine, “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğinden örnekler, “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinden bir örneğe ve “Gazete Hazırlama Etkinliği”nden kesitlere yer verilmiştir.

Aşağıda araştırmacı tarafından Göktürk dönemi ile ilgili bilgiler dikkate alınarak çizdirilen illüstrasyonun (Ek-22/İllüstrasyon 2) öğrencilere incelettirilerek önemli buldukları detayları dile getirdikleri video kaydı çözümlenmesi bulunmaktadır.

[...]

Göktürkler ile ilgili illüstrasyonu inceletirken:

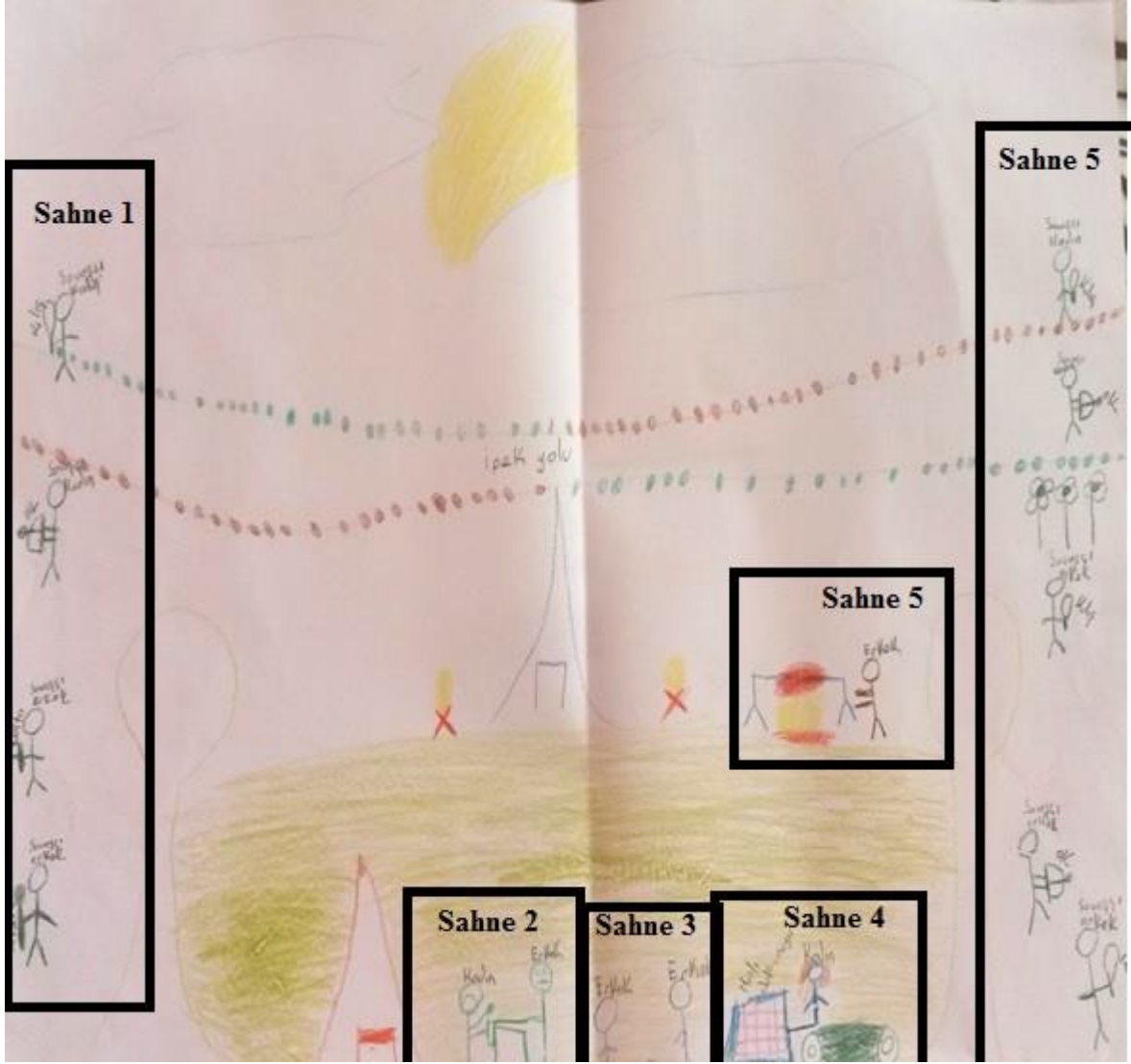
20.1. KÖ5: Kadınlar da savaşıyor çünkü üzerinde kılıç var.

20.2. Ö.: Evet çünkü Türkler özellikle ilk Türkler kadınlar da savaşa katılabiliyorlar. Hatta savaşın başında giden kadınlar bile var.

[...]

20.1. ifadesinde KÖ5’in kadınların da savaşa katılmış olduğunu fark ettiği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle derslerde edindiği bilgilerden yola çıkarak farkındalığının arttığı söylenebilir.

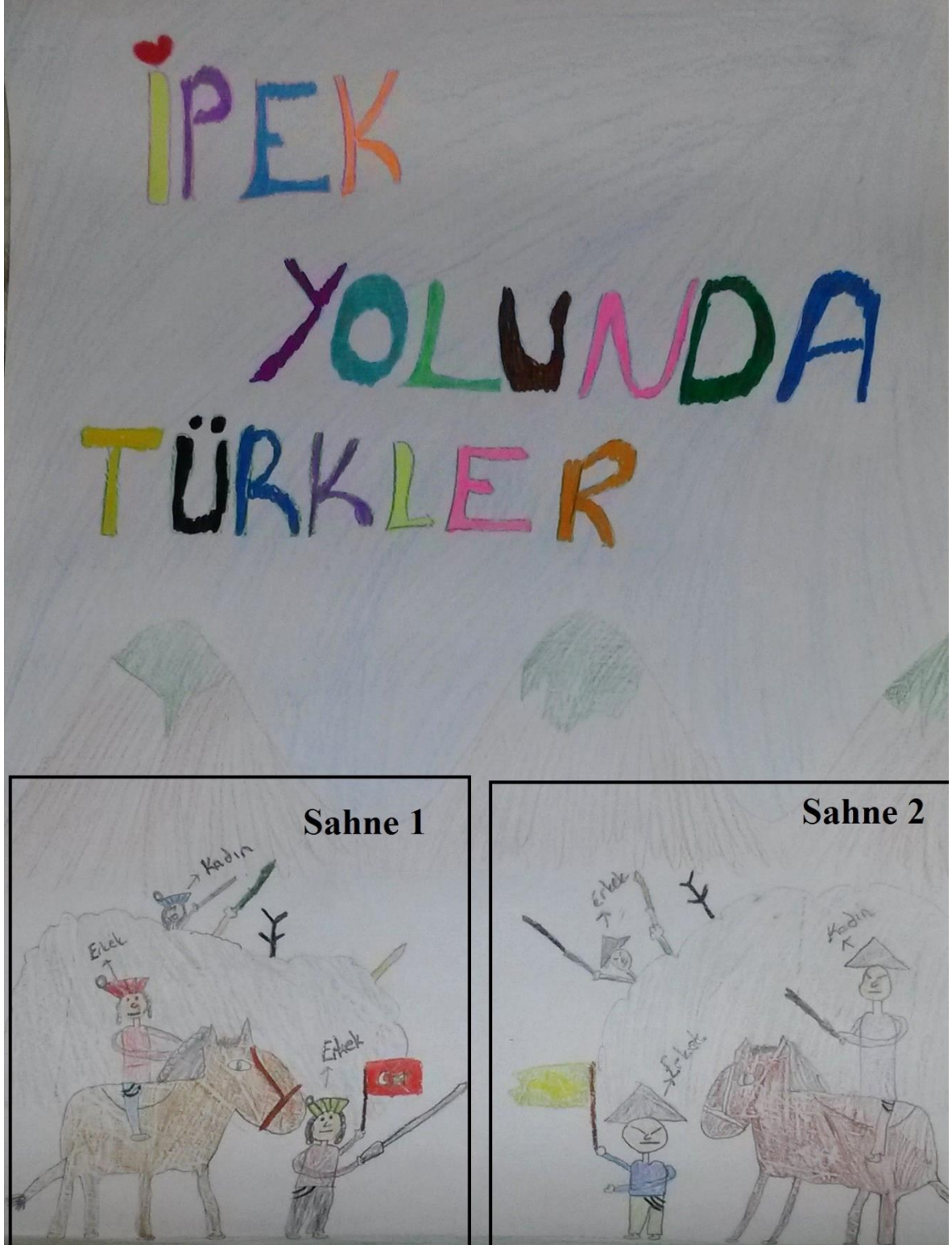
Aşağıdaki resim DEÖ3’e aittir.



Şekil 46. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Resimdeki birçok ayrıntı toplumsal cinsiyet eşitliğini içinde barındırmaktadır. Birçok savaşçı çizimi yapan öğrencinin hem savaşçı kadın hem de savaşçı erkek çizmesi (Sahne 1, Sahne 5) ve cinsiyet gruplarını ayrı ayrı değil birlikte ele alması (Sahne 2) örnek olarak verilebilir. Bir diğer toplumsal cinsiyet eşitliğinin olduğu alan ise sosyal hayattır. Buna kadın ve erkeğin birlikte müzik aleti çalması (Sahne 2), erkekler oyun oynarken (Sahne 3) kadının halı dokuması (Sahne 4) örnek olarak verilebilir. Ayrıca öğrencinin resimde yemek yapan bir erkek (Sahne 5) çizmesi önemli bir detaydır.

Aşağıdaki resim DKÖ11'e aittir.



Şekil 47. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Çinliler ve Türklerin savaş teması üzerine kurulu olan bu resimde, dikkat edilmesi gereken detay her iki tarafın da kadın savaşçıların olması ve savaşçıların kadına karşılık erkek şeklinde dizilmiş olmasıdır. Yani öğrenci savaş ve kadın eksenindeki kalıp yargıların (kadınların savaşa uygun olmadığı vb.) ötesinde sadece kadınları savaş alanında

konumlandırmakla kalmayıp her iki cinsiyeti karşılıklı savaşırken resmetmiştir. Öğrencinin çizdiği resimde savaş alanında kadınları ele alması ve her iki cinsiyete de aynı görevleri vermesinin uygulama sürecinde kadınların aktif olarak savaşlarda bulunduğuna değinilmesinden ve savaş alanında bulunan kadınlara örnekler verilmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrencinin kadınları görünür kılmasının ve savaş alanında aktif görevler verme nedeni olarak cinsiyeti ile ilişkili kurulabilir fakat erkek öğrencinin çizdiği görselde de kadınlara savaş görevinin verilmesine dayanarak öğrencilerin eşitlik anlayışı ile çizdikleri resimlerin uygulama süreci ile ilişkili olduğunu ispatlamaktadır.

Aşağıdaki resim KKÖ7'ye aittir.



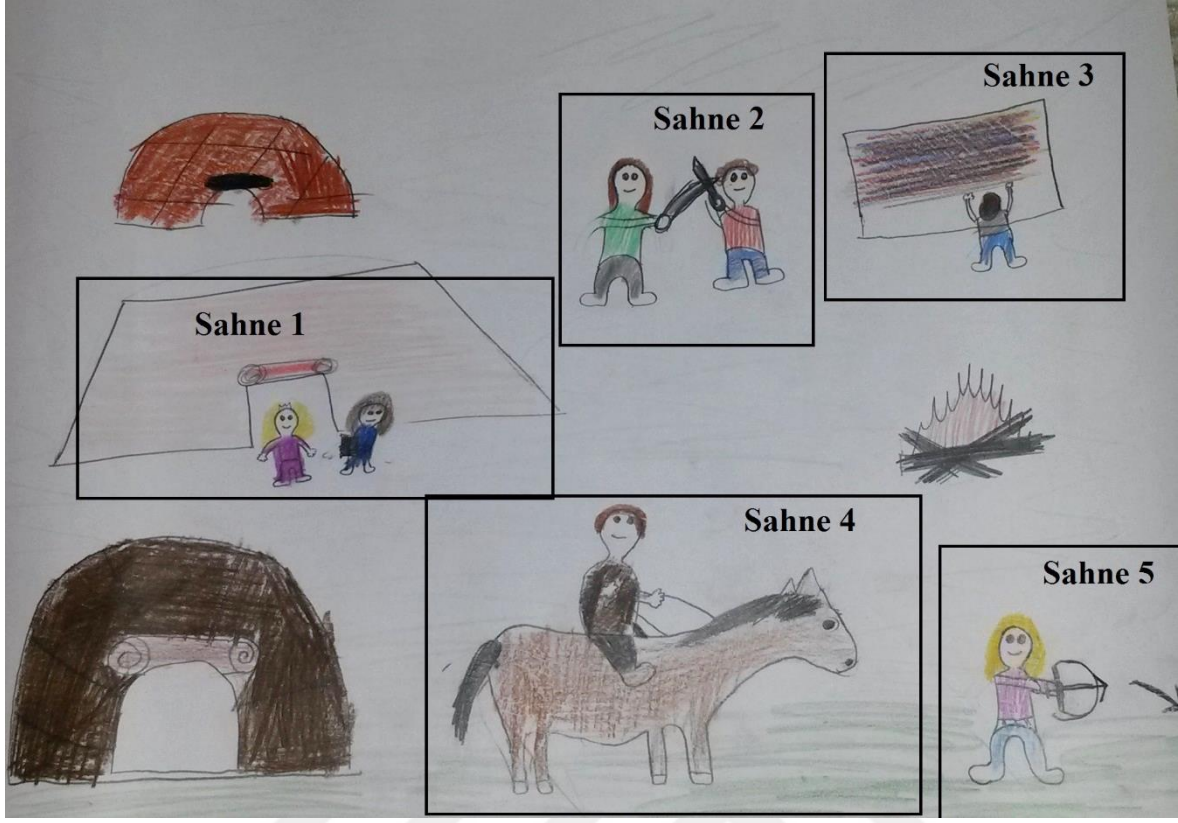
Şekil 48. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Bu resimde de önceki resimdeki gibi kadınların ve erkeklerin hem birlikte hem de karşılıklı savaştığı görülmektedir. Önceki resimden farklı olarak bir kadının yemek yaptığı detaya

rastlanmaktadır. Ayrıca birçok çadırın bulunması insanların yerleşim alanının içinde bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle savaş olarak düşünülen sahne savaş taliminin yapıldığı bir alan da olabilir. Savaş talimi yapılırsa dahi kadınların da bu talimde bulunmaları savaşa da katılacaklarını göstermektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta savaşan insanların daha çok kadınlardan ve savaşan iki gruptan birinin sadece kadınlardan oluşmasıdır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Ünite Kapağı Tasarımı” isimli etkinlikte çizdikleri kadınları resmettikleri faaliyetler (bkz Tablo 48 ve Tablo 49) dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla kadınları daha fazla savaş ve savaşla ilgili faaliyetler içerisinde resmettikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden sadece ilgili resmi (Şekil 49) çizen öğrenci kadınları savaş ve savaş ile ilgili faaliyetler içerisinde resmetmiştir. Bu kız öğrencinin kadınları savaşırken resmetmesi, onun bu sahneleri çizerken kendi cinsiyetinden hareket etmiş olma ihtimalini düşündürmektedir. Benzer şekilde, Yapıcı (2006, s. 191-192) da çalışmasında, Ankara Savaşı bağlamında öğrencilere sunulan metinlerde kadınların savaştığı yönünde herhangi bir bilgi yer almamasına rağmen, bir kız öğrencinin, çizdiği resimde savaşan kadın figürlerine yer verdiğini tespit etmiştir. Yapıcı’ya (2006, s. 192) göre, bu veri, “tarihin taşıdığı eril niteliğin sorgulamaya açılması”nın yanında “tarih sahnesinde kadın aktörlerin de görünür kılınmasına duyulan gereksinme”yi ortaya koyması bakımından “dikkat çekicidir”.

Öte yandan, KKÖ7’nin resminde büyük bir tencerede yemek pişiren kadın imgesinin varlığı, yemek pişirme işinin kadına ait bir görev olduğu düşüncesinin, savaşan kadınlar düşüncesinin yanı sıra devam ettiğini göstermesi bakımından anlamlıdır.

Aşağıdaki resim DKÖ14’e aittir.

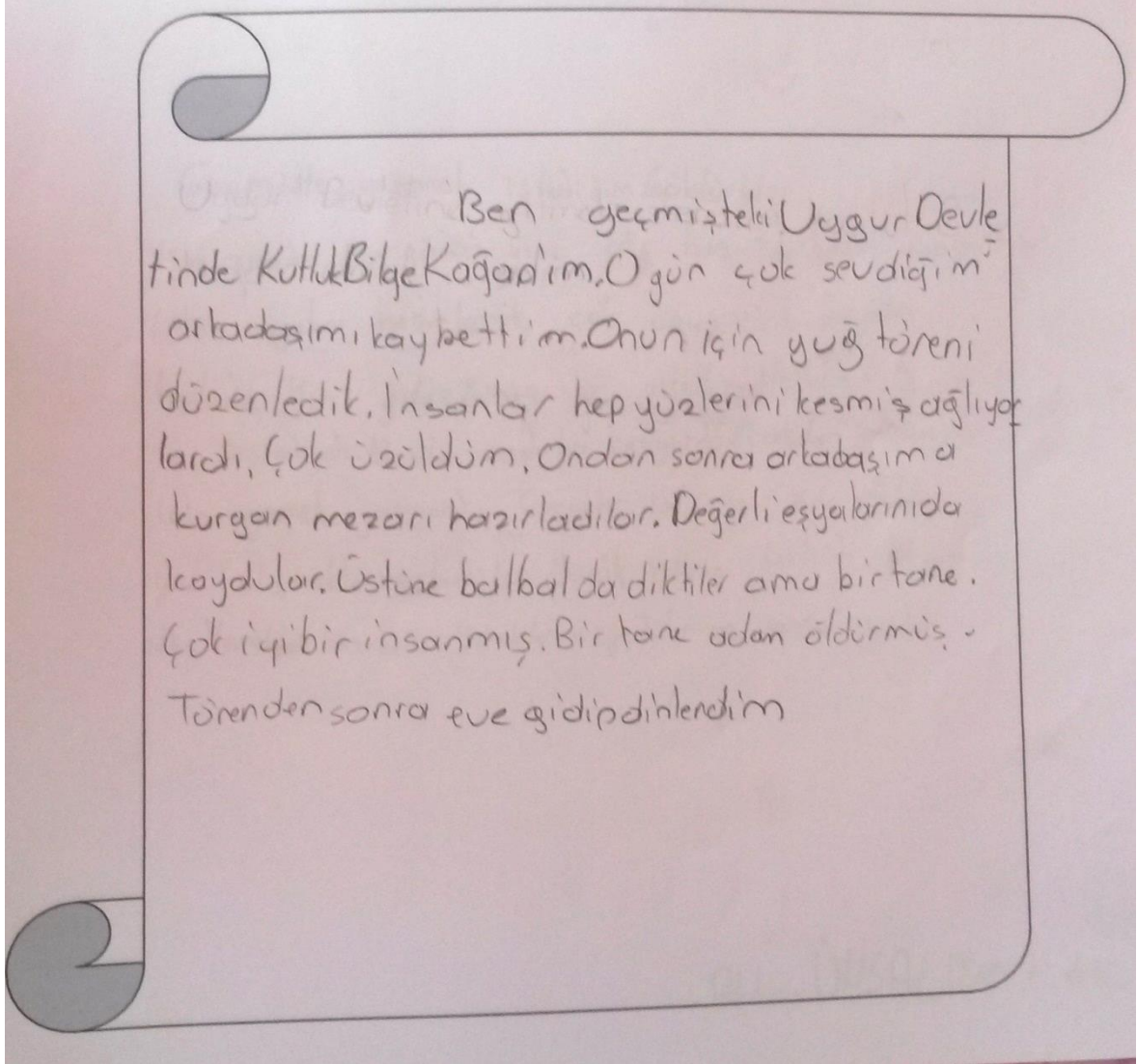


Şekil 49. Deneysel grup öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Öğrencinin bu çizimi, deneysel grup öğrencilerinin savaş ve savaş ile ilgili faaliyetler içerisinde kadınları da resmettikleri örneklerden bir başkasıdır. Öğrencinin kadın ve erkeği karşılıklı kılıçlarla savaş talimi yaparken (Sahne 2) çizmesi bunun en önemli örneğidir. Ayrıca bir başka kadının ok atarken (Sahne 5) çizilmesi de bir başka örnektir. Halı dokuyan kişinin (Sahne 3) cinsiyetinin belli olmaması ise başka önemli bir husustur. Halı dokuyan kişinin cinsiyetinin erkek olduğunun düşünülmesi fakat emin olunamaması dolayısıyla öğrenciye halı dokuyan kişinin cinsiyeti sorulmuştur. Öğrenci önce kadın olduğunu söylemiştir ama sonra vazgeçip erkek olduğunu ifade etmiştir. Emin olup olmadığı ve son düşüncesini söylemesi istendiği zaman “Siz hangisi olduğunu düşünüyorsanız o olsun, kadın da olabilir, erkek de.” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencinin kesin bir cevap vermemesi üzerine halı dokuyan kişi cinsiyetsiz olarak kabul edilmiştir. Yani öğrenci halı dokuma işi ile sadece kadınları özdeşleştirmemektedir. Çizimde yönetici ya da yönetime yardımcı bir kadının olması (Sahne 1) öğrencinin kadının birçok alanda var olduğunu düşündüğünün göstergesidir. Çadırın önünde çizilen kişinin yönetim kademesinde olduğunun düşünülmesinin nedeni başına küçük bir taç konulmasıdır.



Bu öğrenci resimleri dışında daha önce eşitlik başlığı altında yer alan Şekil 37’de görüldüğü gibi, Sahne 1’de öğrenci ok atan kadın figürü çizmiştir ve bu sahne militarizm/savaş konusunda eşitlikçi bir örnek olarak değerlendirilebilir. Aşağıdaki yazı DEÖ7’nin “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğine aittir.



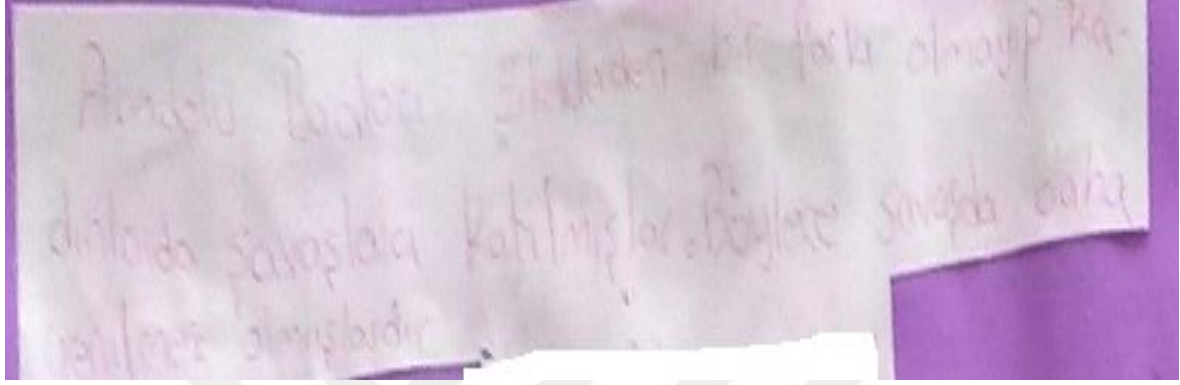
Şekil 50. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek

“Ben geçmişteki Uygur Devleti’nde Kutluk Bilge Kağan’ım. O gün çok sevdiğim arkadaşımı kaybettim. Onun için yuğ töreni düzenledik. İnsanlar hep yüzlerini kesmiş ağlıyorlardı. Çok üzüldüm. Ondan sonra arkadaşımın kurgan mezarı hazırladılar. Değerli eşyalarını da koydular. Üstüne balbal da diktiler ama bir tane. Çok iyi bir insanmış. Bir tane adam öldürmüş. Törenden sonra eve gidip dinlendim.”

Öğrencinin Kutluk Bilge Kağan olduğu ve sevdiği arkadaşı için yuğ töreni düzenlediği görülmektedir. Öğrencinin sadece bir balbal dikilmiş kurganın sahibi ile ilgili çıkarımı

önemlidir. Öğrenci bu kişiyi sadece bir adam öldürdüğü için iyi bir insan olarak kabul etmiştir. Öğrencinin adam öldürmeyi olumlu olmadığı sonucundan yola çıkarak savaşı da - dönem bağlamında olsa bile- olumlu olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Aşağıdaki görsel gazete etkinliği yapan DKG2'nin “Görüş Sayfası” kısmından alınan kız öğrenciye ait bir yazıdır.

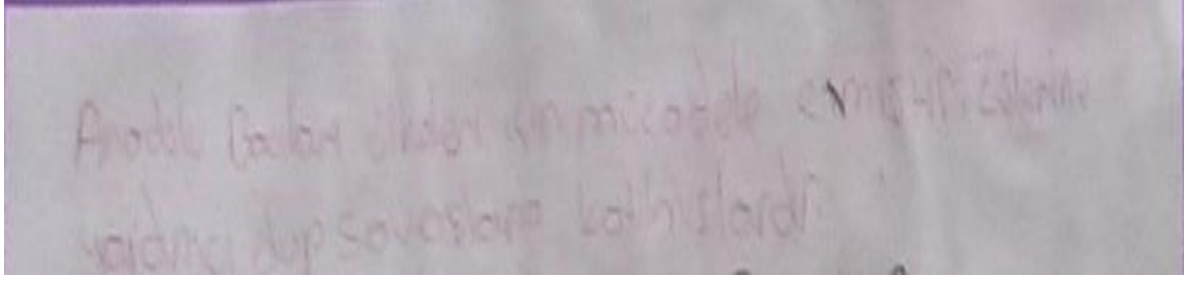


Şekil 51. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

“Anadolu Bacıları erkeklerden bir farkı olmayıp kadınlar da savaşlara katılmışlardır.

Böylece savaşta daha yenilmez olmuşlardır.”

Öğrenci savaş konusunda kadınlardan oluşan grubu (Anadolu Bacıları) güçlü görse de ifadesinde “erkeklerden bir farkı olmayıp” deme ihtiyacı hissetmiştir ve bu ifade feminizmin aynılık kavramı ile ilişkilidir. Genel kabulün erkeklerin daha güçlü ve savaşa daha yatkın olması düşüncesinin aksine kadınların güçlü olduğunu vurgulamaya çalışmıştır. Kadınların savaşa katılmasının orduyu güçlendireceğini dile getirerek kadınların savaş alanında olmasının önemli olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Aynı gruptaki bir başka kız öğrencinin konu ile ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir:

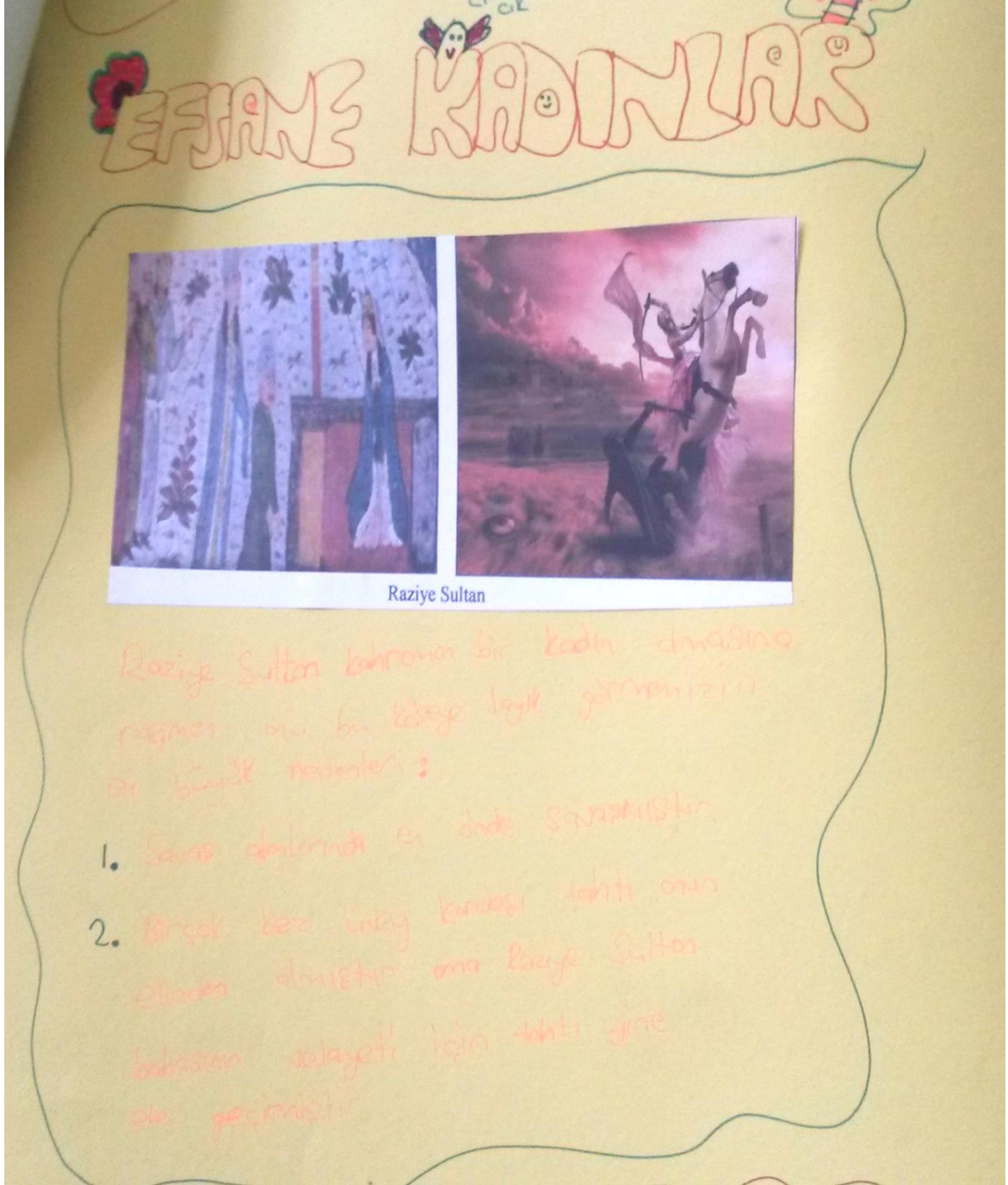


Şekil 52. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

“Anadolu Bacıları ülkeleri için mücadele etmiştir. Eşlerine yardımcı olup savaflara katılmışlardır.”

Öğrencinin kadınların savafla katılmasını bireysel olarak değerlendirmeyip eşlerine yardımcı olması bağlamında değerlendirmesi savaflın merkezine erkeği yerleştirdiği, kadınların ise onlara yardım etme yoluyla daha ikincil bir konumda savafla yer alabileceği düşüncesine sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenci daha ikincil konumda rol vermiş olsa da kadınların savaflara katıldığını belirtmesi hem tarihsel bağlama uygun hem de daha eşitlikçi bir algıya sahip olduğunu düşündürmektedir.

Aşağıdaki gazete etkinliği örneği DKG3'e aittir.



Şekil 53. Öğrenci gazetesi haberlerinden bir örnek

#### “EFSANE KADINLAR

Raziye Sultan kahraman bir kadın olmasına rağmen onu bu köşeye layık görmemizin en büyük nedenleri:

1. Savaş alanında en önde savaşmıştır.
2. Birçok kez üvey kardeşi tahtı onun elinden almıştır ama Raziye Sultan babasının vasiyeti için tahtı yine ele geçirmiştir.”

Öğrenciler “Efsane Kadınlar” başlıklı bir haber oluşturarak Sultan Raziye’yi bu başlık altında ele almışlardır. Öğrenciler Sultan Raziye’yi kahraman olarak ele almalarının savaş ve yönetim olmak üzere iki temel nedeni olduğunu belirterek kadınların bu iki alanda görünür olduğunu ortaya koymaktadır. Hatta görünür olmaktan öte “savaşta en önde olduğuna” ve “kardeşine rağmen taht mücadelesine girdiğine” değinerek kadınların tarihin öznesi (öznellik temasına uygun) olduğu duruma örnek sunmaktadırlar. Bu nedenle kadınlarla ilgili ayrı bir başlık açma ihtiyacı hissetmişlerdir.

Bütün bu veriler ve Tablo 22’de değinilen analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin kadınların savaştığını düşündüğü fakat tarihsel bağlama uygun olarak kadınları her zaman savaş alanında ya da savaşla ilişkili durumlar içinde düşünmedikleri bulgulanmıştır. Bu bulgu ise öğretim yaklaşımının etkililiğini ortaya koyan bir başka sonuç olması nedeniyle önem kazanmaktadır.

### **Siyasal Hayat**

Bu başlık altında siyasal hayat konuları bağlamında öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet eşitliğini ön plana çıkardıkları verilere yer verilmiştir. İki alt başlık altında sunulan siyasal hayat konuları; yönetici/hükümdar ve fedakâr kadın/iktidar sahibi kadın şeklindedir.

#### ***Yönetici/Hükümdar***

Öğrencilerin geçmişteki yönetici/hükümdar durumu ile ilgili toplumsal cinsiyet eşitliğini ön plana çıkardıkları bu başlık altında video kaydı çözümlmelerine, anket formundan bir kesite, “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinden bir örneğe ve “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğinden örneklere yer verilmiştir.

Aşağıdaki görsel KKÖ10'un öntestte verilen bilgiler ile hükümdarlar arasında eşleştirme yapılması istenen sayfaya (Form 3.3) aittir.

Babasının vefatı üzerine tahta geçti. Ancak o da babası gibi devlet işlerine fazla katılmadı. Devlet işlerini çoğunlukla başbakanına bırakmıştır. Zayıf iradeli ve etrafındakilerin etkisi altında kalabilen bir kişilikteydi. İyi bir eğitim alan hükümdar saltanatı boyunca bulunduğu şehirden hiç çıkmamıştır.

Bence bu hükümdar Hilim'in kardeşi Muced'dir.  
Çünkü babası Hilim'in kardeşi Muced'tir.

Hükümdar, sırtında yay ve ok çantası sınırdan sınıra koşarak düşman akınlarını puskürtüyor, başkaldıran beyleri yola getiriyordu. Babasının dönemindeki kusursuz idareyi, hak ve adaleti yerleştirmekten başka bir şey düşünmüyordu. Yanından yay ve ok torbasını eksik etmeyen hükümdar çoğu zaman fil ile doluyordu.

Bence bu hükümdar Hilim'in kardeşi Muced'dir.  
Çünkü Savaşlara giderek kadın hükümdarlığını sağladı.

Şekil 54. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Form 3.3 öntest örneği

Öğrencinin verilen bilgiler ile hükümdarlar arasındaki eşleştirmeyi doğru yaptığı görülmektedir. Kadın hükümdarı (Sultan Raziye) yerleştirdiği bilgi kutusuna yazdığı açıklama kısmına “Savaşlara giderek kadın hükümdarlığını sağladı.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Öğrenci kadınların hem hükümdar olduğunu hem de bu hükümdarlık için savaşlara gittiğini düşünmektedir ve konu ile ilgili formal bir bilgi almadan bu düşünceye sahip olması kadınları güçlü, iktidar sahibi, özneleşmiş bireyler olarak algıladığına işaret eden toplumsal cinsiyet algısına sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Aşağıda uygulama süreci içerisinde ele alınan iktidar sahibi kadınlardan Wu Zetian'ın ismini öğrencilerin hatırlayıp hatırlamadığının öğrenilmeye çalışıldığı video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Çin prensesi Taihe'nin Uygur ülkesine gelin olarak gelmesi konusunu işlerken bir önceki derste öğrendikleri Kapgan Kağan ve Wu Zetian'ı öğretmen sınıfına sorar:

21.1. Ö.: Kağanın kızı ile Çin prensi evlenmişti. Kimdi? Kimin kızıydı?

Sınıfta uğultuyla beraber çeşitli fikirler ifade edilir.

21.2. EÖ1: Güçlü kadının kızıydı.

21.3. G.: Güçlü kadının?

21.4. Ö.: Güçlü bir kadın vardı. Evet.

21.5. G.: EÖ1 hatırlıyor musun? Neydi? Güçlü bir kadın hükümdarı vardı Çinliler'in.

Öğrenci hatırlamaz.

21.6. G.: Wu Zetian.

Sınıfta “evet” sesleri yükselir.

[...]

21.2. ifadesinde görüldüğü gibi, EÖ1 iktidar sahibi olduğu için kadının güçlü olduğunu hatırlar fakat ismini hatırlayamaz. Öğrencinin ilk defa uygulama sürecinde karşılaştığı tarihsel kadın karakterin ismini hatırlamaması doğal karşılanabilir. Tablo 5'te yer alan 3. hafta ders tasarımında belirtildiği gibi, öğrencilerin derste öznellik temasına uygun olarak hakkında bilgi verilen öncü kadınların isimlerini hatırlayıp hatırlamadıklarını öğrenmek amacıyla isminin sorulması planlanmıştır ve bu video kaydı çözümlemesi belirtilen amaç ile ilgilidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere sorulan sorulara verdikleri cevaplardan isim olarak hatırlamasalar bile tarihsel karakterin öznellik temasına uygun olarak güçlü olduğu bilgisini hatırlamaları hedeflenen amaca ulaşıldığını göstermektedir. Bu bulgu salt tarihsel öznelerin isimlerini vermek yerine bir olay örgüsü ya da tarihi bir öykü içerisinde verilmesinin önemli olduğunu düşündürmektedir.

Aşağıda Çin'den Uygur ülkesine gelin giden Prenses Taihe'nin yaşam öyküsünün bir kısmı anlatıldıktan sonra öğrencilere prensesin kağanın ölümü ile kendi ülkesine gidip gitmediği sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Prenses Taihe'nin “İpek Yolunda Yaşam” isimli kitaptan alıntılanan öyküsü anlatıldıktan sonra:

22.1. Ö.: Peki Prenses Taihe kocası öldükten sonra, kağan öldükten sonra ülkesine geri dönüyor mudur?

22.2. Öğrenciler: Hayır.

22.3. Ö.: Peki neden geri dönmüyordur?

22.4. KÖ13: Çünkü halkını yalnız bırakamaz ve orada özgürlük, adalet, hiçbir şey olmaz.

22.5. Ö.: Artık Uygurlar'ı kendi halkı olarak görüyor diye düşünüyorsun. O yüzden de halkını bırakıp gitmek istemez diye düşünüyorsun.

Kimse parmak kaldırmaz.

22.6. Ö.: Herkes gitmediğini mi düşünüyor?

22.7. EÖ3: Bence gider.

22.8. Ö.: Sence?

22.9. EÖ3: Gider.

22.10. KÖ2: Geri dönüyor mu?

[...]

Öğrencilerin konu ile ilgili iki farklı görüşe sahip oldukları görülmektedir fakat geri dönmediğine dair görüş bildiren KÖ13'ün ifadesinden (11.4) öğrencinin prenseslerin duygu ve düşün dünyalarından yola çıkarak, onların geldikleri ülkeyi benimseme ve bu doğrultuda hareket etme yaklaşımını benimsedikleri görüşüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Hatta öğrenci Prenses Taihe'ye önemli bir misyon yükleyerek varlığının özgürlük, adalet vb. hakların teminatı olduğu düşüncesine sahiptir. Geleneksel tarih yazımının Çinli prensesleri olumsuzlama genel eğilimin aksine, Çinli prensesi özne konumunda değerlendirmesi dikkate değerdir. Buna benzer olarak; Çinli prenseslerin duygu ve düşün dünyalarının dikkate alındığı bir başka veri ise aşağıda bulunan video kaydı çözümlemesinde yer almaktadır.

[...]

23.1. Ö.: Peki biz sadece Çinlilerden mi gelin alıp vermişiz? Başka ülkeler var mıdır?

23.2. Sınıfın bir kısmı: Hayır.

23.3. EÖ3: Küs oldukları ülkeyle.

23.4. Ö.: Küs oldukları ülkeyle neden kız alıp veriyorlar?

23.5. EÖ3: Onlarda olmayan şeyleri almak istiyorlar.



23.6. Ö.: Onlarda olmayan teknolojiyi ya da herhangi bir şeyi almak için kız alıyor ya da veriyorlardır.

23.7. KÖ4: Öğretmenim prensesler zorla mı evlendiriliyorlar ya da kendi isteklerine göre mi?

23.8. Ö.: O biraz karışık bir konu. Genel olarak diplomatik evlilikler. Üst düzey [yönetici] kağan, imparator karar verir, kız gider. Ama bazı gitmek istemeyen kişiler olmuş. Bazıları bundan kaçmak için bazı yollar denemişler. Ama genel olarak kağanın ve imparatorun kararına bağlı olarak evleniyorlar.

23.9. G.: Evet, yani KÖ4 babaları öyle istediği için onlar da kendi ülkeleri için öylesinin doğru olacağını düşünerek gitmişler. Aslında çoğu istememiş. Kendi ülkelerinden çıkıp tanımadıkları bir ülkeye gitmek istememişler ama “kendi ülkemiz için Çin için eğer bu doğruysa o zaman yapmak zorundayız” demişler. Yani herkes kendi ülkesini korumaya çalışmış. Çin prensesleri “Ülkemizin iyiliği için babamız yani Çin imparatoru ya da imparatoriçesi böyle uygun gördüyse gideriz” demişler. KÖ4 sence böyle biraz zor mu? Yani istemeye istemeye gitmek.

Öğrenci kaşlarını kaldırarak olumsuz cevap verir.

23.10. Ö.: KÖ4 pek istemezmiş.

23.11. G.: Evet pek istememişler. O yüzden böyle acıklı şiirler (tahtadaki şiiri göstererek [Ek-14/PPS 16]) yazmışlar. Yani gelmişler ülkeleri için ama çok da mutlu olmamışlar. Böyle Çin prenseslerinin şiirleri var.

23.12. Ö.: Peki kendi ülkelerini mi yoksa gittikleri ülkeleri mi ön plana çıkarmışlardır? Yani casusluk yaptıklarını düşünüyor musunuz?

23.13. KÖ1: Bence yapmamışlardır. Zaten istemeyerek gelmişler. Bir de “gidelim orda casusluk yapalım” demezler.

23.14. Ö.: Yani “geldik bir defa kaderimiz razı olalım” mı demişler? (gülür)

23.15. KÖ3: Bence de öğretmenim. Orda casusluk yapmak gibi bir niyetleri yokmuş. İstemeyerek gelseler bile sonuçta orda onlar kraliçe oldukları için casusluk yapacaklarını pek zannetmiyorum.

23.16. Ö.: Artık o ülkeden kendilerini hissediyorlar değil mi?

23.17. KÖ3: Evet.

23.18. EÖ1: Neden casusluk yapıp evlendiği adama sırt dönsün ki?

23.19. Ö.: Evlendiği adama neden sırt dönsün?

23.20. EÖ1: Aynen.

23.21. Ö.: O zaman bu konuyu çok uzatmadan geçelim.

23.22. G.: O zaman son olarak şunu söyleyelim. Çocuklar bakın kaynaklarda şu var. Yani prensesler değil ama onların yanında getirdikleri yardımcıları. Biraz önce H. Ö. bahsetti. Onlar Çin'e casusluk yapmışlar. Yani Çin'e bilgi taşımışlar. Dolayısıyla onlar Türk devletlerinin yıkılmasında biraz etkili olmuş.

[...]

Öğrencilere başka ülkeye gelin olarak giden prenseslerin kendi ülkeleri adına casusluk yapıp yapmadıkları sorulduğunda 23.13. (KÖ1), 23.15. (KÖ3) ve 23.18. (EÖ1) ifadelerinde görüldüğü gibi prenseslerin casusluk yapmadıklarını dile getirmektedirler. Öğrencilerin gerekçeleri arasında prenseslerin gittikleri ülkeyi benimsemesi ve evlendiği kişiye ihanet etmeyeceği düşüncesi bulunmaktadır. Daha önce KÖ13'ün 22.4 ifadesinde değinildiği gibi, ilgili ifadeleri kullanan öğrenciler de Çinli prenseslerin duygu ve düşün dünyalarından yola çıkarak, geldikleri ülkeyi benimsedikleri ve buna göre hareket ettikleri görüşüne sahiptirler. Farklı eğilimler içerisinde olan prensesler olabilir fakat prenseslerin tümünü casus olarak etiketlemek tarihsel gerçekliğe uygun değildir. Zira ülkesine dönmeyen ve kağan annesi olan Çinli prensesler olduğu bilinmektedir (Taşağıl, 2003, s. 107; Baykuzu, 2006, s. 6). Buna ek olarak; prenseslerin yanındaki maiyetlerinin casusluk faaliyeti yürüttükleri bilgisi kaynaklarda yer almaktadır. Öğrencilerin düşünceleri eril/cinsiyetçi tarihçi önyargılarından (Türk devletlerini yıkan kadınlar/Çinli prensesler) uzak olması bakımından dikkate değerdir. Zira görece güncel kimi ders kitaplarında bile, bu cinsiyetçi söylemin varlığını sürdürdüğü düşünüldüğünde (Kaya-İmyay, 2013, s. 64), öğrencilere bu cinsiyetçi önyargılardan uzak düşünme fırsatları sunmak tarihe daha tarafsız ve eşitlikçi bakmak adına önem taşır.

Aşağıda bir tarihçinin Sultan Raziye ile ilgili söylediği sözün öğrencilere verilmesi ve öğrencilerin tarihçinin sözü ile ilgili görüşlerini açıkladıkları video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Tarihçi Feriştah'ın Sultan Raziye ile ilgili söylediği "Onun bir kadın olması dışında hiçbir kusuru yoktu." sözünü öğretmen yüksek sesle okur.

24.1. Ö.: Neden (öğrencinin sorusu ile öğretmenin sözü kesilir)?

24.2. KÖ1: Kadın olmak bir kusur mu?

24.3. Ö.: Ben de “bu ifadeye katılıyor musunuz?” diyecektim. Neden böyle demiş olabilir peki?

24.4. Ö.: Bir erkeğin fikrini merak ediyorum. Söyle EÖ1. Sonra bir kıza söz vereceğim.

24.5. EÖ1: Birincisi kız olması. Zaten tahta hep erkek çıkıyordu. Kadının çıkması pek hoş karşılanmıyordu. İşte o yüzden bence kadın olması kusurdu.

24.6. Ö.: Tahta hep erkekler çıktığı için bunun bir kusur olduğunu düşünmüşler. Şimdi de bir kıza söz verelim.

24.7. KÖ11: Erkekler daha iyi yönetiyor diye olabilir mi?

24.8. Ö.: Erkeklerin daha iyi yönettiklerini düşündükleri için bir kızın tahta geçmesini bir kusur olarak kabul ediyor olabilirler. Söyle EÖ3.

24.9. EÖ3: Bence erkek olsaydı yine aynı şekilde yönetirdi. Ama bir kadın olduğu için bunu bir kusur olarak saymışlar.

24.10. Ö.: Tahta geçen bir kadın olduğu için böyle düşünmüşler. Söyle KÖ10.

24.11. KÖ10: Erkekleri daha güçlü görüyorlar diye böyle bir şey söylemiş olabilirler.

24.12. Ö.: Erkekleri daha güçlü gördükleri için. EÖ2.

24.13. EÖ2: Bence kardeşi tahta geçsin diye. Raziye Sultan’ı tahta geçirdiği için kendisini suçlu hissediyor.

24.14. KÖ8: Bence erkek olsa kimse ona karışmazdı. Ama kadın olduğu için başkasının kararlarına karışıyor olabilirler.

24.15. KÖ1: O zaman insanlar daha cahildi. Kadını daha küçük görüyorlardı. Hatta ilk doğduklarında kız çocuklarını gömüyorlardı sanırım. Şimdi kadın olduğu için yine onu küçük görüyorlar. Onun için onu da kusur olarak görüyorlar.

24.16. Ö.: Evet cahillik işin içinde olduğu için kusur olarak görüyorlar.

24.17. KÖ5: Kadınların bir devlet yönetip savaşamayacakları için. Kadınları küçük görüyorlar.

24.18. Ö.: Evet kadınları küçük görüyorlar.

24.19. KÖ4: Kadınların bu konuda zayıf olduğunu düşündükleri için olabilir mi?

24.20. Ö.: Zayıf oldukları için.

24.21. EÖ5: Raziye’nin kardeşinin taraftarı olabilir mi?

24.22. Ö.: Raziye'nin kardeşini tutuyor olabilir. O yüzden de böyle bir söz söylemiş olabilir.

24.23. EÖ6: O zamanlar Atatürk yoktu. O yüzden de kadınları küçük görüyorlardı.

24.24. Ö.: Kadınlar küçük görüldüğü için.

24.25. KÖ9: Eskiden hep erkeklerin tahta geçmesine alışkın olmuşlar. Sonra bir kız geçince böyle demişler.

27.26. KÖ3: Bunu söylemesinin nedeni kadınlar duygusal olaylardan çok çabuk etkilendikleri için kararlarını çabucak değiştirebiliyorlar. O yüzden olabilir böyle söylemelerinin sebebi. Mesela savaşta eşi ölmüş ondan etkilenip yıpranmış olabilir.

24.27. KÖ2: Öğretmenim eskinin şartları desek günümüzde de böyle. Sürekli erkeklerin yaptığı bir işi bir kadın yapacak olsa herkes seferber oluyor. "Sen yapamazsın. Sen yapamazsın". Bu günümüzde de böyle.

[...]

24.2. ifadesinde KÖ1'in, tarihçinin sözü okunur okunmaz onun görüşüne karşı çıktığını ima edercesine soru sorduğu görülmektedir. Öğrencinin itirazda bulunmasının nedeninin cinsiyeti ile alakalı olduğu ve Hooks'un (2014, s. 9) feminizm ile ilgili "cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürüyü ve baskıyı sona erdirmeye çalışan bir hareket" tanımına dayanarak feminist bir bilinçle cinsiyetçi söyleme itiraz ettiği söylenebilir. 24.5. ifadesinde EÖ1'in tarihsel empati becerisini kullanarak dönemin düşünce yapısı ile ilgili düşüncelerini aktardığı görülmektedir. Öğrencinin ifadesinden kadınların tahta çıkmasının engellendiğini yani "cinsiyetçi baskı" ile karşılaştığı ve bu cinsiyetçi baskıya rağmen tahta geçen kadınların hoş karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencinin değindiği dönemle ilgili kadınların tahta çıkmaması gerektiği düşüncesi, Dökmen'in (2014, s. 122) değindiği "cinsiyet ayrımcılığı" kavramı ile ilişkilidir. Dökmen cinsiyet ayrımcılığının nedenlerinden birinin "kadının ve erkeğin farklı özelliklere sahip oldukları inancıyla bazı rol ya da pozisyonların erkeklere ya da kadınlara uygun bulunmaması" olduğunu belirtmektedir. Buna göre; öğrencinin dönem insanlarının düşünce yapısını açıklarken hükümdarın genellikle erkek olması yani hükümdarlığın erkek görevi olarak düşünülmesi sonucunda bu göreve diğer cinsiyet grubundan birisinin geçmesinin cinsiyet ayrımcılığı ile sonuçlandığı ve tarihçinin bu düşüncenin etkisiyle Sultan Raziye ile ilgili sözü edilen çıkarımı yaptığını düşündüğü anlaşılmaktadır. 24.7. ifadesinde KÖ11'in cümle içerisinde "düşündükleri" ya da dönem bağlamında insanların öğrencinin belirttiği düşünceye sahip olduklarını belirten herhangi bir ifade kullanmadığı için öğrencinin ülkeyi erkeklerin daha iyi yönettiği düşüncesine yani toplumsal cinsiyet kalıp

yargısına sahip olduğu söylenebilir. Öğrencinin kız olmasına rağmen kendi cinsi ile ilgili böyle bir kalıp yargıya sahip olmasının nedeninin hem tarih içerisinde hem de günümüzde yönetici kadınlara az rastlanması ve iktidarı elinde bulunduran kadınların genel olarak bunu etkili kullanmadığı/kullanmadığı düşüncesi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Uygulama sürecinde kadın hükümdarlar ve onların ülkeyi etkili bir şekilde yönettiği bilgisi verilmiş olmasına rağmen öğrencinin böyle bir kalıp yargıya sahip olması ise hem erkekler kadar kadın hükümdarın bulunmaması dolayısıyla uygulama sürecinde daha fazla erkek hükümdarlara yer verilmiş olması hem de toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bazı alanlarda çok dirençli olması ile açıklanabilir. Ayrıca öğrencinin ifadesi Dökmen'in (2014, s. 119) "kadınların da kadınlara karşı önyargılı" olduğu tespitini örneklemektedir. Kadınların ülke yönetiminde bulunması ile ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargısı içeren bir başka ifadeye ise 24.17. ifadesinde (KÖ5) rastlanmaktadır. Fakat KÖ5'in "kadınların küçük görüldüğünü" ifade etmesi ile bu kalıp yargıya dönem bağlamında sahip olduğunu düşündüğü söylenebilir. 24.26. ifadesinde KÖ9'un kadınların duygusal olduğuna yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olduğu görülmektedir. Öğrenci geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak kadınların duygusal bir yapıya sahip olduğu ve değişken kararlar verdiklerini düşünmektedir. Buna benzer olarak Keller (2007, s. 102-103) geçmişten süregelen bir ideal olarak kadınların duygular ile ilişkilendirdiğini belirtmektedir. 24.19. ifadesinde de (KÖ4) ülke yönetimi ile ilgili bir kalıp yargı söz konusudur. Fakat ifadede de anlaşılacağı gibi öğrenci "kadınların ülke yönetiminde zayıf oldukları" kalıp yargısına dönem insanlarının sahip olduğunu düşünmektedir.

24.9. ifadesinde EÖ3'ün "yine aynı şekilde" kelimelerini kullanmış olması Sultan Raziye'nin yerine bir erkek hükümdar olsaydı ülkeyi aynı şekilde yöneteceğini dolayısıyla bu sözün, ülkeyi etkili bir şekilde yönetmekten ziyade sadece cinsiyetinden kaynaklanan bir gerekçe ile ifade edildiğini düşündüğünü göstermektedir. EÖ3'ün dönem insanlarının "cinsiyet önyargılarına" hatta bu cinsiyetçiliğin Dökmen'in (2014, s. 17) ifadesi ile düşmanca cinsiyetçilik yani "kadının erkeğe göre zayıf ve ona bağımlı olarak algılandığı, düşük seviyede görüldüğü ve ayrımcılığa tabi tutulduğu" bir anlayışa sahip olduklarını düşündüğü söylenebilir. 24.11. ifadesinde KÖ10 dönem insanlarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından biri olan "erkekler daha güçlüdür" anlayışına sahip oldukları ve tarihçinin kullandığı ifadenin bu anlayışın sözcüklere dökülmüş bir yansıması olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir. 24.13. ifadesinde EÖ2'nin bahsi geçen tarihçinin Sultan Raziye'nin 'in tahta geçmesinde etkisi olduğunu ve tarihçinin suçluluk duygusu ile belirtilen sözü söylediğini düşünmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta; tarihçinin belirtilen sözü verilmeden önce Sultan Raziye'nin hayat hikayesi öğrencilere verilmiştir ve

öğrencilere aktarılan hayat hikayesinde Sultan Raziye'nin mücadele ederek tahta geçtiği bilgisi verilmiş olmasına rağmen öğrencinin Raziye Sultan'ın mücadelesini bir kenara bırakıp birisinin etkisiyle tahta geçtiği düşüncesine sahip olmasıdır. Öğrencinin bu düşüncüyü hükümdarlar için mi, kadın hükümdarlar için mi yoksa sadece Raziye Sultan için mi düşündüğü bilinmemektedir. Fakat sadece kadın hükümdarlar ya da Raziye Sultan için bu düşünceye sahip olması öğrencinin “kadınların pasif bir yapıya sahip olduğu” şeklinde kalıp yargısı olduğu ve sahip olduğu toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkisiyle olayları değerlendirdiği söylenebilir. 24.14. ifadesinde dönem bağlamında erkeklere ve onların verdiği kararlara kimse müdahale edemezken, kadınlara ve onların verdiği kararlara bir müdahale olduğunu düşünen KÖ8'in ifadesinde kadınlara müdahale eden tarafı belirtmemiş olmasına rağmen iki cinsiyeti kıyaslayarak birinin özgür, diğerinin bağımlı olduğu düşüncesinden kadınlara müdahale eden tarafın erkekler olduğunu düşündüğü söylenebilir. KÖ8'in kadın olmayı değil, kadınların kararlarına müdahale edildiğini düşündüğü için bu müdahaleyi ve bu müdahaleyi gerçekleştiren kişileri kusur olarak düşündüğü sonucuna varılabilir. 24.15. ifadesinde uygulama sürecinde değinilen Cahiliye dönemi geleneği ile tarihçinin sözü arasında ilişki kuran KÖ1 verilen dönemde kadınların küçük görüldüğü ve tarihçinin çıkarımının kadın hükümdarın uygulamaları ile alakalı olmadığını, insanların cinsiyetler ile ilgili algısından (düşmanca cinsiyetçilik) kaynaklandığını düşünmektedir. KÖ1 kadını küçük görmenin nedenlerinden birinin cahillik olduğunu ve günümüzde bu anlayışın kısmen ya da tamamen yok olduğunu ifade etmektedir. 24.17. ifadesini kullanan KÖ5, 24.15. ifadesini kullanan arkadaşını desteklemekte ve dönem insanların kadınlarını küçük gördüğünü yani düşmanca cinsiyetçilik yaptıklarını düşündüğünü dile getirmektedir. 24.23. ifadesinde de (EÖ6) kadınların küçük görüldüğü fakat bunun nedenin olayın Atatürk'ün olmadığı bir dönemde gerçekleşmesi olarak düşünülmektedir. Buradan EÖ6'nın Atatürk döneminde ve sonrasında kadınların küçük görülmediğini düşündüğü ve kadınların konumunun değişmesini sadece Atatürk'e bağladığı anlaşılmaktadır. İçerik gereği Osmanlılar dönemine kadar ele alınan üniteye Atatürk dönemi ile ilgili böyle bir bilgi verilmemiş olmasına rağmen öğrencinin kadınların konumunun değişmesinin en önemli sebebi olarak Atatürk'ü görmesinin nedenin 5. sınıf konularından biri olan “Atatürk'ü Anlamak” konusunda kadınların elde ettiği haklar ile ilgili verilen bilgiler olduğu düşünülmektedir. Konu içerisinde kadınların elde ettiği hakların, verilen haklar olarak sunulmasının bu düşüncenin oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

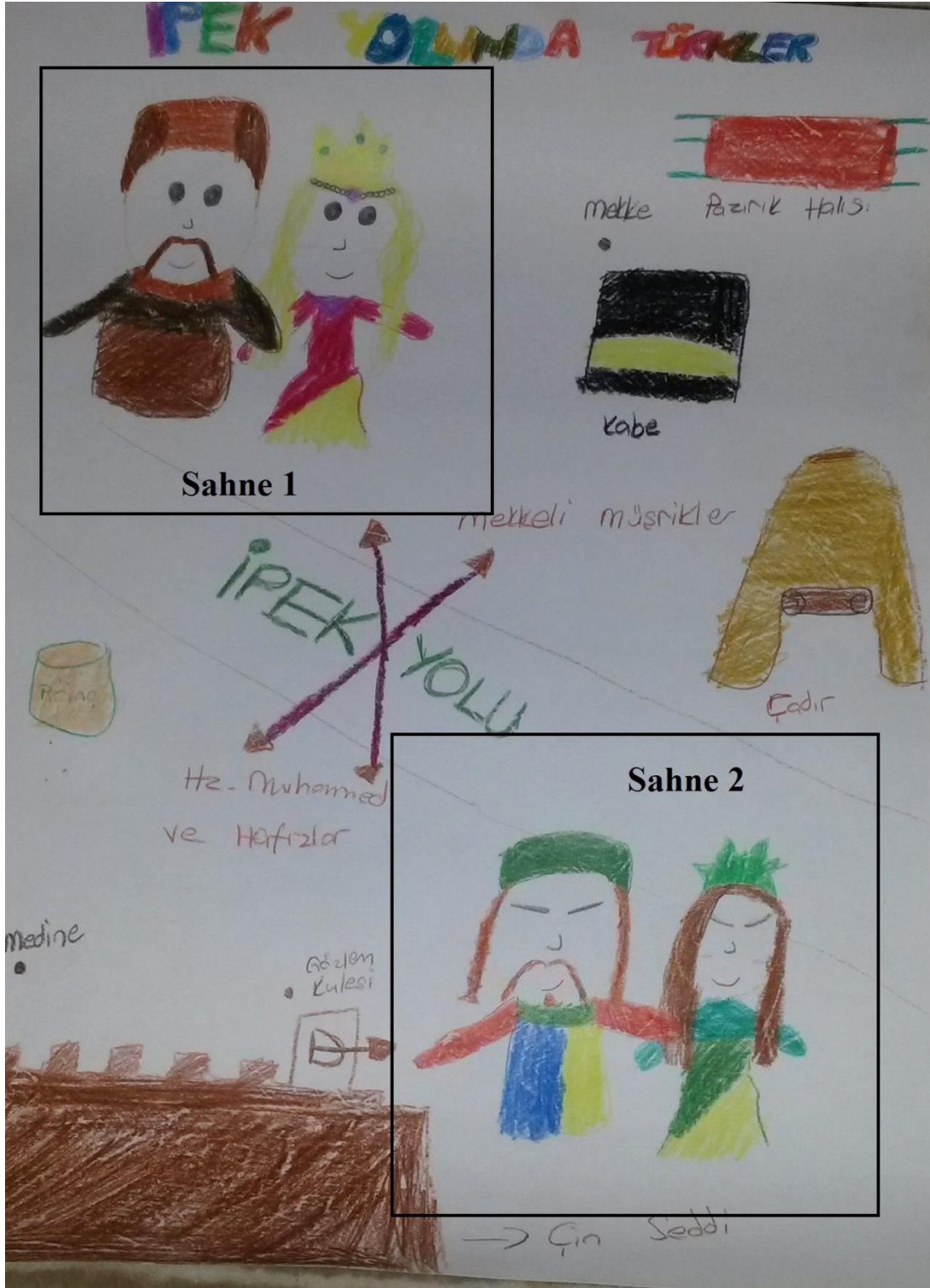
24.21. ifadesinde EÖ5 konuya başka bir açısı ile yaklaşarak ifadenin kişinin öznel düşünceleri ile ortaya konmuş olabileceği ve karşı görüşe sahip olan kişinin olumsuz algısının ifadesi olduğunu düşünmektedir.

24.25. ifadesinde KÖ9 “eskiden hep erkeklerin tahta geçmesine” cümlesi ile saltanatın belli bir cinsiyet üzerinden devam etmesine yani veraset sistemine işaret ederek insanların bu durumu benimsediğini ve benimsenen durumun tersi bir durumla karşılaşılması durumunda tepki verildiğini, tarihçinin tepkisinin belirtilen tepki ile ilişkili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. KÖ9 insanların, kadınların hükümdar olması ile ilgili kalıp yargıya sahip olma nedenini kültür ile ilişkilendirmekte ve KÖ9’un bu düşüncesi toplumsal cinsiyetin tanımı içerisinde yer alan toplum tarafından oluşturulduğu ifadesi ile ilişkili olduğundan öğrencinin tarihçinin belirtilen sözü toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile dile getirdiğini düşündüğü söylenebilir. 24.27. ifadesinde, 24.25. ifadesinde olduğu gibi KÖ2 toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına işaret etmekte ve bu kalıp yargıların geçmişte kalmadığını, günümüzde de devam ettiğini dile getirmektedir. Öğrenci bu kalıp yargıların etkisiyle gösterilen tepkilere kadınların daha fazla maruz kaldığını ve erkek işi olarak düşünülen bir işi kadınlar yapmaya çalıştığı zaman insanların onlara verdikleri tepkinin büyüklüğünü belirtmek amacıyla “seferber” olduklarını düşünmektedir.

EÖ3’ün (24.9.), KÖ10’un (24.11.), KÖ8’in (24.14), KÖ1’in (24.15), KÖ5’in (24.17), EÖ6’nın (24.23) ve KÖ2’nin (24.27) ifadeleri öğrencilerin cinsiyetçi bakış açıları ve kadınlar aleyhine işleyen toplumsal cinsiyet algısının farkında olduklarını ortaya koyması bakımından anlamlıdır. Bu açıdan başlatılan diyalog amacına ulaşmıştır. Zira buradaki amaç, erkek tarihçilerin ve diğer erkeklerin cinsiyetçi bakış açısına sahip olabildiklerine, kadınlar aleyhine bilgi üretebildiklerine ve cinsiyetçi algılara neden olabildiklerine yönelik farkındalık uyandırmaktır. Diyalogda adı geçen 7 öğrenci bu anlamda bir düşünme edimi gerçekleştirmeyi başarmışlardır. Diğer öğrenciler ise genellikle dönemin koşullarında iktidar sahibi olma ve cinsiyet ilişkisi merkezinde düşünmüşlerdir.

Toplumsal cinsiyet önyargısının tespit edildiği iki veriye daha ulaşılmıştır ve bu veriler kontrol grubu öğrencileri ile ilgilidir. Bu verilerden biri daha önce değinilen G.N.5’te yer alan “at üstünde kadın olamayacağı” önyargısıdır. Bir diğeri ise daha sonra değinilecek olan G.N.10’da yer alan geçmişteki erkeklerin belirtilen işleri hangi sıklıkta yaptıklarını işaretlerken hiçbir zaman seçeneğinin işaretlenmesi gerektiğini ifade ettiği önyargıdır.

Aşağıdaki resim DKÖ3’e aittir.



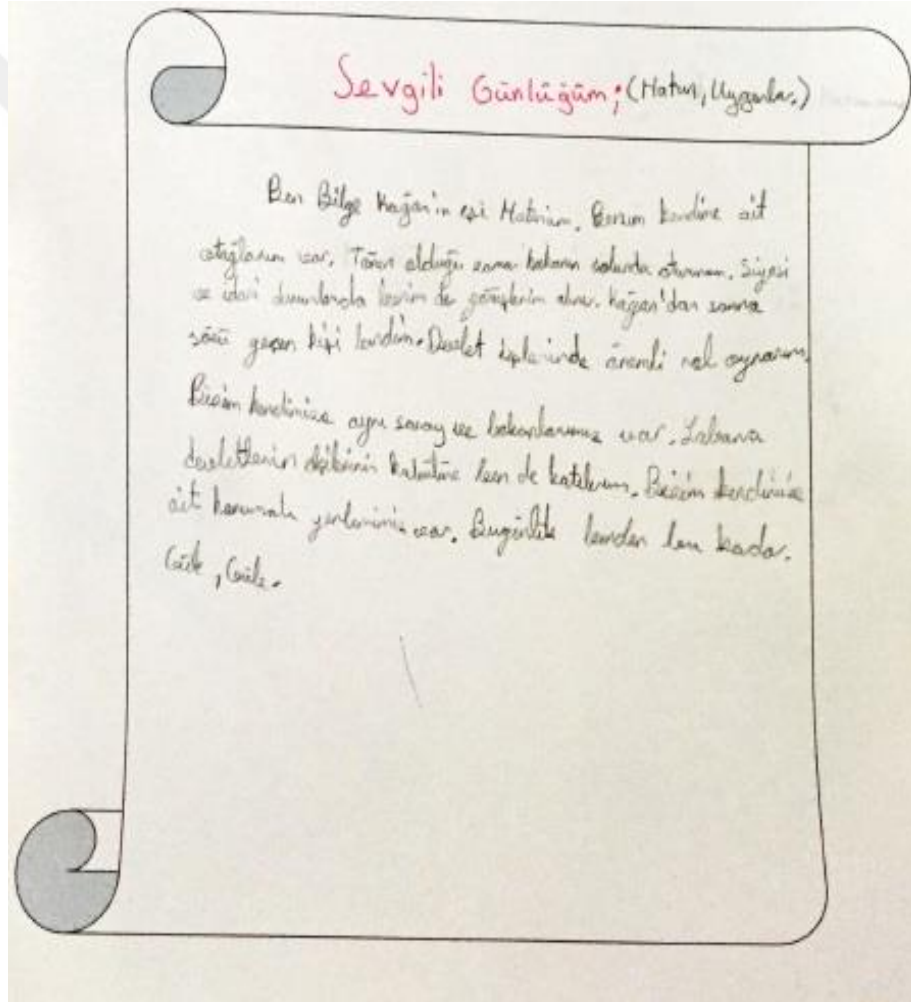
Şekil 55. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Çizimde kağan ve hatunun (Sahne 1) birlikte çizildiği görülmektedir. Hatta sadece Türk kağanı ve hatunu değil, Çin imparatoru ve imparatoriçesinin (Sahne 2) de resmedildiği görülmektedir. Ders sürecinde üzerinde durulan “kağan ve hatunun divanda yan yana oturduğu, fermanların ‘kağan ve hatun buyuruyor ki’ ifadesiyle başladığı” bilgilerden yola



çıkarak Türk kağanını ve hatununu birlikte ele aldığı sonucu çıkarılabilir. Buradaki kadının rolünün yönetici olmaktan çok yönetime yardımcı olarak resmedildiği söylenebilir. Çin imparator ve imparatoriçesi için ise öğrenci yine aynı mantığı yürüterek bir çıkarım yapmış olabilir ya da derste anlatılan Çin'in kendi dönemindeki tek imparatoriçesi olan Wu Zetian'dan etkilenerek çizimine yansıtmış olabilir. Buradaki en önemli nokta ise her iki devlet için kadını görünür kılmaya, kadın ve erkeği birlikte alarak toplumsal cinsiyet eşitliğini dikkate alma (simetri temasına uygun) ve kadına aktif yani yönetime yardımcı bir rol verilmesidir.

Aşağıdaki yazı DKÖ7'nin "Geçmişteki Günlüğüm" etkinliğine aittir.



Şekil 56. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek

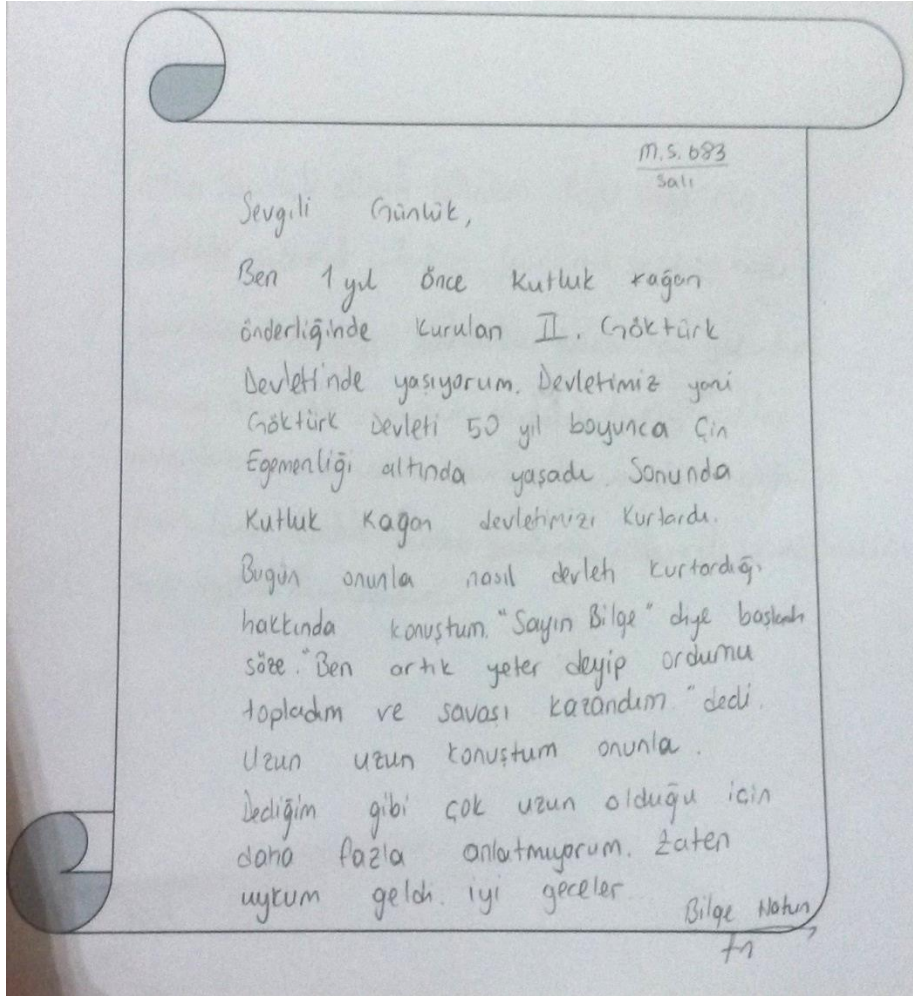
“Sevgili Günlüğüm;

Ben Bilge Kağan'ın eşi Hatun'um. Benim kendime ait otağım var. Tören olduğu zaman hakanın solunda otururum. Siyasi ve idari konularda benim de görüşlerim alınır.

Kağan'dan sonra sözü geçen kişi kendim. Devlet işlerinde önemli rol oynarım. Bizim kendimize ayrı saray ve bakanlarımız var. Yabancı devletlerin elçilerinin kabulüne ben de katılırım. Bizim kendimize ait korumalı yerlerimiz var. Bugünlük benden bu kadar. Güle güle.”

Yine erkek üzerinden kendini tanımlayan hatun rolünü üstlenen öğrencinin hatunun durumu ile ilgili bilgi verdiği görülmektedir. Hatunu oldukça güçlü bir konuma yerleştiren öğrencinin ders sürecinde verilen hatunla ilgili bilgi kâğıdındaki açıklamalardan yola çıkarak böyle bir kadın imgesi kurguladığı düşünülmektedir. Öğrenci ilk cümlede hatunun konumunu erkek üzerinden tanımlarken daha sonraki cümlelerinde böyle bir tanımlama yapmamıştır. Bununla birlikte öğrencinin ilk cümle dışında hakanla ilgili bir ifade kullanmamasından bu güçlü konumu hatun üzerinden tanımladığı düşünülebilir.

Aşağıdaki yazı DKÖ2'nin “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğine aittir.



Şekil 57. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek

## Salı

Sevgili Günlük;

Ben 1 yıl önce Kutluk Kağan önderliğinde kurulan II. Göktürk Devleti’nde yaşıyorum. Devletimiz yani Göktürk Devleti 50 yıl boyunca Çin egemenliği altında yaşadı. Sonunda

Kutluk Kağan devletimizi kurtardı. Bugün onunla nasıl devleti kurtardığı hakkında konuştum. “Sayın Bilge” diye başladı söze. “Ben artık yeter deyip ordumu topladım ve savaşı kazandım.” dedi. Uzun uzun konuştum onunla. Dediğim gibi uzun olduğu için daha fazla anlatmıyorum. Zaten uykum geldi. İyi geceler.

Bilge Hatun

İmza”

Yazının başına konan tarih ile yazının içeriğinin birbirine uygun olduğu görülmektedir. Dönemin önde gelen kadınlara verildiği düşünülen Bilge Hatun unvanını kullanması önemlidir. Kağan ve hatunun yaşanan olaylar ve devlet işleri ile ilgili konuştuğu bilgisinden yola çıkarak günlükteki iki karakteri konuşturması ve bu konuşmanın uzun sürmesi ise diğer önemli detaydır. Kadını pasif dinleyici konumunda düşünmemesi, iletişimin iki yönlü olması dikkat çekici bir detaydır. Bir başka anlatımla, öğrenci hatuna öznellik temasına uygun olarak günlükte yer vermiştir. En sonunda ismini yazarak imzasını atması bireysel olarak kimliğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin bir kısmının yönetici kadınların güçlü ve özneleşmiş kadınlar olduğu düşüncesine sahip olduğu bulgulanmıştır. Öğrencilerin bu düşünceye sahip olmalarında öğretim süreci içerisinde öyküleri sunulan kadın tarihsel karakterlerin, öğrencilere dağıtılan bilgi kâğıtlarının, derste öğrencilere sunulan bilgilerin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu ise daha önce değinildiği gibi, araştırmada benimsenen öğretim anlayışının ve gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin etkililiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmının Çinli prenseslerin duygu ve düşün dünyalarında yola çıkarak, onların geldikleri ülkeyi benimseme ve bu doğrultuda hareket etme yaklaşımını benimsedikleri düşüncesine sahip oldukları tespit edilmiştir.

### *Fedakâr Kadın/ İktidar Sahibi Kadın*

Öğrencilerden uygulama süreci içerisinde öyküleri (Ek-14/PPS 37-PPS 38) sunulan iki tarihsel karakter arasından birisini tercih etmelerinin istendiği ve bu tercihlerinin gerekçelerini sunmalarının istendiği bir etkinlik olan “Altuncan mı, Terken mi?” isimli etkinlikten (Ek-14/PPS 39) elde edilen verilerin sunulduğu bu başlık altında basit istatistik sonuçlarına, içerik analizi sonuçlarına, öğrenci yazıları örneklerine ve “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğinden örneklere yer verilmiştir. Daha önce Tablo 8’de yer alan 6. hafta ders tasarımında bu etkinliğin tasarlanma amacı belirtilmiştir.

Aşağıda deney grubu öğrencilerinin “Altuncan Mı, Terken Mi” etkinliğine verdikleri cevapların cinsiyete göre analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 42

*Öğrencilerin Altuncan Mı, Terken Mi Etkinliğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Tercih	Altuncan		Terken		Her ikisi	
	f	%	f	%	f	%
Kız	10	63	5	31	1	6
Erkek	7	58	5	42	-	-
Toplam	17	61	10	36	1	3

Tablo 42’ye göre, 28 öğrencinin 17’si (% 61) Altuncan Hatun, 10’u (% 36) Terken Hatun, 1’i ise (% 3) her ikisinin yerinde olmak istemiştir. Yani öğrencilerin yarısından fazlası Altuncan Hatun ile özdeşim kurmayı istemiştir. Erkek öğrencilerde Terken Hatun (7 öğrenci) ya da Altuncan Hatun (5 öğrenci) ile özdeşim kurmak isteyen öğrencilerin sayıları birbirine yakınken, kız öğrencilerde Altuncan Hatun ile özdeşim kurmak isteyen öğrenci sayısı (10 öğrenci) Terken Hatun ile özdeşim kurmak isteyen öğrenci sayısının (5 öğrenci) iki katıdır.

Aşağıda ilgili etkinlikte Altuncan Hatun’u tercih eden öğrencilerin sundukları gerekçelerin cinsiyete göre analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 43

*Öğrencilerin Altuncan Hatun'u Tercih Etme Gerekçelerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Altuncan'ı tercih etme nedeni	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ülkesini sevmesi	1	9	-	-	1	6
Cesur olması	6	55	5	72	11	61
İyimser olması	1	9	-	-	1	6
Savaşçı olması	-	-	1	14	1	6
Kurtarıcı olması	4	36	1	14	5	28
Güzel, akıllı olması	1	9	-	-	1	6

Tablo 43'ten Altuncan Hatun ya da Terken Hatun arasından Terken Hatun'u tercih eden öğrencilerin seçim gerekçelerinin farklılaşmakla birlikte genel olarak (11 öğrenci) Altuncan Hatun'un cesur olması gerekçesini ileri sürdükleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler genel olarak Altuncan Hatun'un cesur olmasını eşi başka bir ülkede esir durumundayken oğlunu tahta çıkarmayıp kendisinin liderliğinde bir orduyla eşini kurtarmaya gitmesi ile açıklamaktadırlar. Bir başka ifadeyle bir başkası -kocasını- için kendini tehlikeye atması kadını cesur kılmaktadır. Öğrencilerin bir kısmının kurtarıcı olduğuna vurgu yapması bununla ilişkilidir. Genel olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kahramanlık ile ilişkili gerekçeleri öne sürdüğü tablodan anlaşılmaktadır. Egan'a göre (2010, s. 85-91) romantik evrede olan bu yaş çocuklarının kahramanlıklara önem vermesi beklenmektedir ve öğrencilerin de kahraman kadınlara değer verdikleri sundukları gerekçelerde görülmektedir.

Aşağıda Altuncan Hatun ile özdeşim kurmak isteyen öğrencilerden birkaçının gerekçelerini yazdıkları çalışmadan örnekler yer almaktadır. Bu örneklerden ilki DKÖ'9'a ait aşağıda yer alan yazıdır.

## Ben Altuncan Hatun Olmak İstirdim; Çünkü....

Ben Altuncan Hatun'un yanında olmak istirdim. Hem ülkesini, hem oğlunu, hem de eşini korumuş. Böylelikle diğerlerine uyup valide sultan olmaksızın yani oğlunun tahta geçmesi yerine eşini kurtarıp eski hayatına geri dönmüş. Böylelikle hem eşine güven vermiş hem de kendisi Tuğrul Bey'in tarafını tutan ve Tuğrul Bey'i seven kişilerin güvenini kazanmıştır. Bu durumda güvenli, bilgili ve hoşgörülü bir hatun olarak tarihe geçmiştir.

Terker Hatun ise her şeyi yanında her şeyi birisinden bekleyen bir hatundur. Kendisine hizmette 12.000 kişi getirip ve bir vezir getirmesi kendisine hizmet edilmesini istediğini gösterir. Bunun için Terker Hatun'un yanında Altuncan Hatun ülkesini seven, bir hatun olduğunu gösterir.

Şekil 58. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

“Ben Altuncan Hatun olmak istirdim; çünkü.....

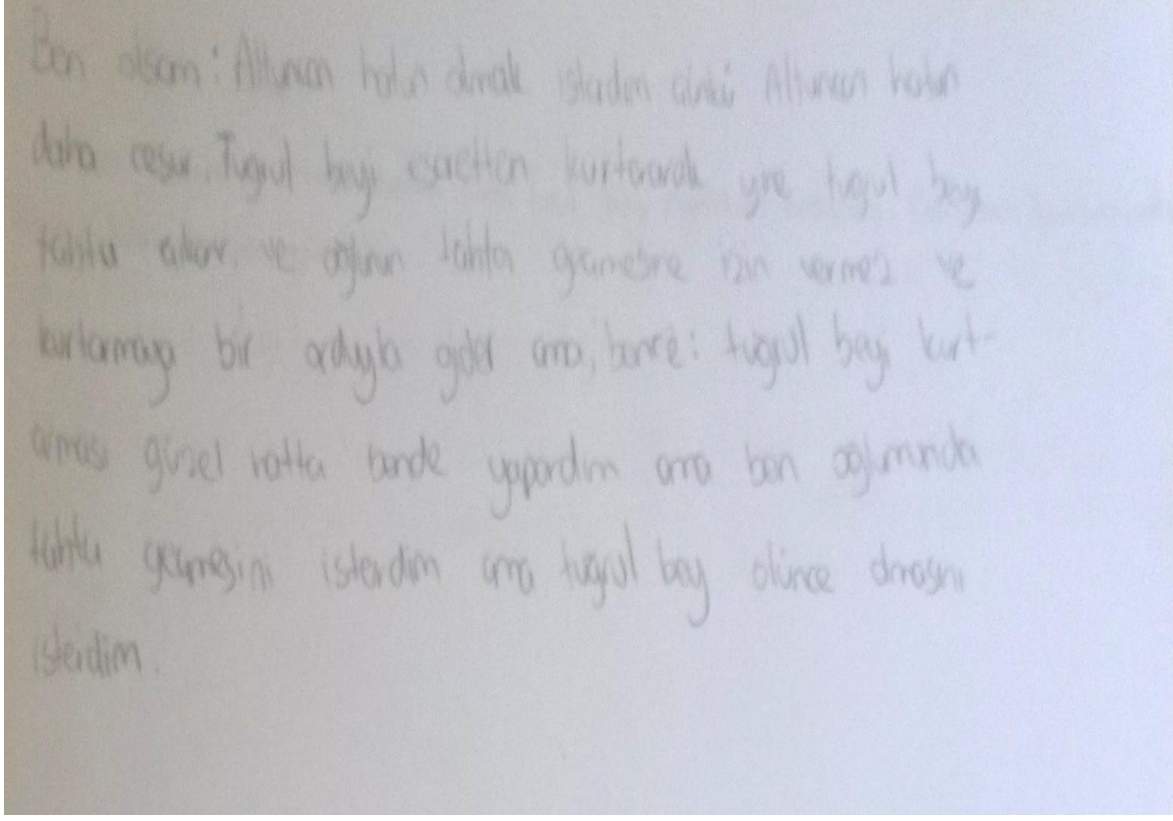
Ben Altuncan Hatun'un yanında olmak istirdim. Hem ülkesini, hem oğlunu hem de eşini korumuş. Böylelikle diğerlerine uyup valide sultan olmaksızın yani oğlunun tahta geçmesi yerine eşini kurtarıp eski hayatına geri dönmüş. Böylelikle hem eşine güven vermiş hem de kendisi Tuğrul Bey'in tarafını tutan ve Tuğrul Bey'i seven kişilerin güvenini kazanmıştır.

Bu durumda güvenli, bilgili ve hoşgörülü bir hatun olarak tarihe geçmiştir.

Terken Hatun ise her şeyi yanında, her şeyi birisinden bekleyen bir hatundur. Kendisine hizmette 12.000 kişi getirip ve bir vezir getirmesi kendisine hizmet edilmesini istediğini gösterir. Bunun için Terken Hatun'un yanında Altuncan Hatun ülkesini seven bir hatun olduğunu gösterir.”

Öğrencinin Altuncan Hatun'u seçme nedeni olarak; onun kendisine yetmesi, beklentisi olmaması ve mütevazı olması gerekçelerini sıraladığı görülmektedir.

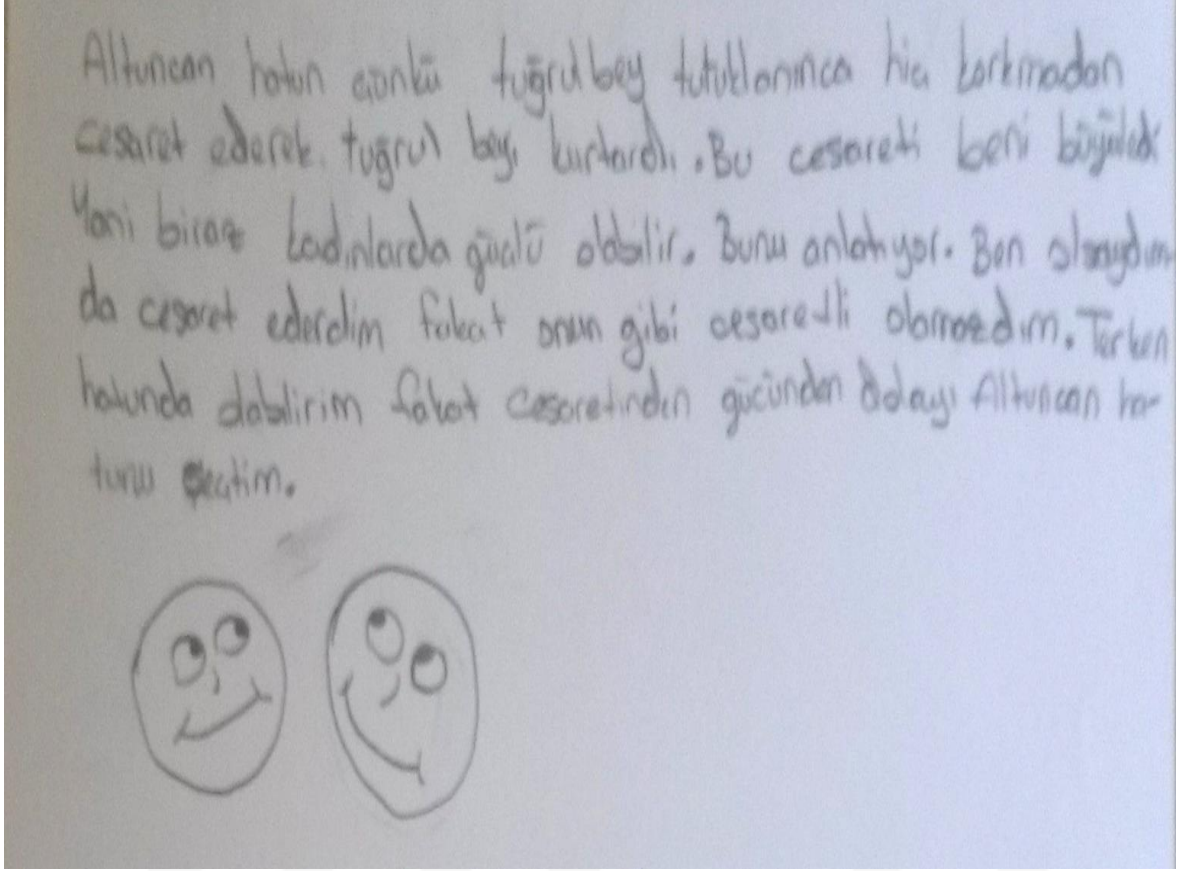
Aşağıdaki yazı DKÖ9'a aittir.



Şekil 59. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

“Ben olsam Altuncan Hatun olmak isterdim. Çünkü Altuncan Hatun daha cesur. Tuğrul Bey’i esaretten kurtararak yine Tuğrul Bey’i tahta çıkarır ve oğlunun tahta geçmesine izin vermez ve kurtarmaya bir orduyla gider ama bence Tuğrul Bey’i kurtarması güzel hatta ben de yapardım ama ben oğlumun tahta geçmesini isterdim ama Tuğrul Bey ölünce olmasını isterdim.”

Aşağıdaki yazı DKÖ10'a aittir.



Şekil 60. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

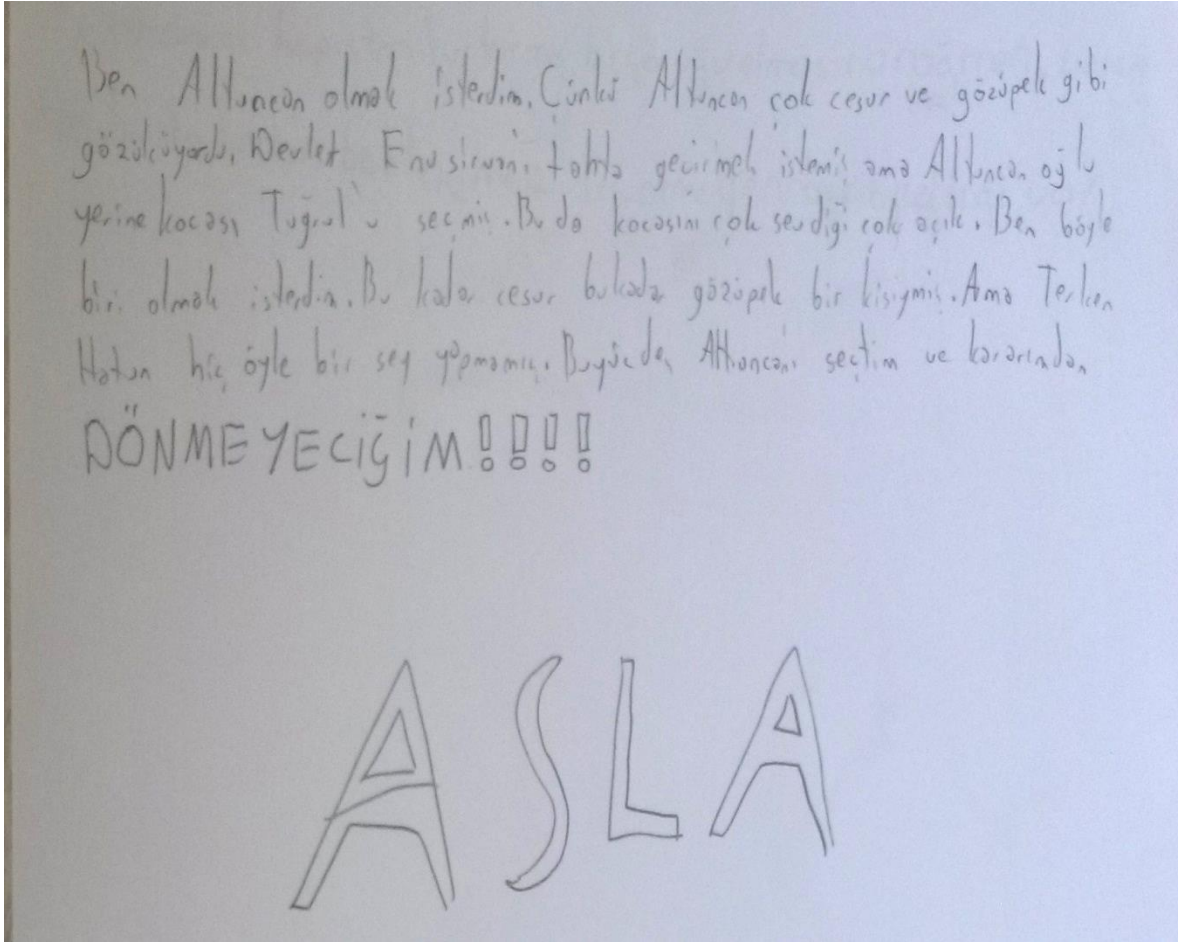
“Altuncan Hatun çünkü Tuğrul Bey tutuklanınca hiç korkmadan cesaret ederek Tuğrul Bey’i kurtardı. Bu cesareti beni büyüledi. Yani biraz kadınlar da güçlü olabilir. Bunu anlatıyor. Ben olsaydım da cesaret ederdim fakat onun gibi cesaretleli olamazdım. Terken Hatun da olabilirdim fakat cesaretinden, gücünden dolayı Altuncan Hatun’u seçtim.

☺☺”

Öğrencinin “kadınlar da güçlü olabilir” ifadesini kullanmasından güç kavramını geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak erkeklerle özdeşleştirdiği ve güç kavramını fiziksel güç olarak algıladığı sonucu çıkarılabilir. Öğrenci Altuncan Hatun örneği ile geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin dışında bir kadın olabileceğini fark etmiş ve bunu dile getirmiştir.



Aşağıdaki yazı DEÖ1'e aittir.

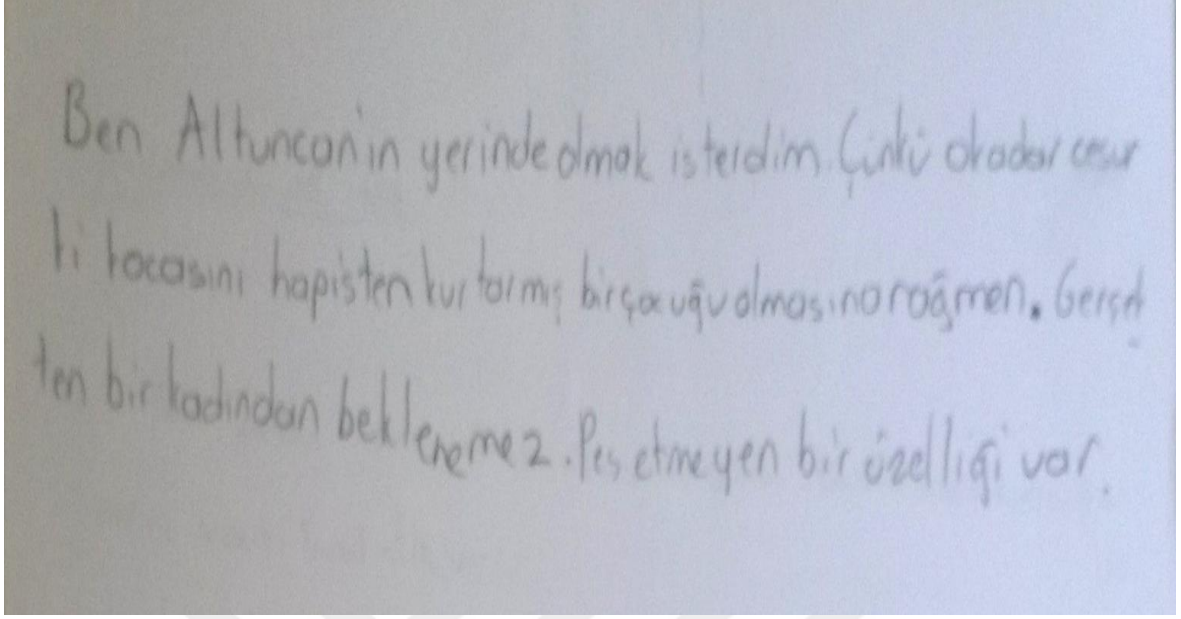


Şekil 61. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

“Ben Altuncan olmak isterdim. Çünkü Altuncan çok cesur ve gözü pek gibi gözüküyordu. Devlet Enuşirvan’ı tahta geçirmek istemiş ama Altuncan oğlu yerine kocası Tuğrul’u seçmiş. Bu da kocasını çok sevdiği çok açık. Ben böyle biri olmak isterdim. Bu kadar cesur, bu kadar gözü pek bir kişiymiş. Ama Terken Hatun hiç öyle bir şey yapmamış. Bu yüzden Altuncan’ı seçtim ve kararımdan DÖNMEYECEĞİM!!!

ASLA”

Aşağıdaki yazı DEÖ7'ye aittir.

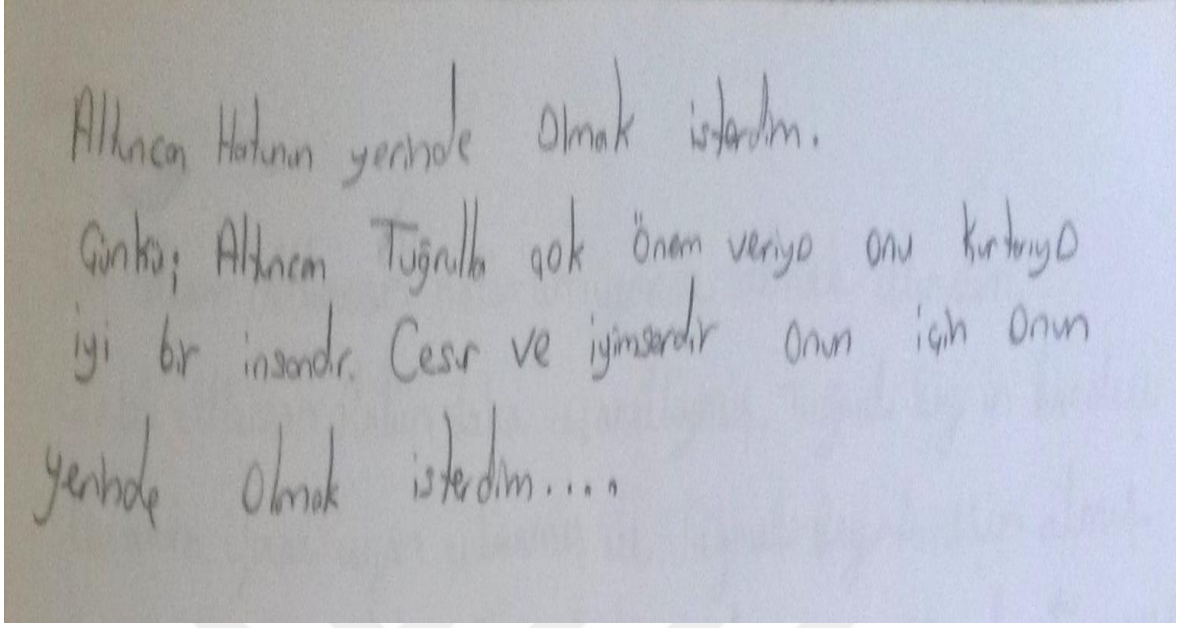


Şekil 62. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

“Ben Altuncan’ın yerinde olmak isterdim. Çünkü o kadar cesur ki kocasını hapisten kurtarmış bir çocuğu olmasına rağmen. Gerçekten bir kadından beklenemez. Pes etmeyen bir özelliği var.”

Öğrencinin Altuncan Hatun’un eşini kurtarması eylemi ile ilgili “bir kadından beklenemez” ifadesini kullanması cinsiyetçi bir düşüncenin ürünü olarak değerlendirilebilir.

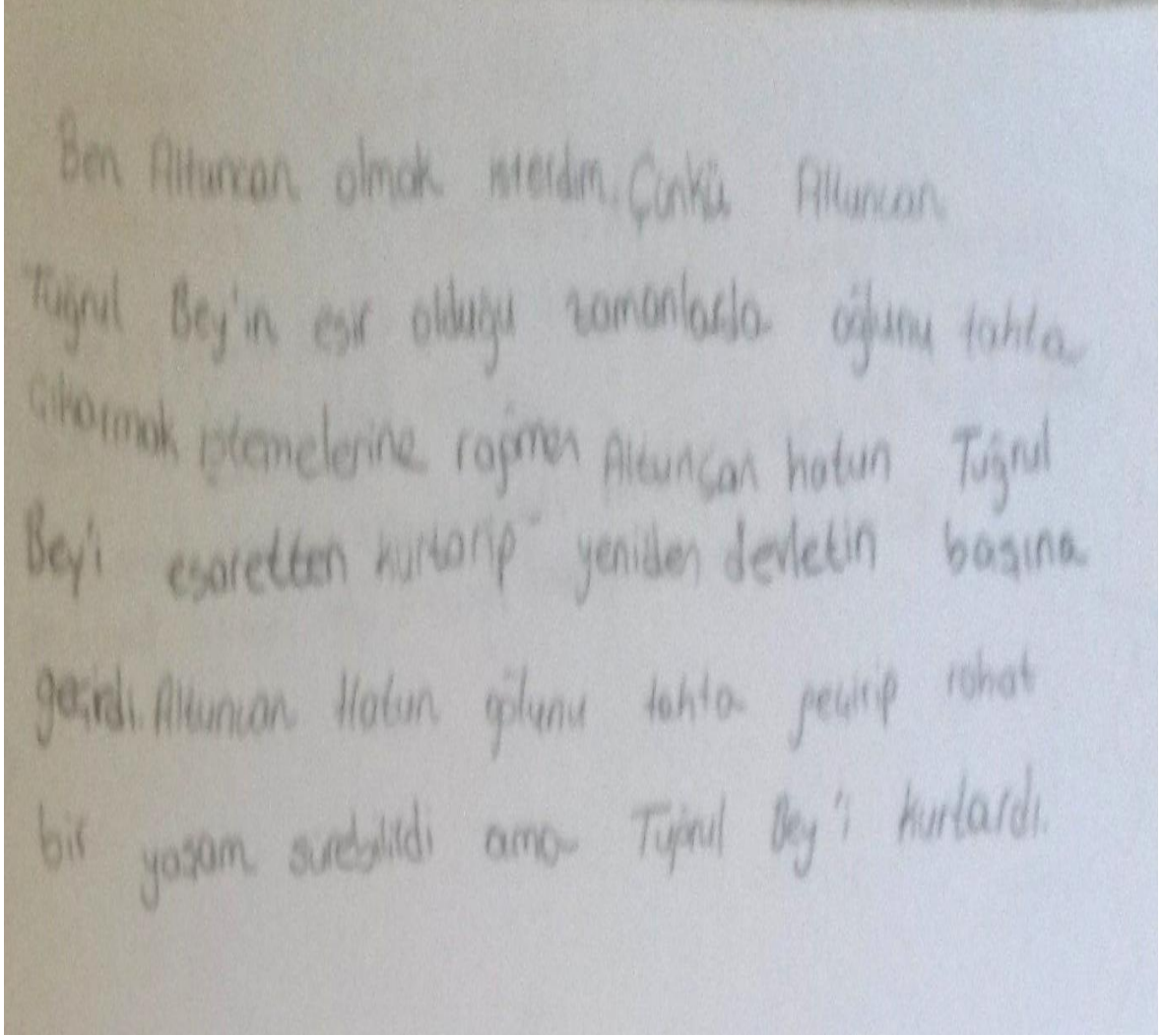
Aşağıdaki yazı DKÖ11'e aittir.



Şekil 63. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

“Altuncan Hatun yerinde olmak isterdim. Çünkü; Altuncan Tuğrul'a çok önem veriyor, onu kurtarıyor, iyi bir insandır. Cesur ve iyimser. Onun için onun yerinde olmak isterdim...”

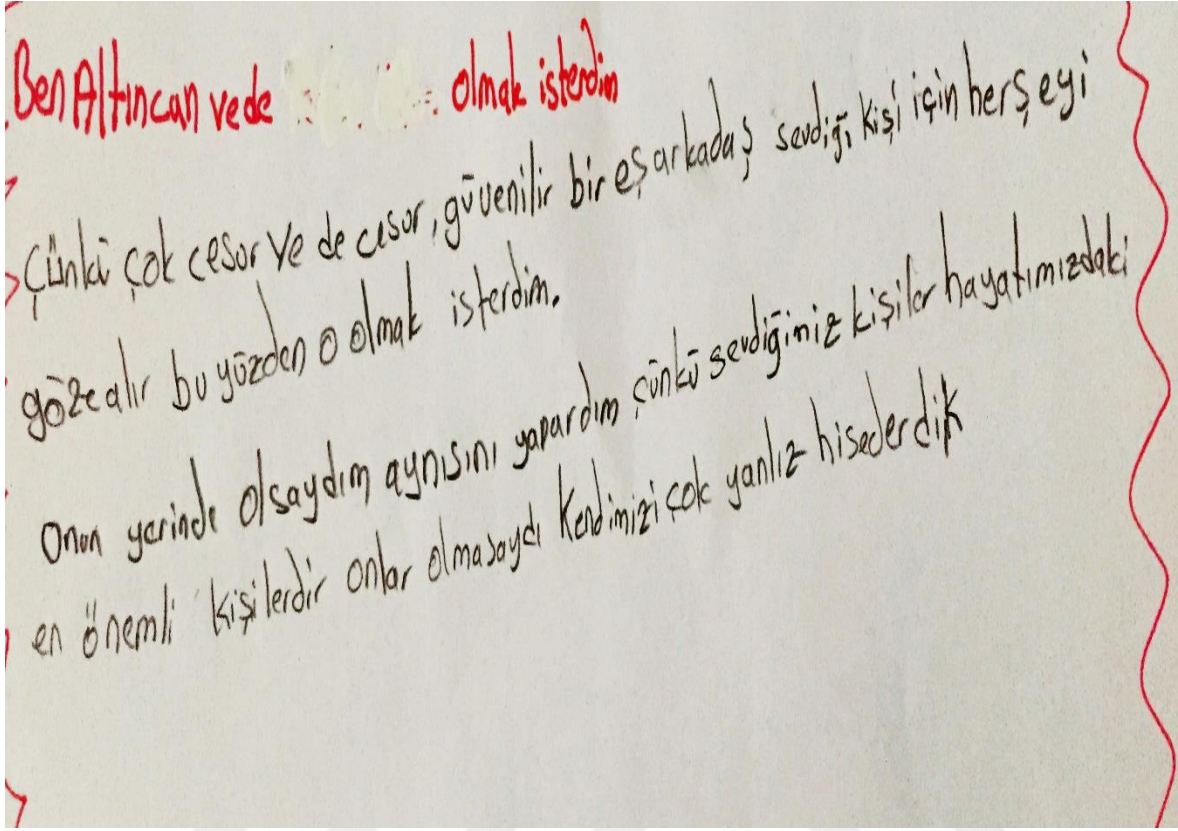
Aşağıdaki yazı DKÖ14'e aittir.



Şekil 64. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

“Ben Altuncan olmak istedim. Çünkü Altuncan Tuğrul Bey’in esir olduğu zamanlarda oğlunu tahta çıkarmak istemelerine rağmen Altuncan Hatun Tuğrul Bey’i esaretten kurtarıp yeniden devletin başına geçirdi. Altuncan Hatun oğlunu başa geçirip rahat bir yaşam sürebilirdi ama Tuğrul Bey’i kurtardı.”

Aşağıdaki yazı DKÖ6'ya aittir.



Şekil 65. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

“Ben Altuncan olmak isterdim

Çünkü çok cesur ve de cesur, güvenilir bir eş, arkadaş. Sevdiği kişi için her şeyi göze alır.

Bu yüzden o olmak isterdim.

Onun yerinde olsaydım aynısını yapardım. Çünkü sevdiğimiz kişiler hayatımızdaki en önemli kişilerdir. Onlar olmasaydı kendimizi çok yalnız hissederdik.”

Buraya kadar incelenen verilerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin genel olarak Altuncan'ı seçme nedeni; Altuncan'ın öğrenciler tarafından cesur ve fedakâr olarak algılanmasıdır. Toplumun kadınlardan beklediği anne ve eş olma görevini yerine getiren Altuncan'ın hırslı bir anne ya da sadık bir eş olma durumları arasında seçim yapması gerektiğinde onun sadık bir eş olma durumunu seçmesi gerektiği ve bu seçimi yaptığında yüceltilmesi gerektiği düşüncesi öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Sadık bir eş olma uğruna annelik görevinin ikinci plana atılmasını kabul eden bir düşünce, bunun tersi olduğu zaman kişiyi görevini yapmadığı gerekçesi ile dışlayabilmektedir. Hatta bu seçimini anneliğini kullanarak iktidarı ele geçirme hırsına bağlayabilmektedirler. Yani

kadından beklenen her durumda fedakârlıktır ve bunu yapmadığı zaman sorumluluğunu yerine getirmeyen bir kişi olarak algılanabilmektedir.

Aşağıda ilgili etkinlikte Terken Hatun’u tercih eden öğrencilerin sundukları gerekçelerin cinsiyete göre analiz sonuçlarına ait tablo yer almaktadır.

Tablo 44

*Öğrencilerin Terken Hatun’u Tercih Etme Gerekçelerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Terken’i tercih etme nedeni	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Süvari birliği, veziri ve sarayı olması	5	83	3	60	8	73
Cesur olması	1	17	5	72	6	55
İyimser olması	1	17	1	20	2	18
Savaşçı olması	-	-	2	40	2	18
Kurtarıcı olması	-	-	1	20	1	9
Güzel, akıllı olması	1	17	-	-	1	9

Tablo 44’ten Altuncan Hatun ya da Terken Hatun arasından Terken Hatun’u tercih eden öğrencilerin seçim gerekçelerinin farklılaşmakla birlikte kız öğrencilerin genel olarak süvari birliği, veziri ve sarayı olması (5 öğrenci), erkek öğrencilerin ise cesur olması (5 öğrenci) gerekçesini ileri sürdükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin süvari birliği, veziri ve sarayı olması gerekçesini iktidar sahibi olması olarak ele almak mümkündür.

Aşağıda Terken Hatun ile özdeşim kurmak isteyen öğrencilerden birkaçının gerekçelerini yazdıkları çalışmadan örnekler yer almaktadır. Bu örneklerden ilki DKÖ1’e ait aşağıda yer alan yazıdır.

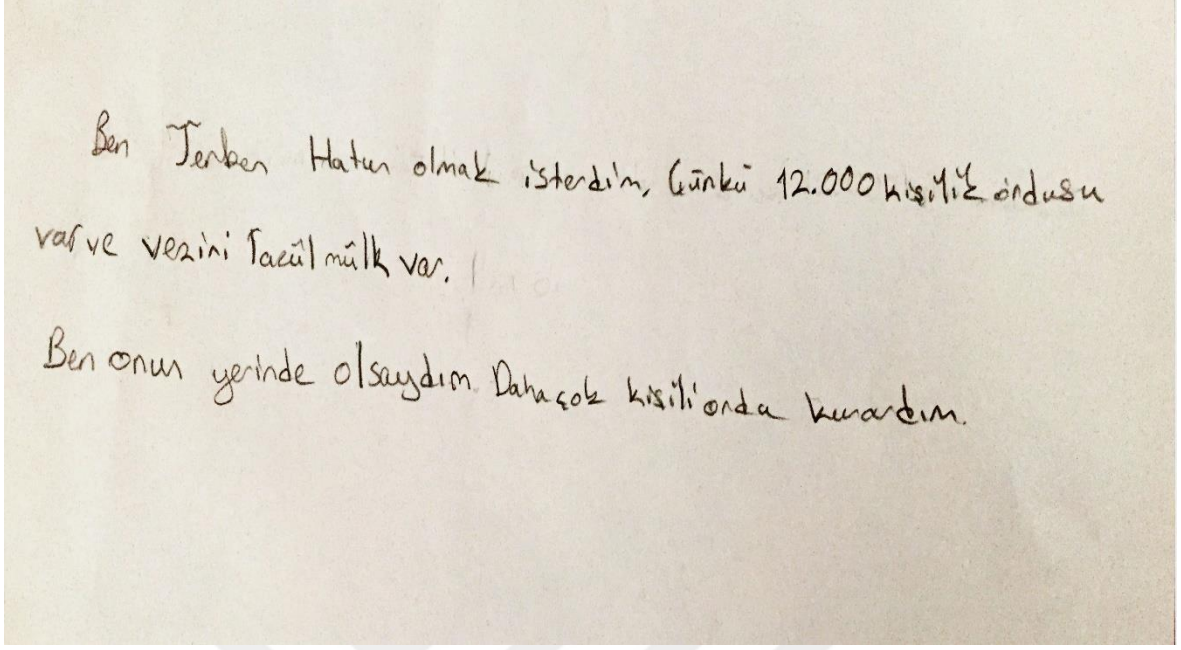
Ben Olsam;  
Terken Hatun olmak isterdim. Çünkü 12000 bin kişilik ordusu,  
1 veziri vardı. Altuncan hatun toplam 2 kere evlenmiş ve bir  
oğlu var ama ben 2 kere evlenmek istemem ve evlendiğim  
kişiden değil de başka birinden oğlum olsun istemem onun için. Hem  
Terken Hatun'un çok fazla malı var.

Şekil 66. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

“Ben olsam;

Terken Hatun olmak isterdim. Çünkü 12.000 kişilik ordusu, 1 veziri vardı. Altuncan Hatun toplam 2 kere evlenmiş ve bir oğlu var ama ben 2 kere evlenmek istemem ve evlendiğim kişiden değil de başka birinden oğlum olsun istemem onun için. Hem Terken Hatun'un çok fazla malı var.”

Aşağıdaki yazı DKÖ7'ye aittir.

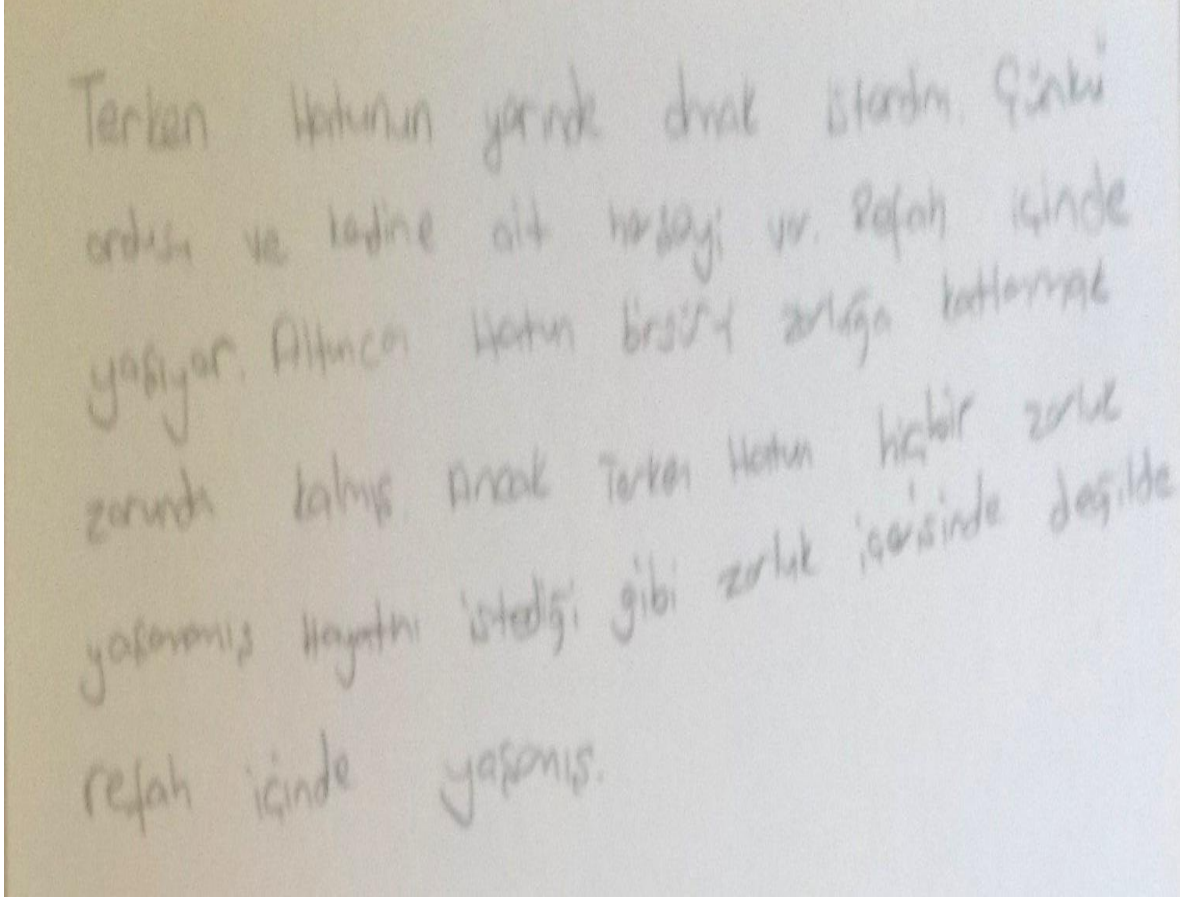


Şekil 67. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

“Ben Terken Hatun olmak isterdim. Çünkü 12.000 kişilik ordusu var ve veziri Tacülmülk var. Ben onun yerinde olsaydım daha çok kişili ordu kurardım.”



Aşağıdaki yazı DKÖ3'e aittir.



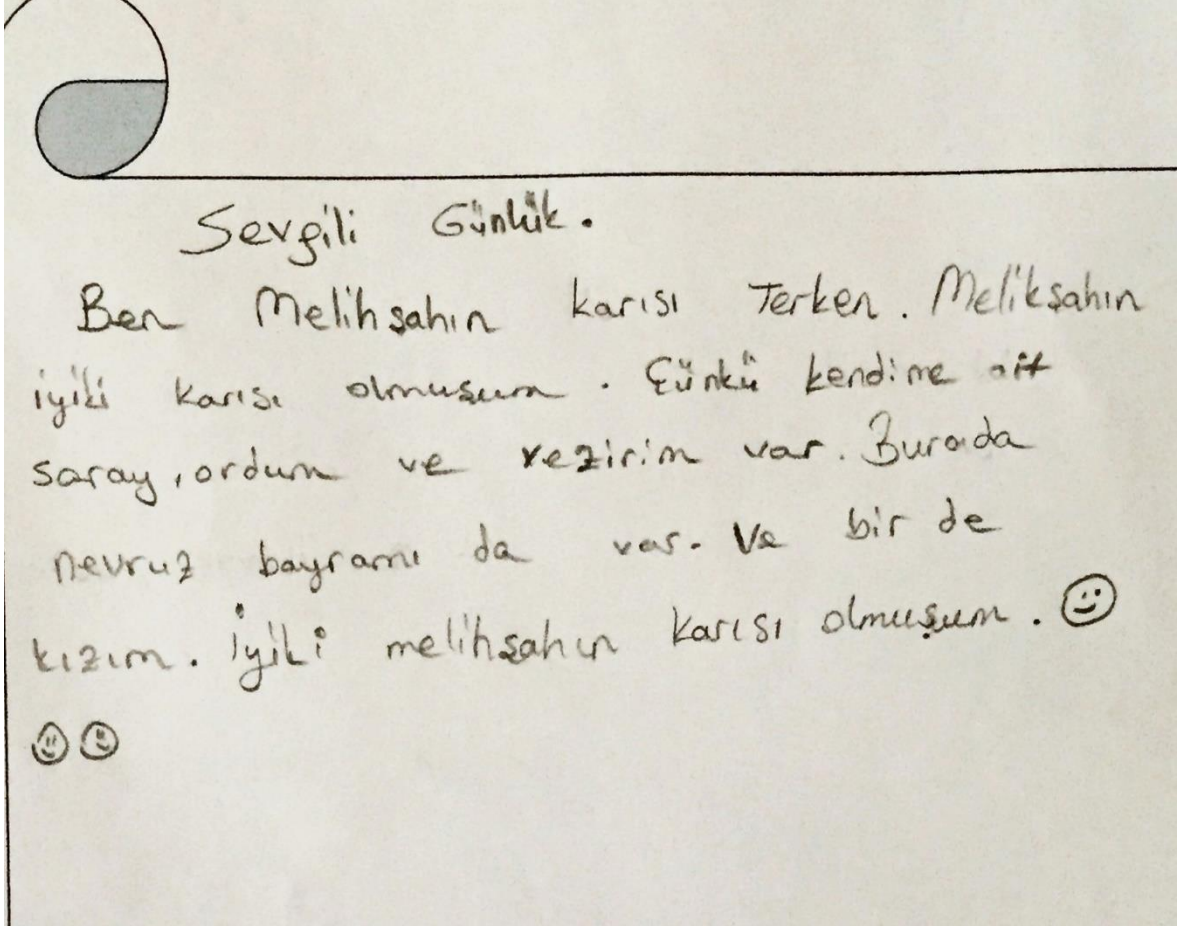
Şekil 68. Altuncan mı, Terken mi etkinliğinden bir örnek

“Terken Hatun yerinde olmak isterdim. Çünkü ordusu ve kendine ait her şeyi var. Refah içinde yaşıyor. Altuncan Hatun bir sürü zorluğa katlanmak zorunda kalmış. Ancak Terken Hatun hiçbir zorluk yaşamamış. Hayatını istediği gibi zorluk içerisinde değil de refah içinde yaşamış.”

Öğrencilerin Terken Hatun ile özdeşim kurma gerekçeleri genel olarak Terken Hatun'un iktidar sahibi olması ve rahat bir yaşam sürdürdüğü düşüncesi ile ilişkilidir. Öğrencilere uygulama sürecinde iktidar sahibi olduğu bilgisi verilmiş fakat rahat bir yaşam sürdürdüğü bilgisi verilmemiştir. Öğrencilerin Terken Hatun'un iktidar sahibi olduğu bilgisinden yola çıkarak rahat bir yaşam sürdürdüğü ve hiçbir zorlukla karşılaşmadığı sonucuna vardıkları ileri sürülebilir. Öğrencilerin Terken Hatun'un ordusunu, özellikle ordudaki asker sayısını belirterek ifade etmeleri militarist düşünce ile ilişkilendirilebilir. Bir öğrencinin asker sayısını artıracığını dile getirmesi bu düşüncüyü örnekler niteliktedir. Bir başka önemli nokta ise; bir öğrencinin Altuncan Hatun ile özdeşim kurmak istememe gerekçesi olarak Altuncan Hatun'un iki kere evlenmiş olması ve ilk eşinden çocuğunun olmasıdır.

Öğrencinin erkeklerle ilgili böyle bir düşüncesinin olup olmadığı bilinmediğinden cinsiyetçi bir söylemde bulunduğunu iddia etmek doğru olmayacaktır. Fakat bunu gerekçe olarak sunması dikkate değerdir.

Aşağıdaki yazı DKÖ15'in "Geçmişteki Günlüğüm" etkinliğine aittir.



Şekil 69. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek

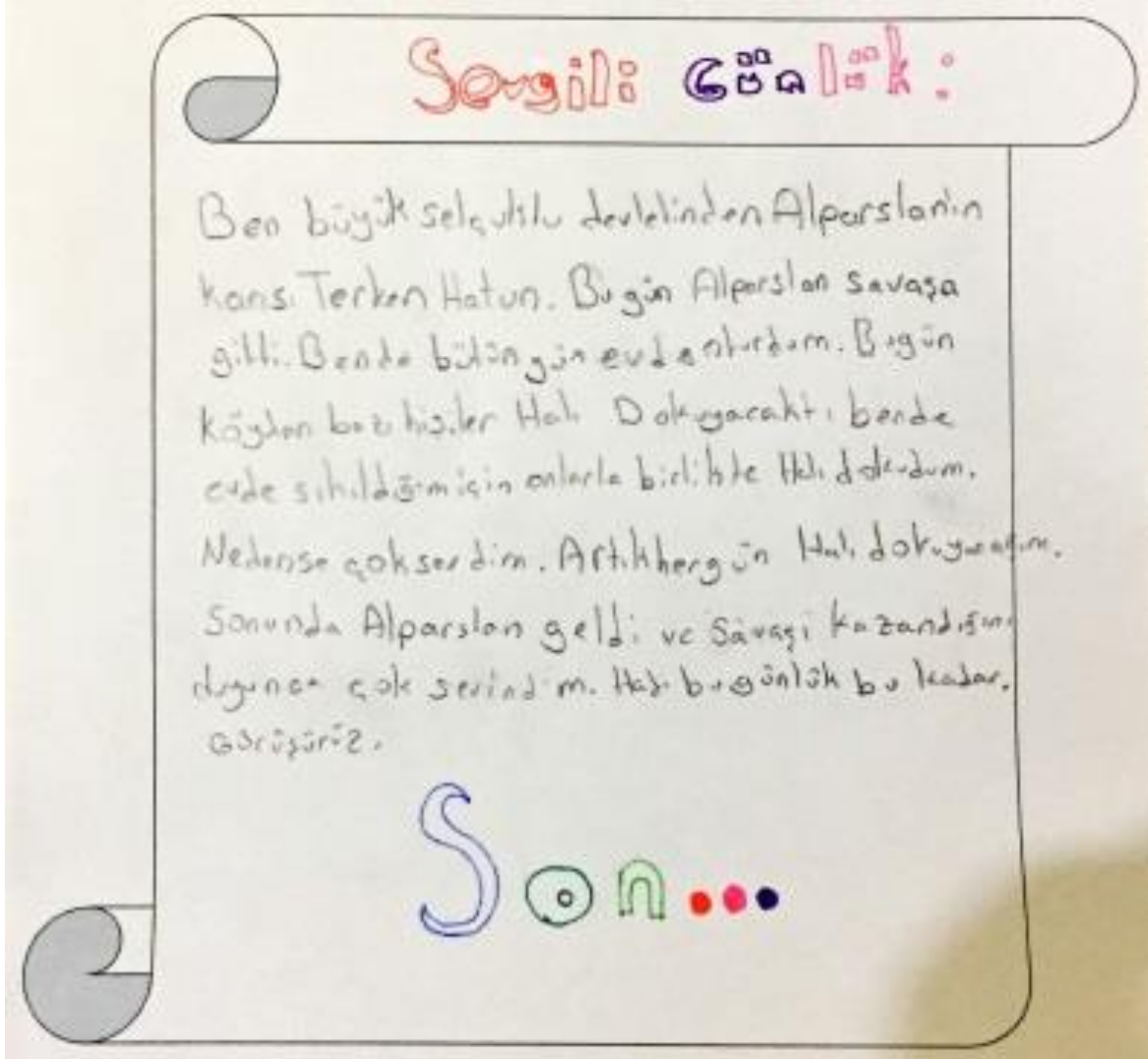
#### “Sevgili Günlük

Ben Melikşah'ın karısı Terken. Melikşah'ın iyi ki karısı olmuşum. Çünkü kendime ait saray, ordum ve vezirim var. Burada Nevruz Bayramı da var. Ve bir de kızım. İyi ki Melikşah'ın karısı olmuşum. 😊😊😊”

Etkinliği yapan öğrenci Terken Hatun rolünü üstlenerek günlüğü yazmıştır. Fakat sürekli olarak kendisini erkek üzerinden yani Melikşah üzerinden tanımlamış ve Melikşah'ın eşi olmasından duyduğu sevinci dile getirmiştir. Kadının yani Terken'in elde ettiği zenginliği ve nüfuzu erkeğe yani Melikşah'a dayandırmış ve minnet duygularını kadından daha fazla erkeği telaffuz ederek dile getirmiştir. Kadını erkekten bağımsız düşünemeyen ve kadını erkek üzerinden tanımlayan bu düşünce günümüzde bazı alanlarda hala etkisini

göstermektedir. Kadının kadın olmaktan ziyade eş ve anne rolüyle ön plana çıkması ise diğer önemli bir detaydır. Yani “kadın eşi ve çocuğu olduğu durumda önemlidir” ve “onlardan bağımsız düşünülemez” anlayışının yazıya hâkim olduğu söylenebilir.

Aşağıdaki yazı DKÖ13’ün “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğine aittir.



Şekil 70. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek

#### “Sevgili Günlük

Ben Büyük Selçuklu Devleti’nden Alparslan’ın karısı Terken Hatun. Bugün Alparslan savaşa gitti. Bende bütün gün evde oturdum. Bugün köyden bazı kişiler halı dokuyacaktı. Bende evde sıkıldığım için onlarla birlikte halı dokudum. Nedense çok sevdim. Artık her gün halı dokuyacağım. Sonunda Alparslan geldi ve savaşı kazandığını duyunca çok sevindim. Hadi bu günlük bu kadar. Görüşürüz.

Son...”

Derste verilen bilgiler dikkate alındığı zaman burada Terken Hatun'un eşi ile ilgili bir bilgi yanlışlığı vardır. Çünkü derste verilen bilgide Terken Hatun Alparslan'ın değil Melikşah'ın eşidir. Bu yazıda da kadını tanımlamak için erkeğin ismi kullanılmıştır. Fakat diğer yazının aksine varlık kaynağı olarak değil kişinin kim olduğu belli olsun diye kullanılmıştır. Ama yine de erkek üzerinden tanımlanarak erkek bir üst kategoriye yerleştirilmiştir. Savaş görevi yine erkeğe verilmiştir fakat halı dokuma işi yani kadın işi olarak görülen bir iş küçümsenmeyip beğenilerek yüceltilmiştir. Bir öncekinin aksine zenginlik ve nüfuz yerine daha sade bir hayat süren Terken kendinden daha emin bir görünüme kavuşturulmaya çalışılmıştır. Her ne kadar başta pasif konumda olan, evde oturan bir kadın figürü olsa da köye giderek aktif bir konumda ele alınmıştır.

Bütün bu veriler dikkate alındığında; öğrencilerin iki tarihsel karakter arasından seçim yapma gerekçeleri olarak fedakâr ve cesur olma ya da iktidar sahibi olma özelliklerini sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğrencilerin büyük bir kısmının kahraman kadına değer vererek tercihlerini yaptığı bulgulanmıştır. Buna benzer olarak Köse (2011, s. 157) “erkek öğrencilerin önerdikleri kadın imajları arasında ilk sırayı savaşçı ve kahraman kadın imajı”nın aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak, daha önce belirtildiği gibi, Egan'a göre (2010, s. 85-91) romantik dönemde olan bu çocukların kahramanlara ve güçlü olmaya verdikleri önem gösterilebilir.

### **Cinsiyet Kimliğine Yönelik Bulgular**

Öğrencilerin cinsiyet kimliğini ön plana çıkardıkları verilere ulaşılmıştır. Bu başlık altında video kaydı çözümlemesine, gözlem notlarına, basit istatistik sonuçlarına ve “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinden örneklerle yer verilmiştir.

Aşağıdaki tablo deney grubu öğrencilerinin “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğinde tarihsel empati kurdukları kişilerin cinsiyetine aittir.

Tablo 45

#### *Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişteki Günlüğüm Etkinliğinde Tarihsel Empati Kurdukları Kişilerin Cinsiyetlerine İlişkin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Seçtikleri kişiler	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kadın	9	56	-	-	9	33
Erkek	7	44	10	84	17	61
Cinsiyetsiz	-	-	2	16	2	7

Tablo incelendiği zaman; 28 öğrencinin 17'si (% 61) erkek karakter olarak günlüğü doldururken 9'u (% 33) kadın karakter olarak günlüğü doldurduğu görülmektedir. 2 öğrencinin hangi cinsiyete sahip karakterle tarihsel empati kurduğu kesin olmamakla birlikte öğrencilerin günlükteki ifadelerinden ve bir öğrencinin Göktürk demircisi olduğunu belirtmesinden empati kurdukları kişilerin erkek karakter olma ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir. Fakat öğrencilerin empati yaptıkları kişilerin cinsiyeti ile ilgili bilgi vermemelerinden dolayı cinsiyetsiz olarak kategorilendirilmiştir. Kız öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 44) karşı cinsten birisi ile empati kurarak günlüğü doldururken erkek öğrencilerin hiçbiri karşı cinsten birisi ile empati kurarak günlüğü doldurmamıştır. Erkek öğrencilerin karşı cins ile empati kurma konusunda kız öğrencilere göre daha dirençli oldukları söylenebilir. Öğrencilerin empati kurdukları karakterlere bakıldığı zaman; öğrencilerin 5 öğrenci dışında erkek karakter olarak kağanları, kadın karakter olarak hatunları yani önemli olduğunu düşündükleri kişileri tercih ettikleri görülmektedir.

Aşağıda yer alan gözlem notu kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla karşı cinsiyete sahip birisinin rolünü canlandırma konusunda daha esnek olduğuna dair bir örnektir.

G.N.8: Deney grubunda yapılan kurultay etkinliğinde sadece 1 kız öğrencinin olduğu bir grubun rol paylaşımı sırasında gözlemci Hatun rolünü KÖ6'nın alabileceğini söylemiştir. KÖ6'nın bu rolü almak istememesi üzerine gözlemci erkeklere “Biriniz Hatun rolünü almak isterseniz olabilir.” önerisinde bulunmuş ancak erkek öğrencilerden hiçbiri rolü almak istememiştir. Öte yandan tümü kızlardan oluşan grupta “Birimiz Kağan rolünü alabilir miyiz?” diye soran öğrencilere olumlu yanıt verilmiş ve dramada kız öğrencilerden biri kağan rolünü oynamıştır.

Gözlem notundan iki farklı grubun tarihi bir olayı canlandırma esnasında karşı cinsten olan bir tarihsel figür rolünü oynamayı kabul edip etmeme durumuna ait verdikleri tepkiler anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilere karşı cinsiyete sahip birisinin yani hatun rolünü canlandıracakları ifade edildiğinde erkek öğrenciler bu durumu kabul etmezken; kız öğrencilerin konu ile ilgili herhangi bir açıklama yapılmadan karşı cinsiyete sahip birisinin rolünü oynama konusunda istekli oldukları ve bu konuda kendilerinin öneride buldukları görülmektedir. Yani kız öğrencilerin dramada rol gereği karşı cinse ait bir figürü canlandırmayı kabul etme konusunda erkek öğrencilere göre daha esnek oldukları; fakat erkek öğrencilerin bu konuda önyargılı oldukları ve direnç gösterdikleri gözlemlenmiştir. İlgili video kaydı çözümlemesine ileride yer verilmiştir.

Nadir de olsa kız öğrencilerin kendi cinsiyetlerini olumlayarak kısmen erkeklere yönelik olumsuz bir tutum sergiledikleri bulgular da elde edilmiştir. Aşağıda öğrencilerin öntest formunu doldururken kullandıkları ifadeleri içeren gözlem notları yer almaktadır.

G.N.9: Kontrol grubu öğrencilerinden bir kız öğrenci öntestte Form 3'ün erkeklerle ilgili görsellerin bulunduğu sayfayı doldururken “Erkekleri de mi biz dolduracağız?” demiştir.

G.N.10: KKÖ5 öntestte Form 2'yi doldururken “Erkeklere hiçbir zaman yazalım.” demiştir. Ele alınan gözlem notunda öğrencinin ifadesinden verilen formu okumadan karşı cinse yönelik olumsuz bir tutum sergilediği ve erkeklerin belirtilen işleri yapmadıkları/yapmayacağı şeklinde bir önyargıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda bir öğrencinin cinse yönelim durumuna uygun söylemde bulunduğu gözlem notu yer almaktadır.

G.N.11: KKÖ1 öntestte Form 3'ün iki kişi arasından seçim yapacakları sayfayı doldururken “Ben hep kadınları işaretlerim.” demiştir. Ele alınan gözlem notunda kız öğrencinin seçimini yaparken tarihsel figürlerin yaptıkları işleri dikkate almadığı, hem cinsi ile özdeşim kurmayı tercih ettiği görülmektedir. Tablo 35'ten hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencilerinde genel olarak bu anlayışın hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin tarihsel aktörler ile özdeşim/empati kurma ya da rol yapma deneyimlerini yaşantılamaları gerektiğinde kendi cinsiyetlerini öncelikli bulgulanmıştır. Karşı cinsiyetten tarihsel figürlerle bağlantı kurma söz konusu olduğunda ise geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri ve algısına koşut olarak kızlar bu konuda daha esnek, geçişken, kompleksiz bir algıya sahip iken; erkekler daha katı, yalıtılmış ve dirençli bir algıya sahiptir.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin kendi cinsiyetlerini öncelikli; fakat kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet bağlamında daha esnek, erkek öğrencilerin ise daha katı bir algıya/perspektife sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Bunun nedeni olarak geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri gösterilebilir. Buna göre yalnızca erillik ve erilliğe özgülünen değerler toplumda olumlu bir anlam içermesi bakımından her iki cinsiyet için de kabul gören bir statüdedir.

Erkek öğrenciler özelinde elde edilen bazı veriler “kadınsılaşıma endişesi”<sup>2</sup> olarak yorumlanmıştır.

---

<sup>2</sup> Bu kavram, bu çalışma kapsamında elde edilen ilgili verileri kavramsallaştırmak bakımından son derece işlevsel olduğu düşünülerek, Nurdan Gürbilek'in “Kör Ayna Kayıp Şark” (2007) isimli eserinden -ödünc-

Aşağıda G.N.8’de değinilen ‘İlk Türk Devletlerinde Kurultay’ isimli drama etkinliğine (Ek-7) dair video kaydı çözümlenmesi bulunmaktadır.

[...]

4 erkek bir kızdaki oluşun diğer grup geldiği zaman kendisini tanıtır.

25.1. G.: KÖ6 sen niye hatun olmak istemedin? Niye katılmak istemedin dramaya?

25.2. KÖ2: Öğretmenim hatun zaten.

25.3. G.: Hatun ama istemedi.

25.4. EÖ1: Erkek hatun olmuş (güler).

25.5. G.: Başka kim olmak istemedi hatun?

25.6. EÖ2: (İki elini “yok” dercesine sallar.) Ben olmam hatun.

25.7. G.: Niye olmak istemedin hatun?

25.8. EÖ2: Ben kız değilim onun için.

25.9. G.: Ama orda [tamamı kızlardan oluşun grupta] erkek yoktu, kağan oldular.

25.10. EÖ2: Evet. Aynen.

25.11. G.: Evet ama kimse hatun olmak istemedi içinizde. Vardır cevabı.

25.12. Grup Üyeleri: Yok.

Grup üyeleri gündem maddesini konuşur ve hatun ile diğer kurultay üyeleri arasında fikir ayrılığı ortaya çıkar. Hatun’un kurultayı ikna etmesi istenir. Fakat hatun rolündeki öğrenci isteksiz olduğu için grup kararına uymayı tercih eder.

[...]

Video kaydı çözümlenmesi incelendiği zaman; erkek öğrencilerin hatun rolünü kabul etmediği, hatta bir kız öğrencinin de hatun rolünü üstlenmek istemediği fakat erkek öğrencilerden hiçbirisinin hatun rolünü kabul etmemesi üzerine bu rolü üstlenmek zorunda kaldığı ve bu durumdan memnun olmadığı anlaşılmaktadır. Hatun rolünü üstlenen kız öğrencinin bu rolü zorunluluk nedeniyle kabul ettiğinin göstergesi olarak diğer kurultay

---

alınmıştır. Gürbilek’in “ödünc cinsiyete dönüşme telaşı” (2007, s. 51) ya da “eril kudreti yitirme endişesi” (2007, s. 56) olarak ifade ettiği kadınsılaşıma endişesi, araştırma kapsamında söz konusu endişelerle erkek öğrencilerin karşı cinsiyetten tarihsel figürlerle çeşitli formlarda (özdeşim/empati) bağlantı ve/veya diyalog kurmaya direnç gösterdikleri durumları adlandırmak amacıyla kullanılmıştır.

üyelerinden farklı bir görüş sunmasına rağmen görüş birliğine varılması gerektiğinde kendi görüşünün kabul edilmesi yönünde herhangi bir çaba göstermeyip grup kararına uymayı tercih etmesi gösterilebilir. 25.4. ifadesinde EÖ1'in drama grubundaki erkek öğrencilerden birinin hatun rolünü üstlendiğini düşünerek gülme tepkisi vermesinden, bu durumu gülünç bulduğu sonucu çıkarılabilir. 25.8. ifadesinde ise EÖ2'nin, cinsiyetini, dramada hatun rolünü üstlenmek istememesinin gerekçesi olarak ileri sürmesi, geleneksel toplumsal cinsiyet rolleriyle doğru orantılı olarak erkek öğrencilerin bu konudaki direncini ortaya koyması bakımından anlamlıdır. Kız öğrencilerin kağan/erkek rolünü kendilerinin talep etmeleri ve üstlenmeleri verisi dikkate alındığında kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin "kadınsılaştırma endişesi"nin aksine erkeksileştirme endişesi taşımadıkları sonucu çıkarılabilir. Erkek öğrencilerin kadınsılaştırma endişesi taşımasının nedenleri arasında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları başlığı altında elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin sahip olduğu toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından anlaşılabilir gibi öğrencilerin; özellikle erkek öğrencilerin eril olarak düşündükleri rollere dolayısıyla erilliğe önem atfetmeleri sayılabilir. Bununla birlikte geleneksel olarak toplumda erilliğin/eril kodların kadınlar söz konusu olduğunda da kabul görmesi, olumlanması ya da en azından yadırganmaması; öte yandan eril bir perspektiften yüklenen olumsuz değerler ve endişelerle donanmış dişillik/dişil kodlara karşı toplum tarafından katı ve kuvvetli direnç noktaları geliştirilmiş olması düşünülebilir. Bu kapsamda elde edilen bulgularla örtüşür nitelikte bir veri Dilek ve Karaçalı Taze'nin (2016) çalışmasından elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde toplumsal cinsiyet öğretimine yönelik görüşlerini tespit etmeye odaklandıkları çalışmalarında bir öğretmenin, dersinde yaşadığı deneyimi öğretmenin kendi cümlelerinden alıntılıyarak aktardıkları satırlar şöyledir:

Şimdi biz seçim yaptığımız zaman geçen gün Meşrutiyet seçimini yaptık sınıfta. Dedim "Burada kadın yoktu. Kadın hakları da yoktu". "O zaman nasıl olacak?" dediler, isyan ettiler mesela orada. [...] Kız öğrenciler isyan etti. Ama ben dedim ki "Ben sizi de erkek farz ediyorum." TBMM'yi açtığımız zaman da sınıfta aynen sandık getirdik, oylama yaptık işte. Orada da isyan ettiler, erkek [kız] yoktu. Bu nasıl oluyor? Haklı da aslında yani baktığın zaman.

Bu veri, buraya kadar elde edilen bulgulardan hareketle ileri sürülen kız öğrencilerin karşı cinsiyetten tarihsel figürlerle bağlantı kurmada esnek bir perspektife sahip olmaları ve erkeksileştirme endişesi taşımaksızın tarihsel dramalarda eril roller canlandırmalarının toplum tarafından yadırganmamaları ile ilişkili olduğu argümanını destekler niteliktedir. Öte yandan (her ne kadar tarihsel koşullarla bağıntılı olsa da) kadınsız bir tarih anlatısına yönelik kız öğrencilerin tepkilerini ortaya koyması bakımından da ayrıca dikkate değerdir.



Erkek öğrencilerin bir kısmının “kadinsılaşma endişesi” taşıdığını örnekleyebilecek nitelikte olan gözlem notları aşağıda yer almaktadır.

G.N.12: Deney grubunun öntestinde erkek öğrencilerden biri Form 3’ün kadınlarla ilgili görsel sayfasını doldururken “Neden hepsi kadın?” diye sormuş ve seçim yapamamıştır. Ele alınan gözlem notunda erkek öğrencinin belirtilen sayfadaki görsellerin hepsinin kadın olması nedeniyle şaşkınlık yaşadığı ve görseller arasında seçim yapmadığı/yapamadığı anlaşılmaktadır. Öğrencinin görsellerdeki kadınların yaptıkları işten önce cinsiyetini dikkate alması ve öğrenciye görsellerin kadın olmasının gerekçesi açıklanmış olmasına rağmen sadece cinsiyetinden dolayı herhangi bir seçim yapmaması yine “kadinsılaşma endişesi”ne işaret eden bir başka veridir.

G.N.13: DEÖ2’nin sontestte Form 3’ün iki kişi arasından seçim yapma sayfasının 3. seçeneğini işaretlemediği fark edilmiştir. Bunun nedeni sorulduğunda ikisinin de (ekmek yapan erkek-savaşçı kadın) yerine geçmek istemediğini söylemiştir. Kadının yerine geçmek istememesi ile ilgili herhangi bir açıklama yapmazken; ekmek yapmanın zor bir iş olduğunu ve bu nedenle ekmek yapan erkeğin yerine geçmek istemediğini ifade etmiştir. Ele alınan gözlem notunda kadın ve erkek karakterler arasında seçim yapmama gerekçesi sorulduğunda sadece erkek karakteri seçmeme gerekçesi sunmuş olması, kadın karakteri seçmeme gerekçesi ile ilgili herhangi bir açıklama yapmamış olması nedeniyle bu veri de “kadinsılaşma endişesi” kapsamında değerlendirilebilir.

Bu başlık altında son olarak, öğrencilerin çizdikleri resimlerde kadın ve erkek tarihsel aktörlere ne oranda yer verdiklerinin tespitine yönelik bulgular ele alınmıştır.

Aşağıdaki tablo deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile ünite kapağı tasarımında çizdikleri insanların cinsiyetlerinin frekans ve yüzde değerleri sonucudur.

Tablo 46

*Deney Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri İnsanlara İlişkin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Ünite Kapağı Tasarımı	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Erkek Figürler	10	100	14	100
Kadın Figürler	6	60	11	79

Ünite kapağı tasarımı yapan 28 öğrencinin 16’sı kız olup 12’si erkektir. Ünite kapağı tasarımında 2 kız öğrenci ve 2 erkek öğrenci insan figürü çizmemiştir. Ünite kapağı

tasarımında insan figürü çizen 10 erkek öğrencinin 10'u erkek figürü, 6'sı kadın figürü çizmiştir. Ünite kapağı tasarımında insan figürü çizen 14 kız öğrencinin 14'ü erkek figürü, 11'i kadın figürü çizmiştir. Ünite kapağı tasarımında erkek öğrencilerin tamamı hemcinslerine yer verirken kız öğrencilerin tamamı karşı cinse yer vermiştir. Buna göre; ünite kapağı tasarımında insan figürü çizen 4 erkek öğrencinin sadece erkek figürü çizdiği, 6 erkek öğrencinin hem kadın figürü hem erkek figürü çizdiği; ünite kapağı tasarımında insan figürü çizen 3 kız öğrencinin sadece erkek figürü çizdiği, 11 kız öğrencinin hem kadın figürü hem erkek figürü çizdiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubu erkek öğrencileri ile kıyaslandığında (bkz Tablo 47); kontrol grubu erkek öğrencilerinden kitaptaki ünite kapağını çizdiği için tasarımında kadın figüre yer veren bir öğrencinin (% 10) dışında erkek öğrencilerin tamamı tasarımlarında kadın figüre yer vermezken; deney grubu erkek öğrencilerinin 6'sı (% 60) tasarımlarında kadın figüre yer vermiştir. Bu bulgu toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı, kadınların görünür olduğu ve tarihsel kadın aktörlere yer verilen öğretim anlayışının erkek öğrencilerin imgelemleri ve çizdikleri imgelerde kadınların görünür olmasını ve toplumsal cinsiyet eşitliğini dikkate almalarını sağladığını kanıtlar niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin kadın figürlerini hangi eylemler içerisinde kurguladıkları analiz edilerek tablolastırılmış ve ileride "Toplumsal Cinsiyet Roller" başlığı altında incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin çalışmalarında, kontrol grubu öğrencilerine göre kadınları daha aktif görevler ile ilişkilendirerek çizdikleri bulgulanmıştır.

Aşağıdaki tablo kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile ünite kapağı tasarımında çizdikleri insanların cinsiyetlerinin frekans ve yüzde değerleri sonucudur.

Tablo 47

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri İnsanlara İlişkin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Ünite Kapağı Tasarımı	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Erkek Figürler	9	90	10	91
Kadın Figürler	1	10	8	73

Ünite kapağı tasarımı yapan 29 öğrencinin 14'ü kız olup 15'i erkektir. Ünite kapağı tasarımında 3 kız öğrenci ve 5 erkek öğrenci insan figürü çizmemiştir. Ünite kapağı tasarımında insan figürü çizen 10 erkek öğrencinin 9'u erkek figürü, 1'i kadın figürü

çizmiştir. Ünite kapağı tasarımında kadın figürü çizen erkek öğrenci kitapta bulunan ünite kapağını çizmeye çalıştığı için kadın figürü çizmiştir.; zira kitapta yer alan görsel, kadın figürü içermektedir. Ünite kapağı tasarımında insan figürü çizen 11 kız öğrencinin 10'u erkek figürü, 8'i kadın figürü çizmiştir. Buna göre; ünite kapağı tasarımında insan figürü çizen 1 kız öğrencinin sadece kadın figürü çizdiği, 7 kız öğrencinin hem kadın figürü hem erkek figürü çizdiği, 3 kız öğrencinin de sadece erkek figürü çizdiği anlaşılmaktadır. Kadınların görünür olmadığı ve tarihsel kadın aktörlere yer verilmeyen ya da az yer verilen öğretim anlayışının öğrencilerin çizimlerine, özellikle erkek öğrencilerin çizimlerine aynı şekilde yansıdığı görülmektedir. Öte yandan, kız öğrencilerin cinsiyetlerinden dolayı çizimlerine kadınları yansıttıkları düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler karşılaştırıldığında (bkz Tablo 46 ve 47) kadınların görünür olduğu bir tarih öğretimi en çok erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını kadınlar lehine dönüştürmek bakımından etkili olmuştur. Bu bulgu ise sosyal bilgiler derslerinde cinsiyet körlüğünün önüne geçmek ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamanın kız ve erkek öğrenciler açısından önemini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin çalışmalarından örnekler aşağıda sunulmuştur. Aşağıdaki resim KEÖ3'e aittir.

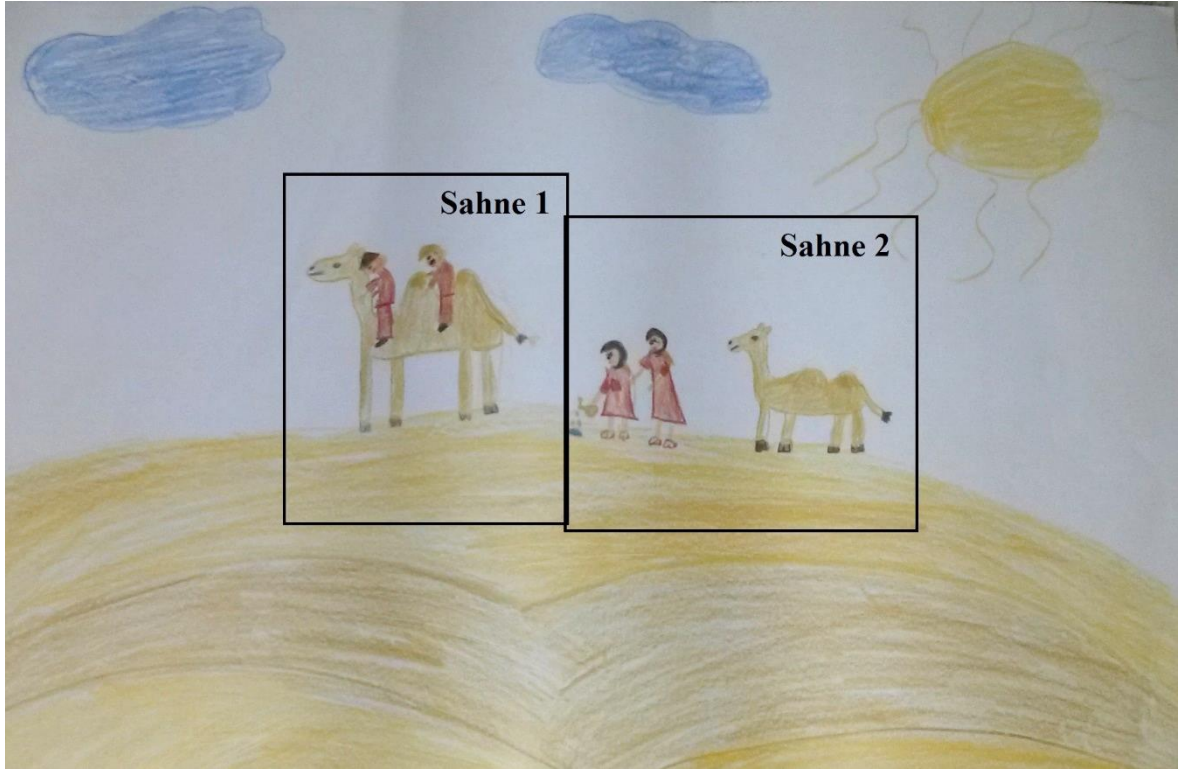


*Şekil 71.* Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Tablo 47’de kontrol grubu erkek öğrencilerinden sadece bir tanesinin ünite kapağı tasarımında kadınlara yer verdiği görülmektedir. Bu erkek öğrencinin ünite kapağı tasarımında kadın figürünün bulunmasının nedeni daha önce G.N.5’te belirtildiği gibi, kitaptaki ünite kapağını çizmeye çalışmasından kaynaklanmaktadır. Bu tasarım ünite kapağını çizmeye çalışan öğrencinin çizimi olup kitaptaki ünite kapağında birkaç tane kadın figürü bulunurken öğrenci sürenin yetersizliğinden dolayı çizimine ancak bir kadın figürünü alabilmiştir. Sadece bir erkek öğrencinin ünite kapağı tasarımında kadın figüre yer vermesi fakat bu figürün kitaptan alınmış olması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alınmadığı ve kadınların görünür olmadığı bir öğretim programının erkek öğrencilerin çizimlerinde bile kadınları yok saydığına örnek teşkil etmektedir. Kontrol grubu kız öğrencileri kendi cinsiyetlerini ünite kapağı tasarımlarına aktarmış fakat pasif rolleri

kadınlara daha uygun görmüşlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin kadınları pasif rollerde çizdiklerine dair örneklere yer verilecektir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi ile bir cins grubunun baskın olduğu, diğer cins grubunun görmezden gelindiği programlarda sadece program içerisinde değil öğrencilerin zihninde de diğer cins grubunun yok sayıldığı sonucu çıkarılabilir. Erkeklerin, özellikle, tarihi kadınlı düşünebilmeleri için simetri ve eşitlik anlayışına dayalı bu tür dezavantajı düzeltme uygulamalarının daha önemli hale geldiği söylenebilir.

Aşağıdaki resim KKÖ6'ya aittir ve erkeklerin aktif, kadınların pasif roller ile ilişkilendirilerek çizildiği ünite kapağı tasarımını örneklemektedir.



Şekil 72. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Resimde iki erkek devenin üzerinde seyahat ederken yani aktif bir rol üstlenirken, kadınların muhtemelen devam eden geleneklerden yolcunun arkasından su döken, devenin sırtında olmadıkları için seyahat etmedikleri düşünülen yani pasif bir konumda çizildiği görülmektedir. Öğrencinin çizimi kadınların resmedilmesi ile görünürlük, resimde yer verdiği kadın ve erkek sayısı ile simetri, kadınları ve erkekleri resmettiği roller ile asimetri temasına uygundur. Çizimi yapan öğrenciye kadınların hangi amaçla su döktükleri sorulmuş; öğrenci su dökme eylemini gerçekleştiren kadınlar için “öylesine döküyorlar” ifadesini kullanmıştır. Geleneksel bir yolcu uğurlama ritüeli olan bu eylemi öğrencinin

günlük yaşamda gözlemediği; ancak nedenini bilmediği için açıklama yapamadığı düşünülebilir. Öğrencinin bu çizimini gerekçelendirememesi kadın imgelerini amaçsızlık nedeniyle daha pasif bir konuma taşımaktadır. Böylece, resimde sayı açısından kadın ve erkekler arasında bir simetri olsa da yapılan iş açısından kadınlar daha pasif konumda yer almış görünmektedir.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; erkek öğrencilerin daha katı ve dirençli, kız öğrencilerin daha esnek bir toplumsal cinsiyet perspektifleri olduğu çıkarılabilir. Bunun nedeni olarak daha önce belirtildiği gibi, geleneksel olarak toplumda erilliğin/eril kodların kadınlar söz konusu olduğunda da kabul görmesi, olumlanması ya da en azından yadırganmaması; öte yandan eril bir perspektiften yüklenen olumsuz değerler ve endişelerle donanmış dişillik/dişil kodlara karşı toplum tarafından katı ve kuvvetli direnç noktaları geliştirilmiş olması düşünülebilir.

### **Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Bulgular**

Öğrencilerin çeşitli alanlarda toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili algılarını ortaya koydukları verilere ulaşılmıştır. Bu verileri daha sağlıklı analiz edebilmek için rollerin ait olduğu alanlar alt başlıklar halinde sunulmuştur. Bu alt başlıklar kadınların rolleri, erkeklerin rolleri ve cinsiyete dayalı iş bölümü olmak üzere üç alandan oluşmaktadır. Her bir alt başlık altında “Geçmişteki Günlüğüm”, “Gazete Hazırlama Etkinliği”, gözlem notları, içerik analizi, video kaydı çözümlenmesi yoluyla elde edilen verilere uygun alt başlıklar altında yer verilerek yorumlanmıştır.

#### **Kadınların Rollerini**

Bu başlık altında geçmişte yaşamış kadınların rolleri bağlamında öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olduğu verilere yer verilmiştir. Buna uygun olarak video kaydı çözümlenmesine, içerik analizi sonuçlarına, gözlem notuna, “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinden örneklere ve “Geçmişteki Günlüğüm” etkinliğinden bir örneğe yer verilmiştir.

Aşağıda yer alan yazı DKÖ8'in "Geçmişteki Günlüğüm" etkinliğine aittir.

**GEÇMİŞTEKİ GÜNLÜĞÜM**

Zaman makinesi ile geçmişe yolculuk yapma şansın olsaydı, hangi devlet zamanında kim olarak yaşamak isterdin?

**İlk Türk devletlerinden Büyük Selçuklu Devleti'ne kadar olan dönem ile ilgili derste öğrendiğin bilgilerden yararlanarak aşağıdaki çalışmayı yapabilirsin.**

1. Geçmişte yaşamak istediğin devleti seç.
2. Seçtiğin devlet zamanında yaşayan bir kişi olduğunu düşün ve bir gününün veya günlerinin nasıl geçtiğini anlat.
3. Gününü veya günlerini anlatırken derste öğrendiğin bilgilerden yararlan ve kim olduğunu, nerede yaşadığını, nasıl bir yaşam sürdürdüğünü, neler yaptığını ve neler hissettiğini yaz.

13.01.2015 Salı

Ben Samara. Uygur devletinde yaşıyorum. Ailemle birlikte büyük bir çadırda yaşıyorum. Annem Gülitin, babam Şanti'dir. Eskiden ailemle birlikte göçer yapardık ama artık Mani dinine geçtiğimiz için yerleşik hayata geçtik. Ve artık et yemiyoruz. Bu durumda olduğumuz için artık çadırımızın önünde bahçe var. Ve artık meyve ve sebze yetiştiriyoruz. Çimlere bakıyoruz. Ve artık sarımsıyoruz. Çünkü bizimde yerleşik ve yalın.

Annem bu gün bize harur ve patates pişirdi. Sabah, öğle ve akşam çabucak bitirdik.

Bugünkü bu kadar...

Samara Güsiva

Şekil 73. Geçmişteki Günlüğüm isimli etkinlikten bir örnek

“

13.01.2015 Salı

Ben Samara. Uygur devletinde yaşıyorum. Ailemle birlikte büyük bir çadırda yaşıyorum. Annem Gülitin, babam Şanti'dir. Eskiden ailemle birlikte göçer yapardık ama artık Mani dinine geçtiğimiz için yerleşik hayata geçtik. Ve artık et yemiyoruz. Bu durumda olduğumuz için artık çadırımızın önünde bahçe var. Ve artık meyve ve sebze yetiştiriyoruz.

Bunlarla besleniyoruz. Ve artık savaşmıyoruz. Çünkü dinimizce yanlış ve yasak. Annem bugün bize havuç ve patates pişirdi. Babam, annem ve ben çabucak bitirdik. Bugünlük bu kadar...

Samara Güşiva

İmza.”

Öğrencinin etkinliğin başında belirttiği tarih dışında döneme gittiği ve dönemle ilgili önemli bilgiler verdiği görülmektedir. Genel iş dağılımından bahsetmese bile geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak annesinin yemek pişirdiğini ve birlikte yediklerini ifade etmektedir.

Aşağıda Selçuklu dönemi teşkilatlarından biri olan Bacıyan-ı Rum teşkilatı ile ilgili bilgi verildikten sonra öğrencilerin Bacıyan-ı Rum teşkilatının beş temel görevinden hangisini daha önemli bulduklarının ortaya çıkarılmasına yönelik video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Öğretmen Bacıyan-ı Rum ile ilgili bilgi verildikten sonra onların beş temel görevinden [sanat ve meslek sahibi olma, örgücülük ve dokumacılık, misafir ağırlama, askeri faaliyetler, dini ve tasavvufi faaliyetler] hangisinin daha önemli olduğunu sorar.

26.1. Ö.: Bu beş görevden sizce en önemlisi hangisidir?

Söz hakkı vermek için öğrenciyi işaret eder.

26.2. KÖ2: Bence sınırı korumaları.

26.3. Ö.: Neden?

26.4. KÖ5: Sınırı korumazlarsa düşmanlar gelebilir.

26.5. Ö.: Evet, en önemli görevinin askerlik olduğunu düşünüyorsun. EÖ3.

26.6. EÖ3: Bence hepsi önemli. Biri olmazsa (duraksar)...

26.7. Ö.: Ötekiler olmaz. Beş görevin de hepsinin ayrı ayrı önemli olduğunu düşünüyorsun. KÖ4.

26.8. KÖ4: Bence meslek sahibi olmak daha önemli. Çünkü meslek sahibi oldukları zaman asker yetiştirirler. O askerler de mecburen sınırları korurlar.



26.9. Ö.: Evet onlar meslek sahibi olursa böylece askerlik görevine yetiştirecek birisini bulabilirler. KÖ3.

26.10. KÖ3: Öğretmenim bence de meslek sahibi olmaları. Ama nedenim başka. Söyleyeyim mi nedenini?

26.11. Ö.: Evet.

26.12. KÖ3: Öğretmenim bence meslek sahibi olma. Çünkü zaten toplumda birlik beraberlik var. Mesela aşçı olmazsa başkalarının karnı doymaz. Mesela atlet koşamaz enerjisi olmadığı için. Yani birbiriyle bağlantılı her şey o yüzden.

26.13. Ö.: Evet yani yaşamın devam etmesi için herkesin bir meslek sahibi olması gerekiyor.

26.14. KÖ3: Evet.

26.15. Ö.: Var mı başka düşüncesi olan?

Öğrenciler öğretmenin bu konudaki görüşlerini ısrarla sorar.

26.16. EÖ3: Cevabı ne?

26.17. Ö.: Hangisinin?

26.18. EÖ3: Bir önceki sorunun.

26.19. Ö.: Bu kişiden kişiye göre değişebilen bir şey. Herkes için farklı bir cevabı var. Kimisi için askeri, kimisi için dini, kimisi için misafir ağırlama. Ama benim düşüncem genel olarak herkes askerlik görevinin çok önemli olduğunu düşünüyor ya. Aslında onun dışında birçok iş var ve onların hepsinin yürümesi gerekiyor. O yüzden en başa askerliği ben almıyorum.

26.20. EÖ3: Öğretmenim hepsi önemli.

26.21. EÖ1: Peki hangisi?

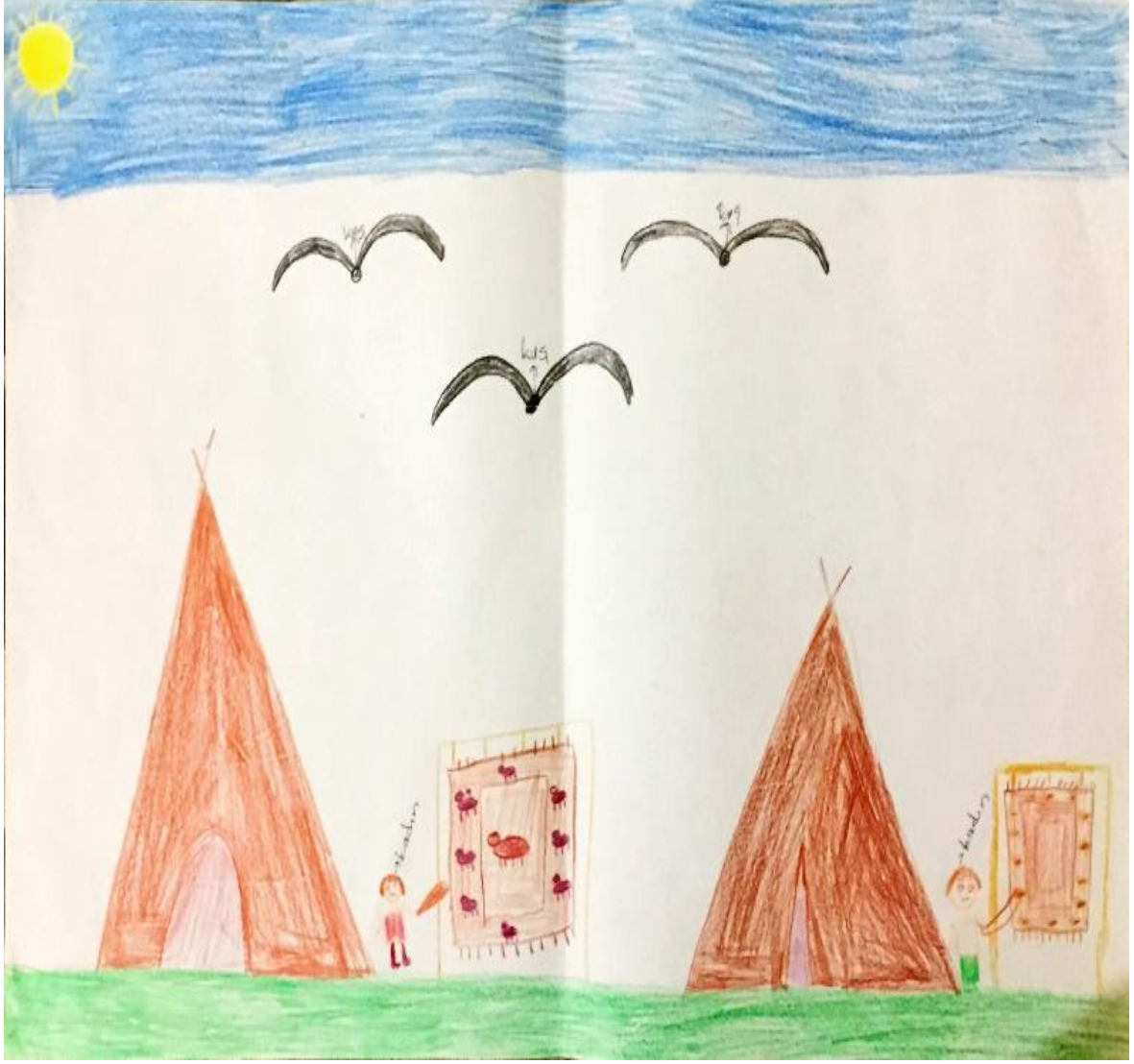
26.22. Ö.: Hangisinin olduğu çok önemli değil. Herkesin düşüncesi kendisi için doğru. O yüzden bu soruya cevap vermiyorum.

[...]

26.2. ifadesinde KÖ2'nin militarizmle ilişkili olan görevi yani sınır koruma görevini daha önemli olarak düşündüğü görülmektedir. 26.4. ifadesini kullanan KÖ5'in 26.2. ifadesini dile getiren KÖ2'yi desteklemesinden, bu öğrencinin de militarizm ile ilişkili olan görevi

daha önemli gördüğü anlaşılmaktadır. 26.8. ifadesinde KÖ4 meslek sahibi olma görevini daha önemli gördüğünü dile getirirse de bu görevin önemli olmasının gerekçesi olarak militarizm ile ilişki kurmaktadır. 26.12 ifadesinde KÖ3 meslek sahibi olma görevinin daha önemli olduğunu düşündüğünü dile getirmektedir. KÖ3 bu düşüncesini 26.8. ifadesindeki gerekçeden farklı bir gerekçeye dayandırmakta ve meslek sahibi olma görevini sistemin sağlıklı işleyebilmesi için bir gereklilik olarak düşünüp yüceltmektedir. 26.6. ifadesinde ise EÖ3 bütün görevlerin önemli olduğunu ve bir görevin olmaması durumunda diğerlerinin de etkileneceğini belirterek diğer öğrencilerden farklı bir bakış açısı ile değerlendirme yapmaktadır. 26.19. ifadesinde öğrencilerin araştırmacı öğretmenin konu hakkındaki düşüncelerini ısrarla sorması üzerine uygulama öncesi formlardan elde edilen veriler, uygulama süresince video kaydı, öğrencilerin hazırladıkları gazeteler ve öğrenci yazıları yoluyla toplanan veriler aracılığıyla öğrencilerin genel eğilim olarak savaşı önemli bulmalarına, savaşı erkeklerle özdeşleştirmelerine, militarist bir anlayışa sahip olmalarına ve belirtilen soruya cevap veren öğrencilerin bir kısmının askerlik ile ilgili görevi daha önemli bulmalarına dair sonuçlar dikkate alınarak öğrencilere bütün görevlerin önemli olduğu fakat askerlik görevinin daha önemli olduğu ile ilgili oluşan genel algıdan farklı olarak araştırmacı (Ö) askerlik görevini ilk sıraya koymadığını dile getirmektedir. Araştırmacının 26.19. ifadesini kullanmasının amacı öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve militarist bir anlayışın etkisiyle savaşı ve savaşla doğrudan ilgili olduğunu düşündükleri eylemleri ve geleneksel olarak eril alana kodlanması dolayısıyla erkekleri/erkekliği önceleme yönündeki olası bir algı/eğilimin önüne geçmek ve geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri açısından “dişil” alana kodlanan eylemlerin de en az savaşmak kadar değerli ve önemli olduğu yönünde bir algı oluşturmaktır. Bir başka anlatımla, buradaki amaç yeniden değer yükleme teması ile ilgilidir.

Aşağıdaki resim KKÖ8'e aittir.

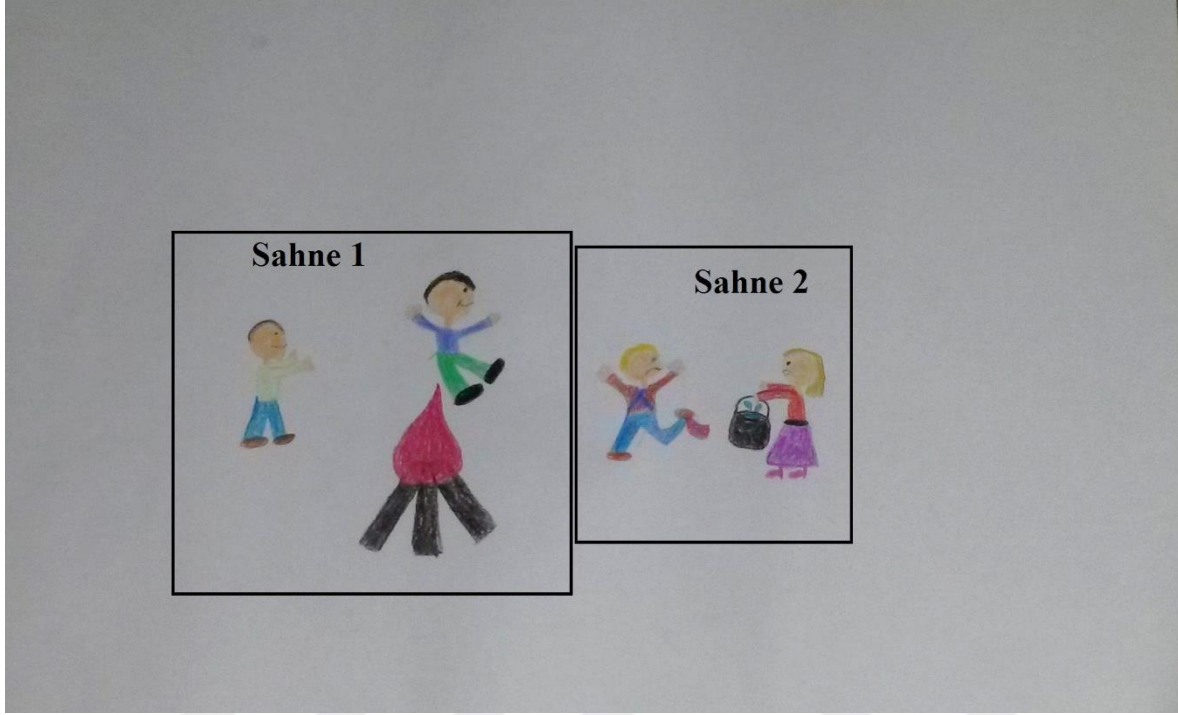


Şekil 74. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Resimde sadece iki kadın figürünün kullanılması ve bu kadın figürlerinin halı dokuma faaliyeti içerisinde olması önemlidir. Daha önce “Cinsiyet Kimliğine Yönelik Bulgular” (s. 265) başlığı altında erkek öğrenciler için değinilen resimlerinde karşı cinse sahip insan figürüne yer vermeme durumu bu resmi çizen kız öğrenci için de geçerlidir. Fakat bu durum kontrol grubunda insan figürü çizen bütün erkek öğrenciler için geçerliken kız öğrenciler için sadece % 9'luk bir kısım yani sadece bir kız öğrenci için söz konusudur. Ayrıca çizimine halı dokuma sahnesini aktaran öğrencinin yapılan iş dolayısıyla çiziminde erkek figürüne yer vermediği düşünülebilir. Form 1'in 5. sorusu olan “Sence kadınlar geçmişte neler yapmış olabilirler?” sorusuna öntestte hiçbir öğrenci halı dokuma işini yapmış olabileceği cevabını vermezken sontestte 5 öğrenci bu cevabı vermiştir ve bu

görsel geçmişte kadınların halı dokuma görevini üstlendiği düşüncesinin çizime dökülmüş halidir.

Aşağıdaki resim KKÖ9'a aittir.



Şekil 75. Kontrol grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Resimde yer alan figürlere toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına bağlı olarak roller verildiği görülmektedir. Buna kanıt olarak; erkek çocuklarının oyun oynarken (Sahne 1), nevrüz ateşi üstünden atlarken (Sahne 1), anneleri ya da ablaları olduğu düşünülen bir kadının erkeklere su getirirken (Sahne 2) resmedilmesi gösterilebilir. Yalnızca kadına geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun şekilde hizmet etme görevinin verildiği, dolayısıyla kadının pasif bir konumda imgelenmiş olduğu resimden anlaşılmaktadır. Bu çizimi yapan öğrencinin kız olması ise daha önemli bir detaydır.

Tablo 17'de değinildiği gibi, uygulama sürecinin başında deney grubu öğrencileri geçmişte kadınların çadır kurduğunu ifade etmemiştir. Buna yönelik bir başka bulgu ise, aşağıda ele alınan gözlem notudur:

G.N.14: Deney grubunda ilk ders öğrencilere çadırları kimin kurduğunu sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu çadırları erkeklerin kurduğunu düşünmüştür. Bunun nedenini ise çadır kurmanın güç isteyen bir iş olmasına bağlamışlardır. KÖ2 çadırların hafif olduğunu

düşündüğünü ve çadırları kadınların kurmuş olabileceğini ifade etmiştir. Bu düşüncesini “Erkekler savaştayken kadınlar yardımlaşarak kurmuş olabilirler.” şeklinde ifade etmiştir.

G.N.14’te deney grubu öğrencilerinin çoğunun kadınların çadır kurduğunu düşünmediği ve bu düşüncelerini kadınların çadır kurmak için yeterli fiziksel güce sahip olmamaları ile gerekçelendirdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre; deney grubu öğrencilerinin çoğunun geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak kadınları güçsüz, erkekleri güçlü olarak düşündükleri ve fiziksel güç gerektiren işleri erkeklere uygun işler olarak algıladıkları çıkarımında bulunulabilir. KÖ2’nin kadınların çadır kurmuş olabileceğini ifade ederken kadınların daha güçsüz olduğu düşüncesine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Fakat öğrencinin bunu olumsuz bir durum olarak algılamadan, farklı bir bakış açısı ile çözüm yolu sunarak kadınların çadır kurabileceğini düşündüğünü ifade ettiği görülmektedir. Fakat bu gözlem notunda belirtilen dersin uygulama sürecinin başında olduğu dikkate alındığında ve daha önce değinilen verilerden (bkz Tablo 17, 8.14. ifadesi) anlaşılacağı gibi öğrencilerin bu algılarının değiştiği/dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıdaki tablo deney grubu öğrencilerinin ünite kapağı tasarımında çizdikleri kadın karakterlerin faaliyetlerine ait yüzde ve frekans sonuçlarıdır.

Tablo 48

*Deney Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri Kadınların Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Kapak (Kadınların Faaliyetleri)	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Çinli Prens	1	9	-	-	1	6
Savaş	1	9	1	17	2	12
Spor	1	9	3	50	4	24
Yuğ Töreni	1	9	-	-	1	6
At Üstünde	1	9	-	-	1	6
Halı Dokuma	2	18	3	50	5	29
Savaş Talimi	2	18	1	17	3	18
Kraliçe	3	27	-	-	3	18
Eylemsiz	2	18	1	17	3	18
Yemek Yapma	1	9	-	-	1	6
Tezgahtar	-	-	1	17	1	6
Müziyen	-	-	1	17	1	6
Kıyafet Dikme	-	-	1	17	1	6
Edilgen	-	-	1	17	1	6

Tablo incelendiği zaman; öğrencilerin en fazla oran ile kadınları halı dokurken çizdikleri görülmektedir. Çizimlerinde kadın karakterlere yer veren kız öğrencilerin 2'si (% 18), erkek öğrencilerin 3'ü (% 50), toplam 5 öğrenci (% 29) kadınları halı dokurken çizmiştir. Bu sonuç ile Tablo 17'de dokuma/dikiş kategorisi altında ele alınan halı dokuma işini öğrencilerin öntestte hiçbiri kadınların yaptıkları işler arasında ifade etmezken sontestte 12 öğrencinin kadınların yaptıkları işler arasında ifade etmesi arasındaki ilişki öğrencilerin ifadeleri ile çizimleri arasındaki uyumun ortaya çıkması açısından oldukça önemlidir.

Öğrencilerin kadın karakterleri çizdikleri bir başka faaliyet ise spordur ve çizimlerinde kadın karakterlere yer veren öğrencilerin 4'ü (% 24) kadınları bir spor faaliyeti içerisinde çizmiştir. Spor olarak kategorize edilen faaliyet futbol yani eski Türklerdeki ismiyle tepüktür. Öğrencilerin kadınları futbol/tepük oynarken çizmelerinin nedeni uygulama sürecinde eski Türk kültürünün ele alındığı konu içerisinde tepük oyununa ve araştırmacı tarafından çizdirilen illüstrasyonda (Ek-22/İllüstrasyon 2) tepük oynayan insanlara yer verilmiş olmasıdır. 3 öğrencinin (% 18) kadınları herhangi bir eylem içerisinde olmadan çizmesi öğrencilerin kadınları pasif konumda düşündüğü ihtimalini akla getirir de Tablo 50'de görüleceği gibi 3 öğrencinin erkekleri herhangi bir eylem içerisinde olmadan çizdiği dikkate alındığında her iki cinsiyeti bu anlamda farklı görmedikleri düşünülebilir.

Aşağıdaki tablo kontrol grubu öğrencilerinin ünite kapağı tasarımında çizdikleri kadın karakterlerin faaliyetlerine ait yüzde ve frekans sonuçlarıdır.

Tablo 49

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri Kadınların Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Kapak (Kadınların Faaliyetleri)	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kontrol						
Göç	1	13	-	-	1	11
Savaş	1	13	-	-	1	11
Spor	2	25	-	-	2	22
At Üstünde	-	-	1	100	1	11
Halı Dokuma	1	13	-	-	1	11
Eylemsiz	4	50	-	-	4	44
Yemek Yapma	1	13	-	-	1	11

Tablo incelendiği zaman; öğrencilerin en fazla oran ile kadınları herhangi bir eylem içerisinde olmadan çizdikleri görülmektedir. Çizimlerinde kadın karakterlere yer veren kız öğrencilerin 4'ü (% 50) yani yarısı kadınları herhangi bir eylem içerisinde olmadan çizmiştir. 4 öğrencinin (% 44) kadınları herhangi bir eylem içerisinde olmadan çizmesi öğrencilerin kadınları pasif konumda düşündüğü ihtimalini akla getirirse de Tablo 51'de görüleceği gibi 4 öğrencinin erkekleri herhangi bir eylem içerisinde olmadan çizdiği için her iki cinsiyeti bu anlamda farklı görmedikleri düşünülebilir. Çizimlerinde kadın karakterlere yer veren kız öğrencilerin 2'si (% 25) kadınları bir spor faaliyeti içerisinde çizmiştir.

Tablodan sadece bir erkek öğrencinin çiziminde kadınlara yer verdiği ve bu öğrencinin çiziminde yer verdiği kadını at üstünde resmettiği anlaşılmaktadır. Daha önce G.N.5'te açıklandığı gibi öğrencinin çiziminde ders kitabının ünite kapağını resmetmeye çalışması ve belirtilen ünite kapağında kadının at üstünde ele alınması nedeniyle öğrencinin çiziminde de kadının at üstünde resmedildiği, bu nedenle öğrencinin kadını at üstünde düşünüp düşünmediği sonucuna kesin olarak varılamamaktadır.

Tablo 48 ve Tablo 49 birlikte ele alındığında; deney grubu öğrencilerinden 3 kız öğrencinin (% 18) çizimlerinde iktidar sahibi ya da iktidarı paylaşan bir figür olarak kraliçeye yer verdikleri fakat kontrol grubu öğrencilerinin hiçbirinin böyle bir kadın figürüne yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan çizimlerinde kadın karakterlere yer veren deney grubu öğrencilerinin ünite kapağı tasarımlarında çizimlerinde kadın karakterlere yer veren kontrol grubu öğrencilerinin ünite kapağı tasarımlarına göre kadınları daha aktif faaliyetler içerisinde resmettikleri bulgulanmıştır.

### **Erkeklerin Roller**

Bu başlık altında geçmişte yaşamış erkeklerin rolleri bağlamında öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olduğu verilere yer verilmiştir. Buna uygun olarak içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Aşağıdaki tablo deney grubu öğrencilerinin ünite kapağı tasarımında çizdikleri erkek karakterlerin faaliyetlerine ait yüzde ve frekans sonuçlarıdır.

Tablo 50

*Deney Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri Erkeklerin Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Kapak (Erkeklerin Faaliyetleri)	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Göç	1	7	-	-	1	4
Savaş	2	14	3	30	5	21
Spor	1	7	6	60	7	29
Yuğ Töreni	1	7	-	-	1	4
Alışveriş	2	14	-	-	2	8
Siyasi Aktörler	3	21	-	-	3	13
Hükümdar	1	7	-	-	1	4
At Üstünde	2	14	2	20	4	17
Savaş Talimi	1	7	2	20	3	13
Eylemsiz	1	7	2	20	3	13
Ağaçtan Meyve Toplama	-	-	1	10	1	4
Müzişyen	-	-	2	20	2	8
Yemek Yapma	-	-	2	20	2	8
Fare Üstünde Ok Atma	1	7	1	10	2	8
Eski Gelenekler	-	-	1	10	1	4

Öğrencilerin erkek figürleri çeşitli faaliyetler içerisinde resmettikleri tablodan anlaşılmaktadır. Tablo 50'ye göre; "Ünite Kapağı Tasarımı" etkinliğinde çizimlerinde erkek figüre yer veren öğrencilerin bu figürleri en çok (7 öğrenci) oyun faaliyeti içerisinde resmettikleri görülmektedir. Öğrencilerin resimlerinde ele aldıkları sporlar tepük ve nevrüz ateşi üstünden atlamadır. Bunu erkekleri savaş faaliyeti içerisinde (5 öğrenci) resmetmeleri izlemektedir. Öğrencilerin erkek figürleri at üstünde (4 öğrenci) resmettikleri görülmektedir. Öğrenciler erkek figürleri genellikle aktif görevler içinde resmederken 3 öğrenci çiziminde yer verdiği erkek figürleri pasif/eylemsiz olarak resmetmiştir. Öte yandan 2 erkek öğrencinin çizimlerinde yer verdikleri erkek figürleri yemek yaparken resmetmesi önemli bir detaydır. Bu veri dolayısıyla küçük çapta da olsa bazı işlerin cinsiyetsizleştiği söylenebilir. Tablo 22'de değinildiği gibi, bu işlerden bazıları savaş, ülke yönetme, ticaret yapma, ata binip ok atmadır. Bununla birlikte; öğrencilerin çizimlerinde



sosyal tarih konularını içeren faaliyetlere daha fazla yer vermiş olması dikkate değer bir başka bulgudur. Bütün bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; uygulamanın etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Aşağıdaki tablo kontrol grubu öğrencilerinin ünite kapağı tasarımında çizdikleri erkek karakterlerin faaliyetlerine ait yüzde ve frekans sonuçlarıdır.

Tablo 51

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ünite Kapağı Tasarımı Etkinliğinde Çizdikleri Erkeklerin Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Kapak (Erkeklerin Faaliyetleri)	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kontrol						
Göç	1	10	-	-	1	5
Savaş	5	50	3	33	8	42
Spor	2	20	-	-	2	11
At Üstünde	-	-	1	11	1	5
Siyasi Aktörler	2	20	3	33	5	26
Savaş Talimi	-	-	1	11	1	5
Eylemsiz	2	20	2	22	4	21
Müziyen	1	10	-	-	1	5

Tablo 51'e göre; "Ünite Kapağı Tasarımı" etkinliğinde çizimlerinde erkek figüre yer veren öğrencilerin bu figürleri en çok (8 öğrenci) savaş faaliyeti içerisinde resmettikleri görülmektedir. Bunu Nizamülmülk vb. siyasi aktörleri resmetmeleri (5 öğrenci) takip etmektedir. Erkekleri herhangi bir faaliyet içerisinde olmadan/eylemsiz çizen 4 öğrenci bulunmaktadır. Erkek öğrenciler çizimlerinde erkek figürleri en çok savaş faaliyeti içerisinde çizerken, kız öğrenciler savaş faaliyeti içerisinde ya da önemli kişileri ele alarak çizmişlerdir. Tablo 25'te yer alan sontestte kontrol grubu öğrencilerinin tamamının geçmişte erkeklerin savaştığı düşüncesi ile Tablo 51'de yer alan çizimlerinde erkek figüre yer veren kontrol grubu öğrencilerinin yarısının erkekleri savaş faaliyeti içerisinde çizmesi arasındaki benzerlik önemlidir. İki bulgu birlikte değerlendirildiğinde; kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak erkeklerin genellikle savaş faaliyeti ile uğraştığı düşüncesine sahip oldukları ileri sürülebilir.

Deney grubunun ünite kapağı tasarım çalışması erkeklerin faaliyetleri bağlamında kontrol grubuyla kıyaslandığında en dikkate değer bulgu, deney grubu öğrencilerinin kontrol

grubundakilere kıyasla sosyal tarih kapsamına giren etkinliklere çok daha fazla yer vermiş olmalarıdır. Buna göre, deney grubu bu kapsamda erkek tarihsel aktörleri 9 (göç, spor, yağ töreni, at üstünde, alışveriş, ağaçtan meyve toplama, müzisyen, yemek yapma, eski gelenekler) etkinlik bağlamında çizerken; kontrol grubunda bu sayı 4 (göç, spor, at üstünde, müzisyen) etkinlik ile sınırlı kalmıştır.

### **Cinsiyete Dayalı İş Bölümü**

Bu başlık altında cinsiyete dayalı iş bölümü durumu bağlamında öğrencilerin geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olduğu verilere yer verilmiştir. Buna uygun olarak video kaydı çözümlemesine, gözlem notlarına ve “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinden örnekler yer verilmiştir.

Aşağıda Çandarlıoğlu'nun Uygur Devleti'nin çöküşünü kadınların yumuşaması ile ilişkilendiren ifadesi üzerinden öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerinin alındığı video kaydı çözümlemesi bulunmaktadır.

[...]

Öğretmen tarafından slaytta bulunan Gülçin Çandarlıoğlu'nun “Uygur kadını yumuşamaya başladı.” ifadesi bir öğrenciye okutturulur ve bunun devletin çöküşünde etkisinin olup olmadığı sorulur.

27.1. EÖ8: Olmuştur.

27.2. Ö.: Neden olmuştur?

27.3. EÖ8: Eskiden kadınlar da erkeklere destek verirken artık öyle değil.

27.4. Ö.: Eskiden kadınlar da erkeklere destek veriyorlardı. Ama artık yumuşamaya başladılar, destek veremediler ve bu nedenle de Uygurlar çökmüş olabilirler diyorsun.

27.5. EÖ3: Bence de olmuştur. Çünkü savaş yaparken kadınlara da görev veriyorlardı. Ama artık onlar yumuşadığı için veremiyorlar. İş yapmıyorlar.

27.6. Ö.: Kadınlara artık iş veremiyorlar diye düşünüyorsun. Tersini düşünen var mı?

Öğrenci parmak kaldırır ve öğretmen söz verir.

27.7. KÖ3: Tersini düşünmüyorum.

27.8. Ö.: Tamam o zaman fikrini söyle.

- 27.9. KÖ3: Bence de olmuştur. Çünkü savaşa ek olarak çalışabilecek kadınlar pek gitmiyormuş. Yani hem asker sayısı olarak küçüldükleri için yenilmiş olabilirler.
- 27.10. Ö.: Asker sayısı olarak kadınlar olmadığı için sayılarının küçüldüğünü ve zayıfladıklarını düşünüyorsun. Uygurlar'ın ön plana çıkan özellikleri neydi?
- 27.11. EÖ3: Müzik.
- 27.12. Ö.: Müzik var dedi EÖ3. Başka?
- 27.13. KÖ7: Terazide bir şey ölçüyordu işte.
- 27.14. Ö.: Alışveriş.
- 27.15. KÖ4: Medeni kıyafetler giyiyorlardı.
- 27.16. Ö.: KÖ4 çok sevdi herhalde onların giyimlerini.
- 27.17. KÖ5: Yerleşik hayat.
- 27.18. Ö.: Yerleşik hayat vardı. Başka?
- 27.19. KÖ2: Dans ediyorlardı.
- 27.20. Ö.: Dans vardı.
- 27.21. EÖ5: Evleri çadırdan değildi.
- 27.22. Ö.: Evleri çadırdan değildi. Yerleşik hayata geçmişlerdi artık.
- 27.23. KÖ13: Tanrı'ya şükrediyorlardı.
- 27.24. Ö.: Tanrı'ya şükrediyorlardı.
- 27.25. KÖ3: Mimarlıkta, sanatta ileriydiler.
- 27.26. Ö.: Mimarlıkta ileriydiler.
- 27.27. KÖ2: Mani rahipleri.
- 27.28. Ö.: Mani rahipleri vardı. Başka bir dini benimsemişlerdi. Peki, şu an saydığınız şeyler sizce olumlu şeyler mi?
- 27.29. Sınıf hep bir ağızdan: Evet.
- 27.30. Ö.: O kadar olumlu şey varken sadece kadınların “yumuşamasından” devletin gerilemiş ve çökmüş olma ihtimali var mı?
- 27.31. Sınıfın bir kısmı: Olabilir.

27.32. Ö.: Olabilir yani sadece kadınlar “yumuşadığı” için devlet çökmüş olabilir. Yerleşik hayata geçmelerinin, mimarinin, sanatın bir önemi yok.

27.33. EÖ3: Erkekler de öyle olmuştur.

27.34. Ö.: Erkekler de savaşçılığı mı bırakmışlardır?

27.35. EÖ3: Yani evet.

Sınıfın bir kısmı öğrenciye hak verir.

27.36. Ö.: Erkekler de savaşçılığı bırakmıştır. O zaman sen şöyle bakıyorsun. Sadece kadınlar değil erkekler de savaşçılığı bıraktıkları için devlet çökmüş olabilir. Başka var mı bu konuda fikri olan?

Sınıftan ses çıkmaz ve kimse söz istemez.

27.37. Ö.: Peki o zaman ben sizin bu konuşmalarınızdan sizin savaşçılığa daha fazla önem verdiğinizi mi düşünmeliyim? Yoksa sadece o devlet için mi bu şekilde konuşuyorsunuz?

27.38. Sınıfın bir kısmı: O devlet için.

27.39. Ö.: Peki şu an için hangisinin daha önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

Sınıfta konu ile alakalı farklı düşünceler belirten sesler yükselir.

27.40. Ö.: EÖ3 şu an için de daha önemli olduğunu düşünüyor. Neden?

27.41. EÖ3: Çünkü hayatlarını sürdürmeleri için.

27.42. Ö.: Hayatlarını sürdürebilmeleri için savaşa ihtiyaçları var. Peki diğer şeylere ihtiyaç yok mu?

27.43. EÖ3: Var.

27.44. Ö.: Mesela tarıma ihtiyaç var, değil mi? (Anlaşılmıyor) Demek ki sadece savaşçılık değil diğer işler de önemli, değil mi?

27.45. EÖ2: Gelişmek, toprak kazanmak için önemli.

27.46. Ö.: Gelişmek ve toprak kazanmak için savaşın daha önemli olduğunu düşünüyorsun.

27.47. KÖ8: Madencilik daha önemli. Çünkü silahlarını yapıyorlar.

27.48. Ö.: Madenciliğin daha önemli olduğunu düşünüyorsun. Çünkü silahlarını yapıyorlar. Başka?

27.49. KÖ3: Ben o zamanlar diplomatik ilişkilerin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü orada gelin ilişkisi olduğu için savaş açmaktan vazgeçer.

27.50. Ö.: Diplomatik evliliklerin daha önemli olduğunu düşünüyorsun. Çünkü o savaşmadan direkt barışı sağlıyor.

27.51. KÖ3: Evet.

27.52. Ö.: Ve birçok sorunu da çözüyor. O yüzden savaşa karşısın.

27.53. KÖ3: Evet.

27.54. EÖ6: (Anlaşılmıyor) için o dönemlerde savaş önemliydi. Toprak kazanmak, devlet kazanmak için savaşıyorlardı insanlar.

27.55. Ö.: O dönem için savaşın daha önemli olduğunu düşünüyorsun. Yani savaş o dönem için önemli. Ama geri kalan işler de var. Daha önce görmüştük. Kadınlar çadır yapıyorlar ya da başka şeyler. Erkekler de yapabiliyordu. Fark etmiyor kimin yaptığı. O geride kalan işler de; mesela yerleşik düzene geçip sanatta ilerliyorlar ve bize birçok farklı farklı eser bırakıyorlar. Ya da müzik, farklı farklı müzik türleri üretiyorlar. Farklı farklı danslar üretiyorlar. Farklı farklı giyim tarzları üretiyorlar. Aslında bunlar da önemli savaşçılığın yanında. Savaşçılık devletin genişlemesi, kendilerini koruması, büyümesi için önemli ama en az onlar kadar önemli olan bu alanlar da var. O yüzden çöküşü biz sadece bir nedene bağlayamıyoruz. Evet; bu da nedenlerden biri olabilir ama genelleme yapamıyoruz.

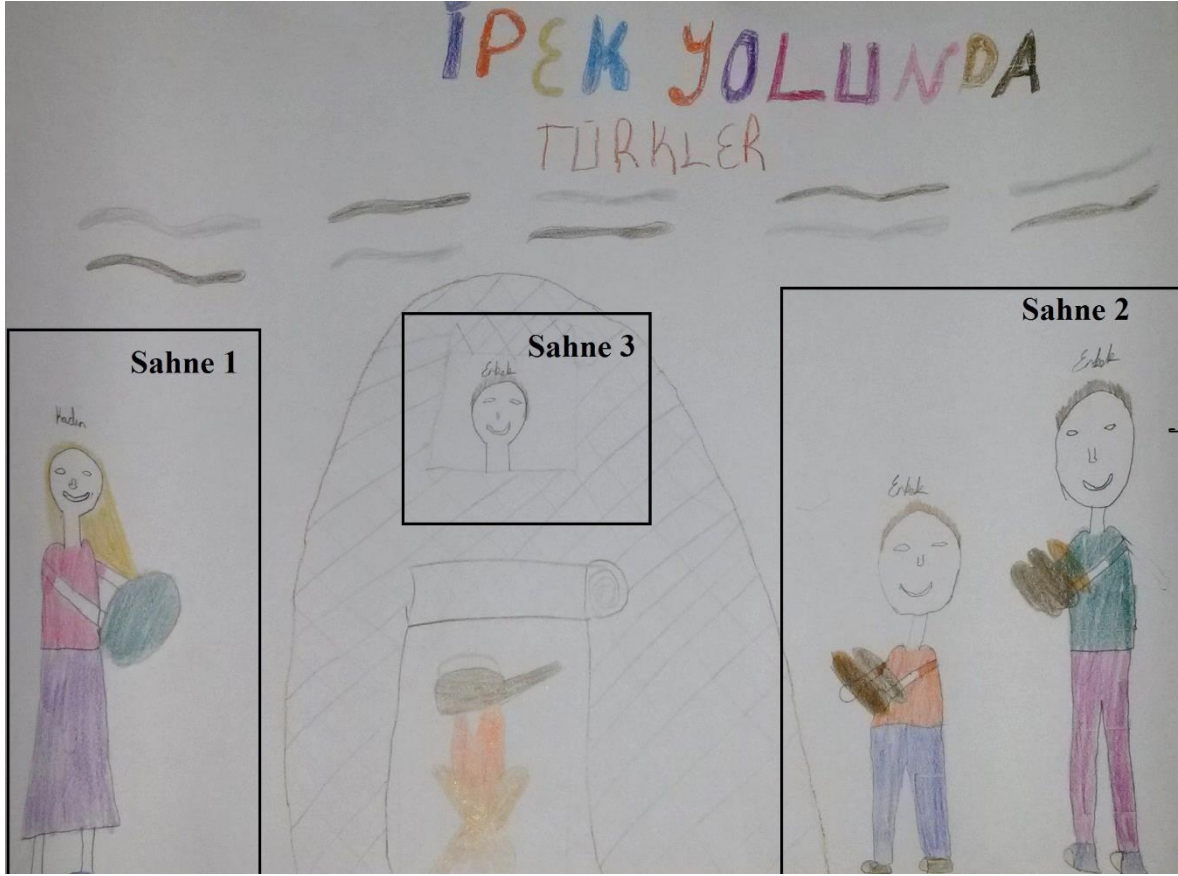
[...]

Video kaydı çözümlemesinde öğrencilerin bir kısmının bu ifadeye katıldığı fakat bunu farklı gerekçelere dayandırdıkları görülmektedir. 27.3. ifadesinde EÖ8'in bu ifadeyi desteklediği ve gerekçe olarak “kadınların artık erkeklere destek vermediğini” dile getirmektedir. Öğrencinin ifadesinde kadınların erkeklere destek vermediği alandan kastı savaş alanıdır; fakat kadınların savaş alanında bulunmadığı düşüncesini erkeklere destek vermedikleri şeklinde ifade etmektedir. Yani öğrencinin savaş alanı ile erkekleri ilişkilendirdiği, kadınları ise destekleyici bir konumda düşündüğü sonucu çıkarılabilir. 27.5. ifadesi (EÖ3), 27.3. ifadesinin (EÖ8) benzeridir ve bu öğrenci de kadınların yumuşamasının sonucunun onları savaş alanından uzaklaştıracağı düşüncesine sahiptir. Öğrenci savaş alanında kadınlara görev verildiğine fakat kadınların bu görevleri yerine getirmeyeceğine değinir. Öğrencinin savaş alanında kadınlara ne tür işlerin verildiğini düşündüğü bilinmemektedir fakat “savaşmayacakları” ifadesi yerine “verilen işler”

ifadesinden kadınları geri hizmet ile ilişkilendirdiği düşünülebilir. 27.9. ifadesini kullanan KÖ3 de yine savaşla ilişki kurmuştur fakat bu öğrenci, diğer iki öğrencinin aksine kadınları savaş alanında aktif olarak ele alarak asker sayısının azalacağını ve bunun yenilgiye neden olacağını, dolayısıyla çöküşü hızlandıracağını düşünmektedir.

Üç öğrencinin ifadelerinden dönem bağlamında savaşın ve savaşçı özelliklerin çok önemli olduğunun düşünüldüğü sonucu çıkarıldığı için öğrencilere Uygurlar'ın önemli özellikleri sorulmuştur. Öğrenciler müzik, yerleşik hayat, dans, giyim özellikleri, mimarlık vb. alanları sıralamışlardır. Bunun üzerine 27.30. ifadesinde görüldüğü gibi, öğrencilere sıraladıkları olumlu özelliklere rağmen devletin çöküşünü sadece kadınlarla ilişkilendirmenin mümkün olup olmadığı sorulmuştur ve öğrencilerin bir kısmı (21.31.) mümkün olduğunu ifade etmiştir. 27.33. ifadesinde EÖ3 erkeklerin de savaşçılığı bırakmış olabileceğini, dolayısıyla çöküşün nedenini insanların savaştan uzaklaşması ile ilişkilendirmesi düşüncesini ileri sürmüştür ve öğrencilerin bir kısmı bu düşünceyi desteklemiştir. Öğrencilerin tamamının devletin çöküşünü savaşçılık özelliklerinin yitirilmesi (öğrencilerin bir kısmı için kadınların, bir kısmı için hem kadınların hem erkeklerin) ile ilişkilendirmesi araştırmacının öğrencilerin savaşı ve savaşçılık özelliklerini daha önemli gördükleri algısına neden olmuştur. Bu nedenle 27.37. ifadesindeki soru öğrencilere yöneltilmiştir ve öğrencilerin bir kısmı Uygur Devleti için bu düşünceye sahip olduklarını ifade ederken (27.38.), bir kısmı günümüzde de savaşın önemli olduğunu ifade etmiştir. 27.41. (EÖ3) ve 27.45. (EÖ2) ifadelerini kullanan öğrenciler günümüzde savaşın daha önemli olduğunu düşünen öğrencilerdendir. 27.47. ifadesinde KÖ8 madenciliğin daha önemli olduğunu düşünmektedir; fakat bu öğrencinin de madenciliği silah yapımı yani savaş ile ilişkilendirerek önemli olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. 27.49. ifadesinde KÖ3'ün farklı bir bakış açısıyla konu hakkında görüşlerini ifade ettiği görülmektedir. Öğrenci savaşmadan iki ülke arasındaki barışı sağladığı için diplomatik evliliklerin önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrencinin savaşa bakış açısının olumsuz olduğu söylenebilir.

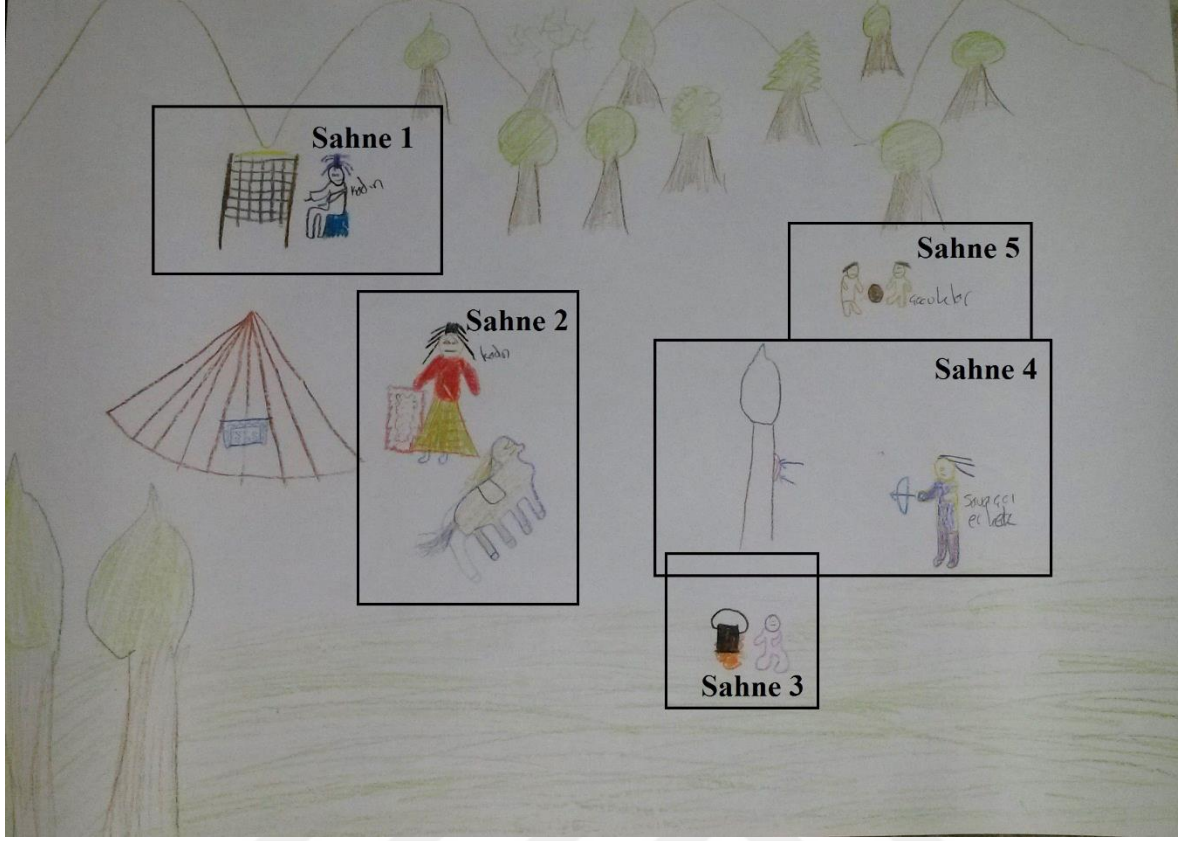
Aşağıdaki resim DKÖ7'ye aittir.



Şekil 76. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Resimde geleneksel/cinsiyetçi bir iş bölümünün içkin olduğu bir aile imgesi kurgulanmıştır. Resim incelendiği zaman; öğrencinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına bağlı olarak kadına yemek yapma (Sahne 1), erkeğe eve ekmek getirme (Sahne 2) görevini verdiği görülmektedir. Hatta bunu sadece yetişkinler olarak ele almayıp baba figürünün yanında erkek çocuğu da (Sahne 2) aynı işi üstlenmekte ve anne figürü daha küçük olan erkek çocuk evde bırakılarak (Sahne 3) aynı zamanda anneye çocuk bakımı görevi verilmektedir. Öğrencinin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak çizdiği resimdeki diğer önemli detay ise giyimde kendisini göstermektedir. Öğrencinin günümüz giyim özelliklerini dikkate alarak çizdiği resim, rol dağılımının da günümüze bağlı olarak çizilmiş olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bu da öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının dirençli olabileceğini göstermektedir.

Aşağıdaki resim DEÖ5'e aittir.



Şekil 77. Deney grubu öğrencilerinden birinin Ünite Kapağı Tasarımı etkinliği örneği

Resimde öğrencinin kadın ve erkek karakterler arasında iş bölümü yaptığı ve kadınlara halı dokuma (Sahne 1, Sahne 2), erkeğe yemek yapma (Sahne 3) ve savaş talimi yapma (Sahne 4) görevlerini verdiği görülmektedir. Bir başka anlatımla, öğrenci çiziminde barınma işini kadına, beslenme işini erkeğe vererek iş bölümünü gerçekleştirmektedir. Öğrencinin iş bölümü yaptığının düşünülmesinin nedeni; video kayıtlarında öğrencilerin kadınların çadır kurma, erkeklerin avlanma görevini üstlendiklerini ifade etmesi ve resimdeki benzerliktir. Kadın ve erkeği birlikte ele alarak her iki cinsiyete de aktif görevler vermesi ve dönemin şartlarını dikkate alarak çizim yapması açısından öğrencinin çalışması önemlidir. Öte yandan öğrencinin bu çalışması halı dokuyan kadınlara yer vermesi nedeniyle yeniden değer yükleme temasına uygundur.

Aşağıda öğrencilerin uygulama süreci içerisinde geçmişte cinsiyete dayalı iş bölümü olduğunu ifade ettikleri gözlem notları yer almaktadır.

G.N.15: Bir kız öğrenci erkeklerin avlanırken kadınların diğer işleri yaptığını ifade etmiştir. Ele alınan gözlem notundan öğrencinin geçmişte insanların iş bölümü yaptığını ve erkeklerin avcılık görevini üstlendiğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğrenci kadınların avcılık dışındaki diğer işleri yaptığını ifade etmiştir fakat diğer işler olarak hangi işleri



kastettiği bilinmemektedir. Öğrencinin günümüz toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile geçmişteki insanlara biçtiği rol arasında bir benzerlik olduğu söylenebilir. Günümüz toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından birisi erkeğin evin geçimini yani beslenme kaynağını sağladığı, kadının ev işlerini yaptığı (Özçatal, 2011, s. 24; Chatterjee, 2000, s. 101) şeklindedir.

G.N.16: Deneysel gruba öğrencilerinden biri kadınların çadırla ilgilenirken erkeklerin ava gittiğini ifade etmiştir. Ele alınan gözlem notu ile G.N.15 arasında öğrencilerin geçmişte erkeklerin yaptıklarını düşündükleri iş arasında benzerlik olmasına rağmen, kadınların yaptıklarını düşündükleri iş arasında farklılık vardır. G.N.15'te öğrencinin kadınların yaptıklarını düşündükleri iş belli olmamasına rağmen, G.N.16'da öğrencinin kadınların yaptıklarını düşündükleri iş bellidir. Ayrıca G.N.16'da öğrencinin kadınları aktif bir rol dahilinde düşündüğü görülmektedir. Öğrencinin kadınların çadır kurduğunu düşünmesinin nedeninin uygulama sürecinde izletilen "Ren Geyiği Türkleri" isimli belgesel kesitinde kadınların çadır kurduklarını görmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Fakat öğrencinin öğrendiği bu bilgiyi kabul etmesi ve ifadelerine yansıtması önemlidir.

G.N.15 ve G.N.16'dan farklı olarak güncel bir cinsiyete dayalı iş bölümü durumundan bahsedilen gözlem notu aşağıda yer almaktadır.

G.N.17: Uygulama sürecinde izletilen "Ren Geyiği Türkleri" isimli belgesel kesitinden öğrencilerin eşitlikçi yaşama kanıt göstermeleri istendiğinde, öğrenciler kanıt olarak kadın ve erkeklerin çalışmalarını göstermişlerdir. "Kadınlar çalışırken erkekler boş durmadılar." ifadesini kullanmışlardır. G.N.17'den öğrencilerin izletilen belgesel kesitinden yola çıkarak iki cinsiyetin de çalıştığı sonucuna vardığı görülmektedir.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin bir kısmının tarihsel gerçekliğe uygun olarak geçmişte cinsiyete dayalı iş bölümü olduğu düşüncesine sahip oldukları tespit edilmiştir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve önerileri yer almaktadır.

#### Sonuçlar

Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak ulaşılan sonuçlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

##### 4.1. alt amaca uygun olarak ulaşılan sonuçlar

- Deney grubunun sınıfta öznelenmiş kadın aktörlere çok daha yüksek oranda yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin sınıfta verdikleri cevapların çeşitlilik kazanması ve kadınları nesnelenmiş bir konumdan öznelenmiş bir konuma yerleştirecek şekilde ifadeler kullanmaları yönündeki bulgular, kadınların görünür olduğu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alınarak düzenlendiği bir öğretim uygulaması sonucunda öğrencilerin algı ve ifadelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadınların güçlenmesi lehine değiştiği/dönüştüğünü ortaya koymuştur.
- Anket formlarından elde edilen verilere göre öğrencilerin genel olarak siyasi ve ekonomik konuları içeren maddeleri sosyal konuları içeren maddelere göre daha önemli buldukları tespit edilmiştir. Bu durumun bir nedeni öğretim programları ve ders kitaplarında siyasi tarih konularının ön plana çıkması olabileceken; bir diğer nedenin de bu yaş grubu öğrencilerinin Egan'ın tarihsel düşünme sınıflandırması bağlamında romantik evre özellikleri taşımaları olduğu öne sürülmüştür. Fakat deney grubu öğrencilerinden elde edilen verilerin bir kısmında sosyal tarih konularına da değer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin savaşıma, ülke yönetme, at binip ok atma, futbol, güreş gibi sporlar yapma, ülke yönetimine yardımcı olma ve ticaret gibi geleneksel olarak “eril” alana kodlanan işleri, uygulama sonrasında kadınların da yapabildiğini düşünmeye başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da araştırmanın tarih konularının öğretimi bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliğine dönük amacının geniş ölçüde gerçekleştiğini kanıtlar niteliktedir. Öğrencilerin seçimleri tarihsel bağlama uygun olduğu gibi toplumsal cinsiyet algısının olumlu yönde değiştiğine işaret etmektedir.
- Uygulama sonucunda geleneksel olarak eril alana kodlanan işleri kadınların da yaptığını düşünme eğilimi deney grubunda daha radikal bir artış göstermiştir. Bu bulgu da geçmişe yönelik toplumsal cinsiyet eşitliği algısının deney grubunda eşitlik bağlamında kadınlar lehine anlamlı bir değişim gösterdiğini ortaya koymuştur.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak hem öntestte hem de sontestte erkeklerin savaştığını, ata binip ok attığını ve ülke yönetimine katıldığını, futbol, güreş gibi sporlarla ilgilendiğini düşündükleri bulgulanmıştır. Kadınların yaptıkları işler konusunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasındaki benzerliğin erkeklerin yaptıkları işler konusunda da kendini göstermesi bulgusu, toplum tarafından her iki cinsiyete biçilen rolleri öğrencilerin kabul ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin algılarının, sontestte kadınların yaptıkları işlerle ilgili önteste göre daha fazla değişiklik göstermesi sonucundan hareketle, kadınların görünür olduğu bir ünite tasarımının toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili eşitlik yönünde öğrencilerin değişim/dönüşüm yaşamasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2. alt amaca uygun olarak ulaşılan sonuçlar

- Öğrencilerin hem ifadelerinde hem çalışmalarında sosyal hayat konuları bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin ön plana çıktığı durumlar bulgulanmıştır. Benzer şekilde bazı öğrencilerin çalışmalarında kadınların görünür olduğu ve eylemlilik içerisinde ele alındığı tespit edilmiştir. Buna göre; toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı ve kadınların görünür olduğu bir öğretim anlayışının etkili olduğu ileri sürülmüştür.
- Öğrencilerin bir kısmının yönetici kadınların güçlü ve özneleşmiş kadınlar olduğu düşüncesine sahip olduğu bulgulanmıştır. Öğrencilerin bu düşünceye sahip

olmalarında öğretim süreci içerisinde öyküleri sunulan kadın tarihsel karakterlerin, öğrencilere dağıtılan bilgi kâğıtlarının ve derslerde toplumsal cinsiyet eşitliğini gözeten bir yaklaşımın benimsenmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu ise daha önce değinildiği gibi, araştırmada benimsenen öğretim anlayışının ve gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin etkililiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, aynı zamanda kadınları geçmişin güçlü tarihsel özneleri olarak sunma yoluyla toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında hedeflenen “güçlen(dir)me” amacının gerçekleştiğine işaret etmektedir.

- Çizimlerinde kadın karakterlere yer veren deney grubu öğrencilerinin ünite kapağı tasarımlarında, çizimlerinde kadın karakterlere yer veren kontrol grubu öğrencilerinin ünite kapağı tasarımlarına kıyasla kadınları daha aktif faaliyetler içerisinde resmettikleri bulgulanmıştır. Bu bulgu, uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin, kadınları eylemlilikleri dolayısıyla tarihin aktif özneleri olarak imgelediklerini ortaya koymuştur.
- Deney grubunun ünite kapağı tasarım çalışması erkeklerin faaliyetleri bağlamında kontrol grubuyla karşılaştırıldığında en dikkate değer bulgu, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundakilere kıyasla sosyal tarih kapsamına giren etkinliklere çok daha fazla yer vermiş olmalarıdır. Bu bulgu, uygulama süresince benimsenen siyasal ve sosyal tarihi dengede tutma yaklaşımının etkili olduğunu göstermektedir. “Ünite Kapağı Tasarımı” etkinliğinden elde edilen veriler doğrultusunda, deney grubu erkek öğrencilerinin geçmişi kadınlı düşünme oranlarının (% 60) kontrol grubu erkek öğrencilerinin oranlarına (% 10) kıyasla son derece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı, kadınların görünür olduğu ve tarihin kadın aktörlerine yer verilen öğretim anlayışının erkek öğrencilerin imgelemleri ve çizdikleri imgelerde kadınların görünür olmasını ve toplumsal cinsiyet eşitliğini dikkate almalarını sağladığını göstermiştir. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler karşılaştırıldığında kadınların görünür olduğu bir tarih öğretimi en çok erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını kadınlar lehine dönüştürmek bakımından etkili olmuştur. Bu bulgu sosyal bilgiler derslerinde cinsiyet körlüğünün önüne geçme ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamanın kız ve erkek öğrenciler açısından önemini ortaya koymuştur.

- Öğrencilerin bir kısmının tarihsel gerçeklikle örtüşecek şekilde geçmişte cinsiyete dayalı iş bölümü olduğu düşüncesine sahip oldukları tespit edilmiştir.

#### 4.3. alt amaca uygun olarak ulaşılan sonuçlar

- Araştırmacının rehberliğinde öğrencilerin kadınların siyasi rolleri üzerinde farklı perspektiflerden düşünebildikleri ve geleneksel tarih yazımının kadınlara yönelik genellemeci ve olumsuz yaklaşımlarının aksine daha anlamaya ve empatiye dayalı düşünme deneyimleri gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı yani kadınların görünür olduğu bir öğretim sürecine ilgiyle katıldıkları ve kadınların yaptıkları işler sunulduğunda kız ve erkek öğrencilerin bu bağlamda düşünme pratikleri deneyimleyebildikleri ve eleştirel değerlendirmeler yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Hem deney grubu hem kontrol grubu öğrencilerinin bir kısmı görselin altında yer alan “bilim insanı” kavramına rağmen kendi ifadelerinde “bilim adamı” kavramını kullanmıştır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bilimle uğraşan kişileri genel olarak erkek algıladıkları ya da kavramın genel kullanımının “bilim adamı” olması nedeniyle farkında olmayarak bu şekilde kullanmış olabilecekleri ileri sürülmüştür. Öğrencilerin farkında olmadan bu kavramı kullandıkları düşünülse bile bu bulgu dildeki cinsiyetçi yapının öğrenciler tarafından nasıl içselleştirilebildiğini ortaya koymasından anlamlıdır. Çünkü öğrenciler kendilerine sunulan cinsiyetsiz/eşitlikçi ifadeyi kullanmak yerine cinsiyetçi ifadeyi kullanmayı tercih etmiştir. Bu bulgu, dilin cinsiyetçi anlamlar üretme/cinsiyetçi anlamları pekiştirme potansiyelinin dikkate alınması ve öğrenme-öğretme sürecinde bu tür anlamların üretimi ve pekiştirilmesine hizmet etmeyecek şekilde dikkatli kullanılmasının önemini ortaya koymuştur.
- Öğrencilerin bir kısmının diplomatik evliliklerde genel olarak evlilik için giden tarafın kız tarafı ve daha güçsüz taraf olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin “gelin gitme” ifadesini sıklıkla kullanmaları ve bu kavrama yükledikleri nesneleştirici anlam nedeniyle dil/söylemin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını pekiştirdiği ileri sürülmüştür.
- Öğrencilerin bir kısmının giyim/dış görünüş özellikleri konusunda toplumsal cinsiyet kalıp yargıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kalıp yargılar nedeniyle öğrencilerin geçmişteki insanın (özellikle erkek tarihsel aktörlerin) giyim

özelliklerini yadırgadıkları bulgulanmıştır. Bu bulgunun, öğrencilerin geçmişin bugünden farklı olduğunu anlamaları, tarihin değişim ve süreklilik kavram çiftinden değişim üzerinde düşünmeleri ve toplumsal cinsiyetin kurgusal (toplum tarafından kurgulanmıştır) ve değişken (kültürden kültüre değişebildiği gibi zamanla da değişmektedir) yapısına yönelik bir farkındalık geliştirmeleri bakımından fırsatlar sunduğu ileri sürülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin kalıp yargılarından hareketle ve geçmiş ve bugün karşılaştırması yoluyla cinsiyetçi ve presentist (bugünün penceresinden) bakış açılarında kırılmalar yaşanabileceği öne sürülmüştür.

- Öğrencilerin bir kısmının tarihsel kaynaklardan/kanıtlardan (Göktürk sikkesinde ve Uygur bayrağında yer alan kağan ve hatun görsellerinden) yola çıkarak bu toplumlarda yaşayan herkes (kadınlar ve erkekler) için eşitlik olduğu çıkarımında buldukları bulgulanmıştır. Fakat öğrencilerin bu bilgilere dayalı olarak böyle bir çıkarımda bulunmalarının sorunlu olduğu ileri sürülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin tarihsel gerçekliğe tam karşılık gelmeyen aşırı genellemeler yapmalarının önüne geçmek için tek yönlü bilgiler sunmaktan kaçınmanın önemini ortaya koymuştur.
- Öğrencilerin tarihsel aktörler ile özdeşim/empati kurma ya da rol yapma deneyimlerini yaşantılamaları gerektiğinde kendi cinsiyetlerini öncelikledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri ve algısına koşut olarak kızlar bu konuda daha esnek, geçişken, kompleksiz bir algıya sahip iken; erkekler daha katı, yalıtılmış ve dirençli bir algıya sahiptir. Bir başka anlatımla, erkek öğrencilerin daha katı ve dirençli, kız öğrencilerin daha esnek bir toplumsal cinsiyet perspektifleri olduğu bulgulanmıştır. Bunun nedeni olarak erilliği her iki cinsiyet için de olumlayan geleneksel toplumsal cinsiyet algısı ileri sürülmüştür.

#### 4.4. alt amaca uygun olarak ulaşılan sonuçlar

- Erkek öğrenciler tarihin kadın aktörleri söz konusu olduğunda öncelikle erkeksi (eril) olduğunu düşündükleri bir figürle (savaşçı kadın ya da hükümdar kadın); ardından eylemlilik içerisindeki kadın figürlerle bağlantı kurmaya daha açık olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu iki bulgu, erkek öğrencilerin oldukça katı nitelikteki toplumsal cinsiyet algılarında bir kırılma noktası olarak yorumlanmıştır. Buna göre bu bulguların tarih öğretiminde erkek öğrencilerin bağlantı kurmayı kabul ettikleri kadın figürlere yer verilmesinin, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama bakımından değerlendirilmesi gereken fırsatlar sunduğu ileri sürülmüştür.

Uygulama sürecinde öncü kadın karakterlere yönelik bilgilerin öğrencilere aktarılması sonucunda öğrencilerin tarihsel kadın karakterlere bakış açılarının olumlu yönde değiştiği ve bu durumun öğrencilerin tercihlerini kadın tarihsel aktörler lehine etkilediği tespit edilmiştir.

- Deney grubu kız öğrencileri sonteste önteste göre daha fazla hem cinsleri ile özdeşim kurma eğilimindeyken; deney grubu erkek öğrencileri de sonteste önteste göre daha fazla karşı cinsiyete sahip tarihsel bir figür ile özdeşim kurmayı kabul etmiştir. Bununla birlikte hem kız hem erkek öğrencilerin bağlantı kurmak istedikleri tarihsel figürleri seçerken yapılan iş/kimlik/statü yerine kendi cinsiyetlerine yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular bir taraftan, uygulama sürecinin, erkek öğrencilerin kadın tarihsel aktörlerle aralarına koydukları mesafeyi kısalttığına ve bu öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarında kadınlar lehine bir değişim sağladığına işaret ederken; diğer taraftan kız ve erkek öğrencilerin tarihsel aktörlerin cinsiyetine dikkat etmeleri nedeniyle tarih sahnesinde her iki cinsiyete - simetrik bir anlayışla- yer vermenin gerekliliği ve önemini ortaya koymuştur.

#### 4.5. alt amaca uygun olarak ulaşılan sonuçlar

- Öğrencilerin çadır kurma işi ile ilgili önteste toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bulunurken; uygulama süreci boyunca öğrencilere video kesitleri ile sunulan bilgiler doğrultusunda öğrencilerin bu kalıp yargılarının kırıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu ise, kadınların görünür olduğu bir öğretim anlayışının öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını kadınlar lehine değiştirdiğini/dönüştürdüğünü ispatlar niteliktedir.
- Öğrencilerin bir kısmının kadınların savaşamayacağı fakat savaşa destek verebileceği algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uygulama süreci başında daha katı olan bu algıları öğretim süreci içerisinde çeşitli vasıtalarla karşılaştıkları kadın figürler ve kadınlarla ilgili edindikleri bilgiler sonucunda kadınlar lehine değişikliğe/dönüşüme uğramıştır.
- Öğrencilerin kadınların savaştığını düşündüğü fakat tarihsel bağlama uygun olarak kadınları her zaman savaş alanında ya da savaşla ilişkili durumlar içinde düşünmedikleri bulgulanmıştır. Bu bulgu ise öğretim yaklaşımının etkililiğini ortaya koyan bir başka sonuç olması nedeniyle önem kazanmaktadır.



- Öğrencilerin bir kısmının kadınların ülke yönetmesi konusunda kalıp yargılara sahip olduğu fakat bu düşüncenin uygulama sürecinin sonunda kadınlar lehine değiştiği/dönüştüğü bulgulanmıştır.
- Öğrencilerin iki tarihsel karakter arasından seçim yapma gerekçeleri olarak fedakâr ve cesur olma ya da iktidar sahibi olma özelliklerini sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğrencilerin büyük bir kısmının kahraman kadına değer vererek tercihlerini yaptığı bulgulanmıştır. Bu bulgu öğrencilerin Egan'ın ortaya koyduğu tarihsel düşünme aşamalarından romantik evrede olmaları ile ilişkilendirilmiştir.

### Öneriler

1. Kadınların görünür olduğu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı bir öğretim anlayışının öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını değiştirdiği/dönüştürdüğü sonucundan hareketle kadınların görünür olduğu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı öğretim programları ve ders kitapları hazırlanabilir.
2. Geleneksel olarak eril alana kodlanan işleri kadınların da yaptığını düşünme eğilimi deney grubunda daha radikal bir artış gösterdiğinden öğretmenler –bu araştırma kapsamında uygulandığı gibi- sınıf içi süreçlerde toplumsal cinsiyet eşitliğini dikkate alan etkinlik ve materyaller tasarlayabilirler.
3. “İpek Yolunda Türkler” ünitesinin kazanımlarının siyasi tarih ve sosyal tarih konularını içermesine rağmen ders kitaplarında siyasi tarih konularına daha fazla yer verildiğine ilişkin bilgilere “Kavramsal Çerçeve” bölümünün “Güncel Program” başlığı altında yer verilmişti. Uygulama sürecinin başında deney grubu öğrencileri için siyasi tarih konuları daha önemli iken; uygulama içerisinde sosyal tarih konularına yer verildiği için öğrencilerin hem siyasi tarih konularını hem de sosyal tarih konularını önemsedikleri sonucu ele alındığında ders kitaplarında sosyal tarih ve siyasi tarih konularına dengeli bir şekilde yer vermelidir. Sosyal tarih alanında kadınlara dair daha çok bilgi üretildiği dikkate alındığında, bu dengenin sağlanmasının gerekliliği anlaşılır hale gelmektedir. Bir başka deyişle kadınların daha görünür olduğu bağlamlar içermesi bakımından sosyal tarihin en az siyasi tarih kadar dikkate alınması tarih öğretimi zemininde toplumsal cinsiyet eşitliğine önemli katkılar sunabilir. Bununla birlikte hem siyasi tarih hem sosyal tarih konuları içerisinde kadın aktörlere, kadın seslerine ve kadın anlatılarına yer verilebilir.

4. Öğrencilerin bir kısmının uygulama süreci içerisinde sunulan örneklere rağmen bazı konularda (giyim/dış görünüş, siyasal hayat, sosyal hayat vb.) toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının direnç gösterebildiği bulgusundan hareketle, pedagojik zeminde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik anlayış ve uygulamaların küçük yaşlardan itibaren hayata geçirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
5. Dilin cinsiyetçi yapısının öğrenciler tarafından içselleştirilebildiği bulgusundan hareketle cinsiyetçi dil ve söylemlerin farkına varılarak cinsiyetçilikten arındırılmış bir dilin öğretim ortamlarında mübadele edilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.
6. Ders kitaplarında ya da öğretim süreci içerisinde kız ve erkek öğrencilerin çeşitli formlarda (özdeşim/empati) bağlantı ve diyalog kurabilecekleri özneleşmiş tarihsel kadın aktörler sunulabilir.
7. Öğrencilerin farklı işler yapan (ülke yöneten, savaşan, kilim dokuyan, çadır kuran vb.), eylemlilik içerisindeki kadın karakterler ile karşılaşmalarının toplumsal cinsiyet rollerini değiştirdiği/dönüştürdüğü sonucu dikkate alındığında ders kitaplarında ya da öğretim süreci içerisinde farklı roller üstlenen kadın karakterlere yer verilebilir.
8. Romantik evrede oldukları varsayılan öğrencilerin güçlü ve kahraman kadın imgelerine eğilimli olmaları bulgusundan hareketle, bu evrede tarihin güçlü, özneleşmiş, kahramanlık özellikleri gösteren kadın aktörlerine yer verilebilir.
9. Öğrencilerin tarihsel düşünme süreçlerinde benzer kanıtlardan yola çıkarak toplumsal cinsiyet bağlamında aşırı genellemeler ve tarihsel gerçekliğin uzağına düşen çıkarımlar yapabildikleri bulgusundan hareketle, tarihsel malzeme geçmişin daha gerçeğe yakın bir panoramasını ortaya koyacak şekilde çeşitlendirilerek öğrenciye sunulabilir. Buna göre geçmişte toplumsal cinsiyet eşitliği olarak yorumlanabilecek kanıtlar (Göktürk sikkesi ve Uygur Bayrağı gibi) ataerkil bir toplum yapısına işaret edebilecek kanıtlarla (Dede Korkut hikâyelerinde oğlu olanın ak; kızını olanın kızıl otağı alınması gibi) birlikte sunulabilir.
10. Kadınların öykülerinin anlatılmasının kadın tarihi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin öğretiminde etkili olduğu sonucundan hareketle tarihin kadın aktörlerinin yaşamlarını öyküleştiren çalışmalar yapılabilir ve ilgili materyaller hazırlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Abou-Bakr, O. (2014). İslami feminizm ve bilginin üretilmesi: Devrim sonrası Mısır'dan manzaralar. Z. Ali (Der.), *İslami feminizmler* içinde (s. 147-163). İstanbul: İletişim.
- Akgökçe, N. (1999). Kadın tarihi yazımı üzerine birkaç hatırlatma- Ortak geçmişi birlikte kurmak. *Tarih ve Toplum*, 185, 32-35.
- Akgökçe, N., İlyasoğlu, A., Durakbaşa, A., & Çakır, S. (2001). Kadın tarihi tarihin neresine düşüyor?. *Cogito Selçuklular*, 29, 254-269.
- Akgül, Ç. (2011). *Militarizmin cinsiyetçi suretleri- Devlet, ordu ve toplumsal cinsiyet*. Ankara: Dipnot.
- Akman, Z. (2012). Hz. Peygamber döneminde savaşlarda kadın. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 255-267.
- Akyüz, Ç. (2010). Manas destanı'nda alp kadın tipi. *Mukaddime*, 1(1), 169-180.
- Aykaç, N. (2012). Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 50-61.
- Babayar, G. (2008). Fergana vadisinde bulunan Türk-runik yazılı Köktürk sikkeleri üzerine. E. Kefeli, A. Taşağıl, N. Sariahmetoğlu Karagür, & Ö. D. Yılmaz (Der.), *Dünden bugüne İpek yolu: Beklentiler ve gerçekler* içinde (s. 135-146). İstanbul: Ötüken.
- Barrows, J. (2007). *Elementary teachers' perceptions of gender bias*. PhD Dissertation, Florida Atlantic University Department of Teacher Education, Amerika.
- Başak, S. (2013). Toplumsal cinsiyet. İ. Çapçioğlu, & H. Beşirli (Der.), *Sosyoloji'ye giriş* içinde (s. 211-242). Ankara: Grafiker.
- Başar, H. (2009). *Eski Türklerde aile*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bayat, F. (2010). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın şamanlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 44-51.
- Bayat, F. (2010). *Türk kültüründe kadın şaman*. İstanbul: Ötüken.
- Bayat, F. (2011). *Türk mitolojik sistemi 1*. (2. basım). İstanbul: Ötüken.
- Bayat, F. (2012). *Türk mitolojik sistemi 2*. (2. basım). İstanbul: Ötüken.
- Baykuzu, T. D. (2006). Çin topraklarındaki bazı Türk soylarının kurganları (VII.-VIII. Yüzyıl). *Tarih İncelemeri Dergisi*, 11(1), 1-18.
- Bayram, M. (2008). *Fatma Bacı ve Bacıyan-ı Rum (Anadolu bacıları teşkilatı)*. (3. baskı). İstanbul: Nüve Kültür Merkezi.
- Beauvoir, S. (1986). *Ben bir feministim- Alice Schwarzer'le konuşmalar* (Ayşe, Minu, Sedef, Çev.). İstanbul: Kadın Çevresi.
- Beauvoir, S. (1993). *Kadın "İkinci cins"* (7. basım). İstanbul: Payel.
- Berktaş, F. (1998). *Kadın olmak, yaşamak, yazmak* (3. baskı). İstanbul: Pencere.
- Berktaş, F. (2000). *Tek tanrılı dinler karşısında kadın* (2. basım). İstanbul: Metis.
- Berktaş, F. (2012). *Tarihin cinsiyeti* (4. basım). İstanbul: Metis.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet "Bize yüklenen roller"* (K. Ay, Çev.). İstanbul: KADAV.
- Biçak, S. (2007). *Türkiye Selçuklu toplumunda kadın (XI-XVI. yy)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal.
- Birey, T., Christou, G., Loukaidis, L., & Paşa, F. D. (2015). *Tarih öğretimine toplumsal cinsiyet temelli yaklaşımlar*. Lefkoşa: Cassoulides.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü Türkiye Milli Komisyonu (2015). [www.unesco.org.tr/?page=10:255:4:turkce](http://www.unesco.org.tr/?page=10:255:4:turkce) sayfasından erişilmiştir.
- Bourdillon, H. (1996). The importance of gender in teaching history. H. Bourdillon (Der.), *Teaching history* içinde (s. 62-75). London: Routledge.

- Can, S. (2011). Büyük Selçuklu Devleti'nde siyasi gücün kadınlar tarafından kullanılması (Toplumsal cinsiyet bakış açısıyla Büyük Selçuklu tarihi). A. Çetin (Der.), *Ortaçağda kadın içinde* (s. 471-482). Ankara: Lotus.
- Chatterjee, P. (2000). Kadın sorununa milliyetçi çözüm (E. Tilki, Çev.). A. Altınay (Der.). *Vatan millet kadınlar içinde* (s. 95-117). İstanbul: İletişim.
- Cockburn, C. (2009). *Buradan baktığımızda- Kadınların militarizme karşı mücadelesi* (F. Özlen, Çev.). İstanbul: Metis.
- Cooke-Sawyer, S. (1998). *Gender bias and sex role stereotyping in grade seven history textbooks*. Master's Thesis, University of Western Ontario Faculty of Graduate Studies, İngiltere.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Crocco, M. S. (1997). Making time for women's history...when your survey is already filled to overflowing. *Social Education NCSS*, 61(1), 32-37.
- Çakır, S. (1996). Kadın çalışmaları bilimde neleri, nasıl sorguluyor, neleri değiştirmek istiyor?. K. Lordoğlu (Der.), *İnsan, Toplum, Bilim içinde* (s. 305-316). İstanbul: Kavram.
- Çakır, S. (2007). Feminizm: Ataerkil iktidarın eleştirisi. B. Örs (Der.), *19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler içinde* (s. 415-475). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Çakır, S. (2011). *Osmanlı kadın hareketi* (3. basım). İstanbul: Metis.
- Çandarlıoğlu, G. (1977). *Türk destan kahramanları*. İstanbul: And.
- Çandarlıoğlu, G. (2004). *Uygur devletleri tarihi ve kültürü (Çin kaynakları ve Uygur kitabelerine göre)*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Çelik, Ö., & Ertürk Atabey, S. (2013). Toplumsal cinsiyetin ana akımlaştırılması ve toplumsal cinsiyete duyarlı bütçeleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 151-165.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. basım). Trabzon: KATÜ.
- Çoruhlu, Y. (2002). *Türk mitolojisinin ana hatları*. İstanbul: Kabalcı.

- Demirel, E. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, H. R. (2000). Hz. Aişe ve siyaset (hadis-haber ve tarihi bilgiler ışığında). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 123-148.
- Dilek, G. (2012). *Tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet: 6. sınıf öğrencilerinin perspektifinden tarihsel süreçte kadın hakları ve kadın imgesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilek, G., & Karaçalı Taze, H., (2016, February). "It is hard to overcome the stereotypes but not impossible": gender equality in teaching from the viewpoints of the social studies teachers in Turkey. Paper presented at IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences, Paris.
- Diyarbakirli, N. (1972). *Hun sanatı*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Diyarbakirli, N. (2008). İpek Yolu ve Türkler: Sanat kültür ve mimariye doğu-batı yolunda yaptıkları katkılar. A. E. Kefeli, A. Taşağıl, N. Sarıahmetoğlu Karagür, & Ö. D. Yılmaz (Der.), *Dünden bugüne ipek yolu: Beklentiler ve gerçekler* içinde (s. 15-33). İstanbul: Ötüken.
- Doğan, İ. (2010). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri: Kurumlar, kişiler ve söylemler*. Ankara: Nobel.
- Doyle, J. L. (1998). *The effects of a gender-balanced social studies curriculum on grade ten students*. Master's Thesis, Simon Fraser University Faculty of Education, Kanada.
- Dökmen, Z. Y. (2006). *Toplumsal cinsiyet* (2. basım). İstanbul: Sistem.
- Dökmen, Z. Y. (2014). *Toplumsal cinsiyet- Sosyal psikolojik açıklamalar* (5. basım). İstanbul: Remzi.
- Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir?. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 83-88.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3.baskı). Ankara: Anı.
- Ergin, M. (2013). *Orhun abideleri* (47. baskı). İstanbul: Boğaziçi.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.

- European Institute for Gender Equality (2018). *Gender blindness*. <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus/terms/1157> sayfasından erişilmiştir.
- Fine, C. (2011). *Toplumsal cinsiyet yanılması* (K. Tanrıyar, Çev.). İstanbul: Sel.
- Foulds, K. E. (2010). *(De)constructing gender: Student of perceptions social studies textbooks in Kenyan primary schools*. PhD Dissertation, University of California, Amerika.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi* (E. Özbek, & D. Hattatoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Gazan, N. (2010). *Türk toplumunda kadının yeri ve Sosyal Bilgiler dersinde öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Genç, Z. (2009). *Uygurlarda kadın*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göher Vural, F. (2011). *İslamiyet'ten önce Türklerde Kültür ve Müzik Hun, Kök Türk ve Uygur Devletleri*. Konya: Çizgi.
- Gökalp, Z. (1974). *Türk medeniyeti tarihi*. İstanbul: Türk Kültür.
- Gökalp, Z. (1987). *Türkçülüğün esasları (günümüz Türkçesiyle)* (3. baskı). İstanbul: İnkılap.
- Gökyay, O. Ş. (1973). *Dedem Korkud'un kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Gömeç, S. (1998). Şamanizm ve eski Türk dini. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 38-50.
- Gömeç, S. (2010). Terken unvanı hakkında. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 2(17), 107-114.
- Güçer, E., Yayla, Ö., & Koç, B. (2013). Tüketicilerin biyolojik cinsiyet ve cinsiyet kimliği rollerinin, konaklama işletmelerinin uyguladıkları reklamlara yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 133-145.
- Gümüšoğlu, F. (2013). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet (1928-2013)*. İstanbul: Kaynak.
- Gündüz, A. (2012). Tarihi süreç içerisinde Türk toplumunda ve devletlerinde kadının yeri ve önemi. *International Journal of Social Science*, 5(5), 129-148.

- Gürbilek, N. (2007). *Kör ayna, kayıp Şark-Edebiyat ve endişe* (2. basım). İstanbul: Metis.
- Gürhan, N. (2010). Toplumsal cinsiyet ve din. *E-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 4, 58-80.
- Güvenç Çetinkol, Ş. (2008). *Türkiye’de eğitime farklı bir bakış açısı: feminist pedagoji*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Habertürk (2012). *Tarihin arka odası* [TV programı]. [https://www.youtube.com/watch?v=NuP0rSPIO\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=NuP0rSPIO_U) adresinden erişilmiştir.
- Hablemitoğlu, Ş. (2006). *Kadınlara dair birkaç söz/ Toplumsal cinsiyet yazıları*. İstanbul: Birharf.
- Hacip, Y. H. (1985). *Kutadgu Bilig* (3. baskı-R. R. Arat, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Hamit, H. (2001). *İslam’da feminizm*. İstanbul: Okumuş Adam.
- Hart, H. (2014). *Kadın bedeninin spiritüel gücü- Kadınların beden bilgeliğinden ve spiritüel gücünden yararlanma rehberi* (H. Başaran, Çev.). İstanbul: Ray.
- Hill, B. (2003). *Bizans imparatorluk kadınları (1025-1204)- İktidar, himaye ve ideoloji* (E. G. Tut, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Hooks, B. (2014). *Feminizm herkes içindir- Tutkulu politika* (3. basım-E. Aydın, B. Kurt, Ş. Özgün & A. Yıldırım, Çev.). İstanbul: BGST.
- İnan, A. (1968). *Makaleler ve incelemeler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İsayev, E., & Özdemir, M. (2011). Büyük ipek yolu ve Türk dünyası. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(1), 111-120.
- Johnson, P. A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı.
- Kalafat, Y. (2004). Anadolu’da ulu kadın kişiler ve halk inançları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 1(32), 1-16.
- Karabıyık, E. Ü. (2014). *Sosyal Bilgiler 6 öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Evren.
- Karaçalı Taze, H., & Dilek, G. (2016, February). “I invite you to put yourself in our shoes”: A study of historical empathy over women’s rights’ past in social studies



*courses in Turkey*. Paper presented at IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences, Paris.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Ankara: Nobel.

Kaya, K. (2013). *6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı*. Ankara: İmyay.

Kaya, Z. (2014). Başlangıç. Y. Uzuner, M. Özten Anay (Der.), *Eylem araştırması el kitabı* içinde (s. 43-58). Ankara: Anı.

Keller, E. F. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve bilim üzerine düşünceler* (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Metis.

Kergoat, D. (2007). Cinsiyete dayalı iş bölümü ve toplumsal cinsiyet ilişkileri. H., Hirata, F., Laborie, H. L., Doare, & Senotier, D. (Der.). *Eleştirel feminizm sözlüğü* (G. Acar Savran, Çev.) içinde (s. 94-105). İstanbul: Kanat.

Kılınç, B. (2014). Aklın cinsiyeti var mı?. Z. Direk. (Der.). *Cinsiyetli olmak-Sosyal bilimlere feminist bakışlar* (4. baskı-s. 35-50). İstanbul: Yapı Kredi.

Komisyon. (2012). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB.

Komisyon. (2014). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Ankara: Karacan.

Köse, M. (2004). *Tarih öğretiminde kadın ve Türk kadın imajı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köse, M. (2011). *Tarih öğretiminde kadın imajının yeniden inşası*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köse, M. (2015). *Tarih öğretiminde kadın imajının yeniden inşası*. Ankara: Birleşik.

Levstik, L. S. (2008). İyi huylu kadınlar nadiren tarih yapar: Tarih öğretimi ve öğreniminde toplumsal cinsiyet. M. Safran, & D. Dilek (Der.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 175-198). İstanbul: Yeni İnsan.

MacKinnon, C. A. (2015). *Feminist bir devlet kuramına doğru* (2. basım-T. Yöney, & s. Yücesoy, Çev.). İstanbul: Metis.

Mandaloğlu, M. (2013). Anadolu'da ulu kadın kişiler ve halk inançları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 133-147.

- Mernissi, F. (1992). *Hanım sultanlar- İslam devletlerinde kadın hükümdarlar* (M. A. Karabal, F. Nayır, Çev.). İstanbul: Cep.
- Mernissi, F. (2003). *Kadınların isyanı ve İslami hafıza* (A. Kantarcı, Çev.). Ankara: Epos.
- Metin, T. (2011). Türkiye Selçuklu siyasi hayatında kadının rolü üzerine. A. Çetin (Der.), *Ortaçağda kadın içinde* (s. 471-482). Ankara: Lotus.
- Millett, K. (2011). *Cinsel politika* (3. Basım-S. Selvi, Çev.). İstanbul: Payel.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar 1. cilt* (7. Basım-S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.
- Nizamü'l-Mülk (2014). *Siyasetname* (7. Basım-M. T. Ayar, Çev.-A. A. İnal, Ed.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Nuhoglu, G. (2013). Gaznelilerde evlilikler ve evlilik adetleri. *İ. Ü. Şarkiyat Mecmuası*, (23), 91-113.
- Öğün Bezer, G. (2011). *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi-Terken Hatun (Cilt:40)*. <http://www.islamansiklopedisi.info/> sayfasından erişilmiştir.
- Öncül, K. (2008). Dede korkut hikayelerinde savaşçı kadın tipi ve animus kavramı. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(2), 574-581.
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 21-39.
- Özdarıcı, Ö. (2011). Divanü lugat-it Türk'te kadın ve kadına ilişkin unsurlar. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 127-156.
- Özgeriş, M. M. (2013). Karahanlılar döneminde sultan ve devlet adamları etrafında oluşan edebî çevreler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(3), 139-151.
- Öztan, G. G. (2014). *Türkiye'de militarizm- Zihniyet, pratik ve propaganda*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Peirce, L. P. (2012). *Harem-i hümayun- Osmanlı İmparatorluğu'nda hükümdarlık ve kadınlar* (6. basım-A. Berktaş, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Radloff, W. (2012). *Manas* (T. Andaç, & N. Uğurlu, Çev.). İstanbul: Örgün.

- Roux, J. P. (2007). *Türklerin tarihi- Pasifik'ten Akdeniz'e 2000 yıl* (3. baskı-A. Kazancıgil, & L. Arslan Özcan, Çev.). İstanbul: Kabalıcı.
- Saçkesen, A. (2007). Er Tabıdı destanında kadın tipler. *Turkish Studies- Türkoloji Araştırmaları*, 2(3), 489-495.
- Sağ, V. (2001). Tarihsel süreç içerisinde Türk kadını ve Atatürk. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve idari Bilimler Dergisi*, 2(1), 9-23.
- Salman, F. (2006). Gaznelilerde giyim kuşam özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 16, 111-126.
- Sakaoğlu, N. (2011). *Bu mülkün kadın sultanları- Valide sultanlar, hatunlar, hasekiler, kadınefendiler, sultanevendiler* (4. baskı). İstanbul: Oğlak Bilimsel.
- Sarıtaş, E. (2010). Seyyah Hui Chao'nun beş Tianzhu ülkesine seyahati ve Türk tarihi bakımından önemi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Şarkiyat Mecmuası*, 1(16), 105-117.
- Saydam, M. B. (2011). *Deli Dumrul'un bilinci- Türk-İslam ruhu üzerine bir kültür psikolojisi denemesi* (2. basım). İstanbul: Metis.
- Scott, J. (2000). Kadın tarihi. *Tarih ve Toplum*, 195, 19-30.
- Scott, J. W. (2007). *Toplumsal cinsiyet: Faydalı bir tarihsel analiz kategorisi* (A. T. Kılıç, Çev.). İstanbul: Agora.
- Scott, J. W. (2013). *Feminist tarihin peşinde* (A. Günaydın, A. Sönmez, D. Demirler, F. Dinçer, Ö. Tümer & Ö. Aslan, Çev.). İstanbul: BGST.
- Seçgin, F. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şefkatli Tuksal, H. (2014). *Kadın karşıtı söylemin İslam geleneğindeki izdüşümleri* (5. baskı). Ankara: Otto.
- Sevinç, N. (1987). *Eski Türklerde kadın ve aile*. İstanbul: Türk Dünyası Vakfı.
- Sjoberg, L. (2015). *Toplumsal cinsiyet, savaş ve çatışma* (O. Aydın, Çev.). İstanbul: Altın Bilek.
- Stephard, C., Reid, A., & Stephard, K. (1998). *Peace and war*. London: John Murray.

- Stephard, C., Reid, A., & Stephard, K. (2004). *Societies in change*. London: John Murray.
- Stewens, K. M. (2016). *Gender equity in social studies courses: An analysis of teachers' understandings, curriculum, and classroom practices*. PhD Dissertation, Boston University School of Education, Amerika.
- Şen, S. (2010). Eski Türkçe bir yazma ışığında Anadolu'daki düğün adetlerinin Orta Asyadaki kaynakları üzerine. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 111-120.
- Şencan, Y. C. (2007). *İslamiyet öncesi Türk devlet geleneği*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Taşgöl, A. (2003). *Gök-türkler I* (2. basım). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ten Dam, G. & Rijkschroeff, R. (1996). Teaching women's history in secondary education: constructing gender identity. *Theory and Research in Social Education*, 14(1), 71-79.
- Tevfik, M. (1936). *Türk tarihinde aile hayatı ve bunda kadın*. İstanbul: Hüsnütabiat.
- Togan, İ. (1995). Kankey'in düğünü: Kadın tarihi açısından bir değerlendirmenin Manas varyantları ve Dede Korkut hakkında düşündükleri. O. A. Budak (Der.), *Manas 1000 Bişkek bildirileri içinde* (s. 187-223). Ankara: Kültür Merkezi.
- Togan, İ., Kara, G., & Baysal, C. (2006). *Eski T'ang tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Turan, A. (1991). Törellerimizde kalın (başlık) adeti. *Milli Folklor*, 26(101), 39-42.
- Turner, J. E. (1998). *Making space for women's history in the secondary social studies curriculum*. Master's Thesis, Simon Fraser University Faculty of Education, Kanada.
- Tuwor, T. (2007). *Equal education for girls in Ghana: Analysis of representation of women in social studies textbooks and curriculum*. PhD Dissertation, University of Kentucky Collage of Education, Amerika.
- Türk Dil Kurumu (2016). *Türkçe sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5767c6bd0b16a39.50587102](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5767c6bd0b16a39.50587102) sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *Zaman kullanımı istatistikleri*. [www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1009](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1009) sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *İstatistiklerle kadın, 2013*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16056> sayfasından erişilmiştir.

- Türküne, M. (1995). *Eski Türk toplumunun cinsiyet kültürü*. Ankara: Ark.
- Tüzel, S., & Çekiç, O. (2013). Eylem araştırması. S. Baştürk (Der.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 220-243). Ankara: Nobel.
- Uluçay, M. Ç. (1985). *Harem II* (2. basım). Ankara: TTK.
- Uluocak, Ş., & Aslan, C. (2011). *Kadın bakış açısından toplumsal cinsiyet rolleri*. Çanakkale: Çanakkale.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (4. baskı). Ankara: Detay.
- Useev, N. (2012). Köktürk harfli yenisey yazıtlarındaki kadını bildiren kelimelerin anlamına göre eski Türklerde kadın imajı. *Dil Araştırmaları*, 1(11), 57-66.
- Üçok, B. (2011). *İslam devletlerinde Türk naibeler ve kadın hükümdarlar* (3. basım). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Whitfield, S. (2005). *İpek yolu'nda yaşam* (S. Aydın, Çev.). İstanbul: İnkılap.
- Yakıcı, A. (2003). İslamiyet öncesi Türk destanlarının bilim ve kültür hayatına etkisi üzerine bazı düşünceler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(13), 411-420.
- Yaman, M. (2013). *Ataerkil kapitalist tahakküm altında kadın emeği, kadın bedeni- Seçme yazılar-*. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaraman, A. (2001). *Resmi tarihten kadın tarihine*. İstanbul: Bağlam.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. basım). Ankara: Seçkin.
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). *Toplumsal cinsiyet bağlamında erkeklik olgusu*. Ankara: Eğiten.
- Zor, A. (2008). *Geçmişten günümüze Türk kadını ve bunların ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

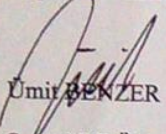


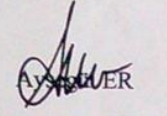
## **EKLER**

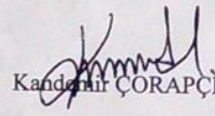


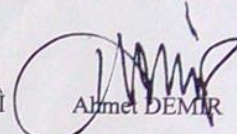
### KOMİSYON KARARI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Hülya KARACALI TAZE'nin "Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Bir Sosyal Bilgiler Ünitesi Tasarım Ve Öğretimi" konulu bir araştırma için Sinop İli 6.Sınıf Ortaokulu öğrencilerine "İpek Yolunda Türkler" ünitesi boyunca 8 haftalık uygulama isteği ile ilgili olarak vermiş olduğu haftalık ders planı ve eğitim materyalleri komisyonumuzca incelenmiş okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

  
Ümit BENZER  
Sosyal Bil.Öğrt.

  
Ayşe ER  
Sosyal Bil.Öğrt.

  
Kandıralı ÇORAPÇI  
AR-GE Birim Koor.

  
Ahmet DEMİR  
Şube Müdürü



## TARİH VE TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI FORMU 1

“Tarih” denildiğinde aklına neler geliyor? Sence tarih nedir?

.....  
.....  
.....  
.....

Sen bir tarihçi olsaydın hangi olayları ve insanları araştırmak isterdin? Kimlerin tarihini yazardın? Neden?

.....  
.....  
.....  
.....

Geçmişte yaşamış erkeklerden kimleri tanıyorsun? Bildiğin tarihsel karakterlerin adlarını aşağıya yazabilir misin?

.....  
.....

Geçmişte yaşamış kadınlardan kimleri tanıyorsun? Bildiğin tarihsel karakterlerin adlarını aşağıya yazabilir misin?

.....  
.....

Sence kadınlar geçmişte neler yapmış olabilir?

.....  
.....  
.....

Sence erkekler geçmişte neler yapmış olabilir?

.....  
.....  
.....

## TARİH VE TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI FORMU 2

Aşağıdaki tabloda geçmişte yaşamış insanların yaptıkları bazı işler verilmiştir. Bunları önemleri açısından değerlendirerek aşağıdaki tabloyu doldurabilir misin?

İnsan Etkinlikleri	Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Önemsiz
Ülkeler kendi aralarındaki ilişkileri düzenlemek amacıyla elçiler göndermiş, aralarında anlaşmalar yapmışlardır.				
Sanatla uğraşmışlar güzel sanat eserleri yaratmışlardır.				
Hükümdar ve devlet görevlileri ülkelerini yönetmiştir.				
İnsanlar ticaret, tarım, hayvancılık gibi etkinlikler yaparak geçimlerini sağlamışlar, vergi vermişler ve ülke ekonomisine katkıda bulunmuşlardır.				
Çocuklar dünyaya getirmişlerdir.				
Geçmişte insanlar bazen ülkelerini korumak bazen de yeni topraklar kazanmak için savaşmışlardır.				
Savaşlar ve anlaşmalar sonucunda yeni devletler kurmuşlar ya da topraklarını genişletmişlerdir.				
Yemek pişirme, çocukların bakımı ve beslenmesi, giyimi gibi ailenin devamını sağlayan gündelik işleri yapmışlardır.				
Hastalıkların iyileştirilmesi, kuraklık olmaması vb. için dini törenler yapmışlardır.				

Aşağıdaki tabloda geçmişte insanlar tarafından yapılan işler verilmiş. Geçmişte **KADINLARIN** yaptıkları işleri düşünerek tabloyu doldurabilir misin?

Yapılan İşler	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Savaşmışlardır			
Ülkeyi yönetmişlerdir			
Din görevlisi olmuşlardır			
Halı ve kilim dokumuşlardır			
Süt sağmışlardır			
Yemek, ekmeek pişirmişlerdir			
İçinde yaşamak için çadır kurmuşlardır			
At binip ok atmışlardır			
Futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmişlerdir			
Çocuklarla ilgilenmişlerdir			
Ulke yönetimine yardımcı olmuşlardır			
Tarım yapmışlardır			
Ticaret yapmışlardır			
Müzikle uğraşmışlardır			
Dansla ilgilenmişlerdir			
Hastane, hamam, köprü, kale yaptırmışlardır.			
Vakıflar kurmuş, hayır işleriyle ilgilenmişlerdir.			

Aşağıdaki tabloda geçmişte insanlar tarafından yapılan işler verilmiş. Geçmişte **ERKEKLERİN** yaptıkları işleri düşünerek tabloyu doldurabilir misin?

Yapılan İşler	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Savaşmışlardır			
Ülkeyi yönetmişlerdir			
Din görevlisi olmuşlardır			
Halı ve kilim dokumuşlardır			
Süt sağmışlardır			
Yemek, ekmek pişirmişlerdir			
İçinde yaşamak için çadır kurmuşlardır			
At binip ok atmışlardır			
Futbol, güreş gibi sporlarla ilgilenmişlerdir			
Çocuklarla ilgilenmişlerdir			
Ulke yönetimine katılmışlardır.			
Tarım yapmışlardır			
Ticaret yapmışlardır			
Müzikle uğraşmışlardır			
Dansla ilgilenmişlerdir			
Hastane, hamam, köprü, kale yaptırmışlardır.			
Vakıflar kurmuş, hayır işleriyle ilgilenmişlerdir.			

### TARİH VE TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI FORMU 3

İki sayfada bulunan görselleri incele. Bu tarihsel karakterlerden hangisinin yerinde olmak isterdin? Cevabını ikinci sayfanın sonundaki nokta yerlere yazabilirsin.

1



Hükümdar Kadın

2



Bir Hükümdarın Kızları Prensesler

3



Savaşçı Kadın

4



Şifacı Kadın

5



Müziyen Kadınlar

6



Bir Hükümdarın Eşi Kraliçe

7



Kendilerine Oy Hakkı Verilmesi İçin  
Mücadele Eden Kadınlar

8



Halı Dokuyan Kadınlar

Bu tarihsel karakterlerden..... yerinde olmak isterdim.

Çünkü.....  
.....  
.....

Yukarıdaki kadınların yaptıkları işleri sana göre en önemliden daha az önemliye doğru sıralayabilir misin? Cevabını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilirsin.

.....  
.....  
.....

Aşağıdaki iki tarihsel karakterden hangisinin yerinde olmak isterdin? Seçtiğin resmin üstündeki kutucuğu işaretleyebilirsin.



Savaşçı Erkek



Hükümdar Kadın

Aşağıdaki iki tarihsel karakterden hangisinin yerinde olmak isterdin? Seçtiğin resmin üstündeki kutucuğu işaretleyebilirsin.



Savaşçı Kadın



Hükümdar Erkek

Aşağıdaki iki tarihsel karakterden hangisinin yerinde olmak isterdin? Seçtiğin resmin üstündeki kutucuğu işaretleyebilirsin.



Ekmek Yapan Erkek

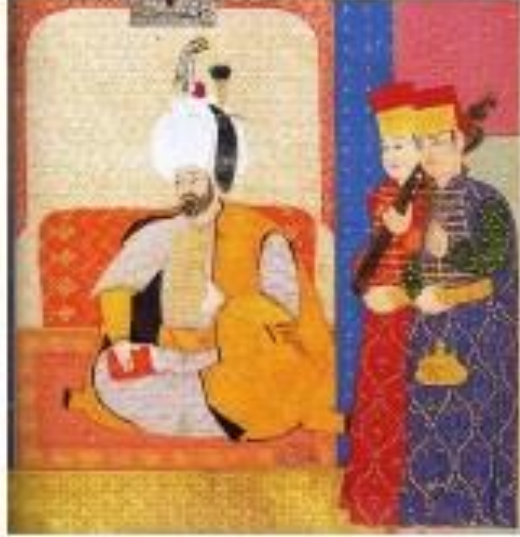


Savaşçı Kadın

Aşağıdaki resimleri ve çerçeveler içinde verilen bilgileri incele. Sence bu bilgiler aşağıda resmini gördüğün hükümdarlardan hangilerine ait olabilir? Düşünceni ve nedenini aşağıdaki noktalı yerlere yazabilirsin.



Hükümdar Raziye Hanım



Hükümdar Üçüncü Murad

Babasının vefatı üzerine tahta geçti. Ancak o da babası gibi devlet işlerine fazla karışmadı. Devlet işlerini çoğunlukla başbakanına bırakmıştır. Zayıf iradeli ve etrafındakilerin etkisi altında kalabilen bir kişilikteydi. İyi bir eğitim alan hükümdar saltanatı boyunca bulunduğu şehirden hiç çıkmamıştır.

Bence bu hükümdar .....'dır.

Çünkü.....  
.....  
.....

Hükümdar, sırtında yay ve ok çantası sınırdan sınıra koşarak düşman akınlarını püskürtüyor, başkaldıran beyleri yola getiriyordu. Babasının devrindeki kusursuz idareyi, hak ve adaleti yerleştirmekten başka bir şey düşünmüyordu. Yanından yay ve ok torbasını eksik etmeyen hükümdar çoğu zaman fil ile dolaşıyordu.

Bence bu hükümdar .....'dır.

Çünkü.....  
.....  
.....

Eğer bir tahminde bulunamadıysan nedenini aşağıdaki boşluğa yazabilir misin?

Bir tahminde bulunamadım. Çünkü.....  
.....



İki sayfada bulunan görselleri incele. Bu tarihsel karakterlerden hangisinin yerinde olmak isterdin? Cevabını ikinci sayfanın sonundaki nokta yerlere yazabilirsin.

1



Ekmek Yapan Fırıncı

2



Hastasını Tedavi Eden Doktor

3



Halı Dükkânı Sahibi

4



Müzisyen

5



Demirci

6



Prensler

7



Savaşçı

8



Bilim İnsanı

9



Başbakan

Bu tarihsel karakterlerden..... yerinde olmak isterdim.

Çünkü.....  
.....  
.....

Yukarıdaki erkelerin yaptıkları işleri sana göre en önemliden daha az önemliye doğru sıralayabilir misin? Cevabını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilirsin.

.....  
.....  
.....

Ek-3

Aşağıdaki resimleri ve çerçeveler içinde verilen bilgileri incele. Sence bu bilgiler aşağıda resmini gördüğün hükümdarlardan hangilerine ait olabilir? Düşünceni ve nedenini aşağıdaki noktalı yerlere yazabilirsin.



(Kadın) Hükümdar Şecerüddür



(Erkek) Hükümdar Üçüncü Ahmed

Abisinin tahttan indirilmesi ile tahta geçen bu hükümdar ünlü hocalardan ders almıştır. İyi bir şair ve hattat olan hükümdar ordu üzerinde etkili olamadı. Devlet işlerini başbakanına bırakan hükümdar sanat ve edebiyat ile ilgilendi. Hükümdarlık dönemi, devlet adamları ve saray halkı için eğlenceli ve rahat geçmiştir.

Bence bu hükümdar .....'dır.

Çünkü.....  
.....  
.....

Yeni bir saltanatın kurucusu olan bu hükümdar savaş meydanında zekasını kullanarak yenik durumda olan orçusuna zafer kazandırmıştır. İyi idareci, dindar, hayırsever ve merhametliydi. Memleketini barış içinde yönetti. Adına hufbe okuttu ve para bastırdı. Hac için sure alayları ve Kabe örtüsü gönderme adetini ilk defa bu hükümdar gerçekleştirdi.

Bence bu hükümdar .....'dır.

Çünkü.....  
.....  
.....

Eğer bir tahminde bulunamadıysan nedenini aşağıdaki boşluğa yazabilir misin?

Bir tahminde bulunamadım. Çünkü.....  
.....

# ÜNİTEYİ DEĞERLENDİRİYORUM

“İpek Yolunda Türkler” ünitesi ile ilgili düşüncelerini aşağıdaki maddelere göre yazabilir misin?

- Ünite boyunca en sevdiğin konu hangisiydi? Nedenleri ile açıklar mısın?
- Ünite boyunca en sevmediğin konu hangisiydi? Nedenleri ile açıklar mısın?
- Sana en ilginç gelen bilgi hangisiydi?
- Öğrendiklerin düşüncelerin veya davranışlarında değişikliğe neden oldu mu? Açıklar mısın?

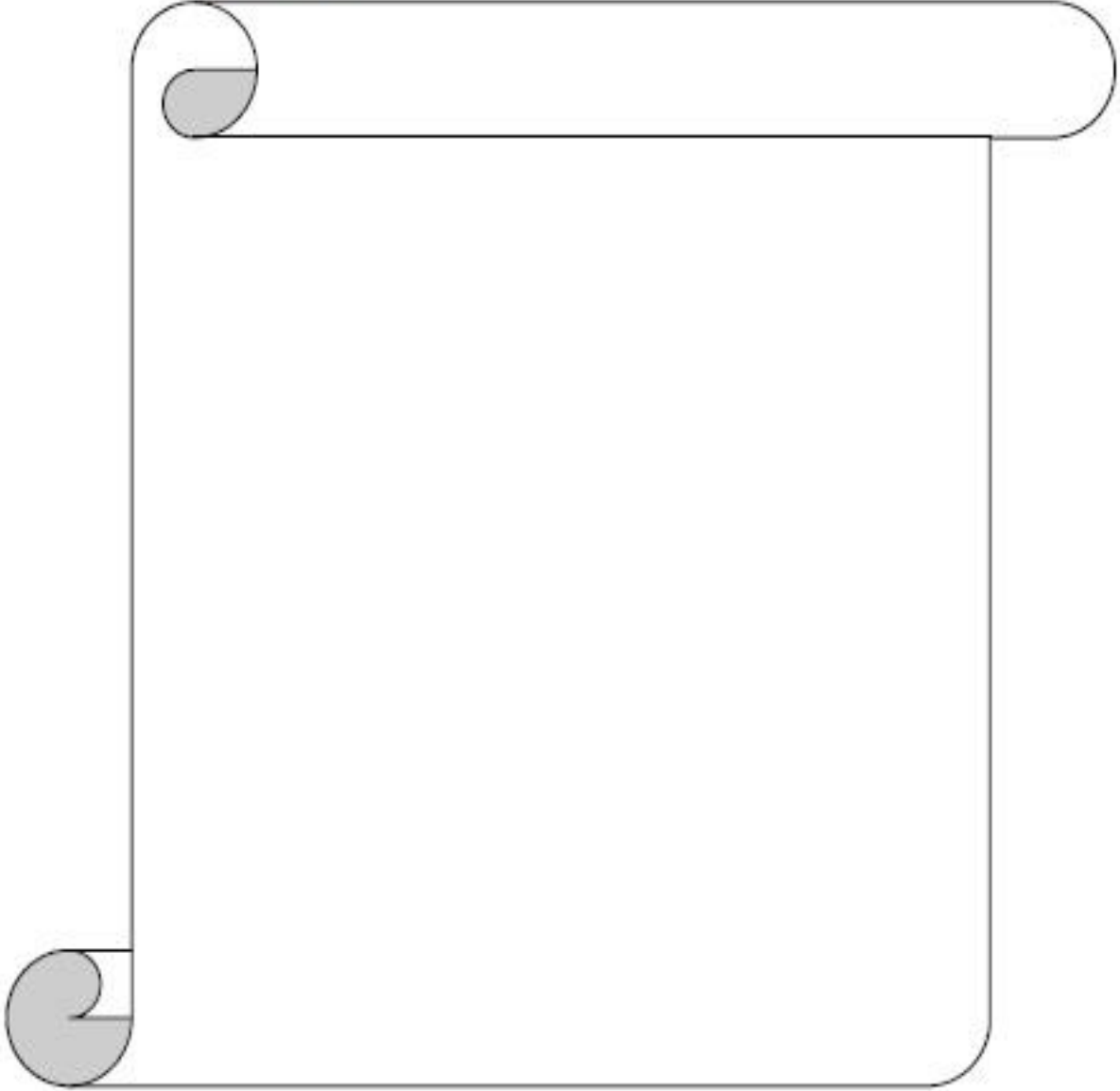
A large empty rectangular box for writing answers, with a small smiley face icon in the bottom right corner.

### GEÇMİŞTEKİ GÜNLÜĞÜM

Zaman makinesi ile geçmişe yolculuk yapma şansın olsaydı, hangi devlet zamanında kim olarak yaşamak isterdin?

İlk Türk devletlerinden Büyük Selçuklu Devleti'ne kadar olan dönem ile ilgili derste öğrendiğin bilgilerden yararlanarak aşağıdaki çalışmayı yapabilirsin.

1. Geçmişte yaşamak istediğin devleti seç.
2. Seçtiğin devlet zamanında yaşayan bir kişi olduğumu düşün ve bir gününün veya günlerinin nasıl geçtiğini anlat.
3. Gününü veya günlerini anlatırken derste öğrendiğin bilgilerden yararlan ve kim olduğumu, nerede yaşadığımı, nasıl bir yaşam sürdürdüğümü, neler yaptığımı ve neler hissettiğimi yaz.



### **Bilge Kağan Yazıtı**

#### **Güney Yüzü**

Türk milleti, tokluğun kıymetini bilmezsin. Açlık tokluk düşünmezsin. Bir doysan açlığı düşünmezsin. Öyle olduğun için beslenmiş Kağanının sözünü dinlemeden her yere gittin. Hep oralarda mahvoldun, yok edildin. Tanrı buyurduğu için, kendim devletli olduğum için Kağan olarak tahta çıktım. Kağan olup aç, fakir milleti hep bir araya getirdim. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çoğalttım.

#### **Kül Tigin Yazıtı**

#### **Doğu Yüzü**

Üstte mavi gök, altta kara toprak yaratılınca ikisi arasında insan yaratılmış. İnsanoğlunun üzerinde atam Bumin Kağan, İstemi Kağan egemen olmuş. Tahta çıktıktan sonra Türk halkının ülkesini, yasalarını ele alıp düzenlemişler.

Yukarıda Türk tanrısı, Türk mukaddes yeri, suyu öyle tanzim etmiş. Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye babam İltiş Kağanı, annem İlbülge Hatunu göğüm tepesinde tutup yukarı kaldırmış olacak.

Tanrı bağışlasın, devletim var olduğu için, kısmetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım. Dört taraftaki milleti hep bağladım, düşmansız kıldım.

#### **Güney Yüzü**

Doğuda gün doğusuna, güneyde gün ortasına, batıda gün batısına, kuzeyde gece ortasına kadar, onun içindeki millet hep bana bağlıdır.

Çin milletinin sözü tatlı, ipek kumaşı yumuşak imiş. Tatlı sözle, yumuşak ipek kumaşla aldatıp uzak milleti öylece yaklaştırmış. Yaklaştırdı, konduktan sonra, kötü şeyleri o zaman düşünürmüş. İyi bilgili insanı, iyi cesur insanı yürütmezmiş. Bir insan yanılrsa, kabilesi, milleti, akrabasına kadar barındırmazmış. Tatlı sözüne, yumuşak ipek kumaşına aldanıp çok çok, Türk milleti, öldüm; Türk milleti, öleceksin!

### **Kuzey Doğu Yüzü**

Kül Tigin koyun yılında on yedinci günde uçtu. Dokuzuncu ay, yirmi yedinci günde yas töreni tertip ettik. Türbesini, resimini, kitâbe taşım maymun yılında yedinci ay, yirmi yedinci günde hep bitirdik.

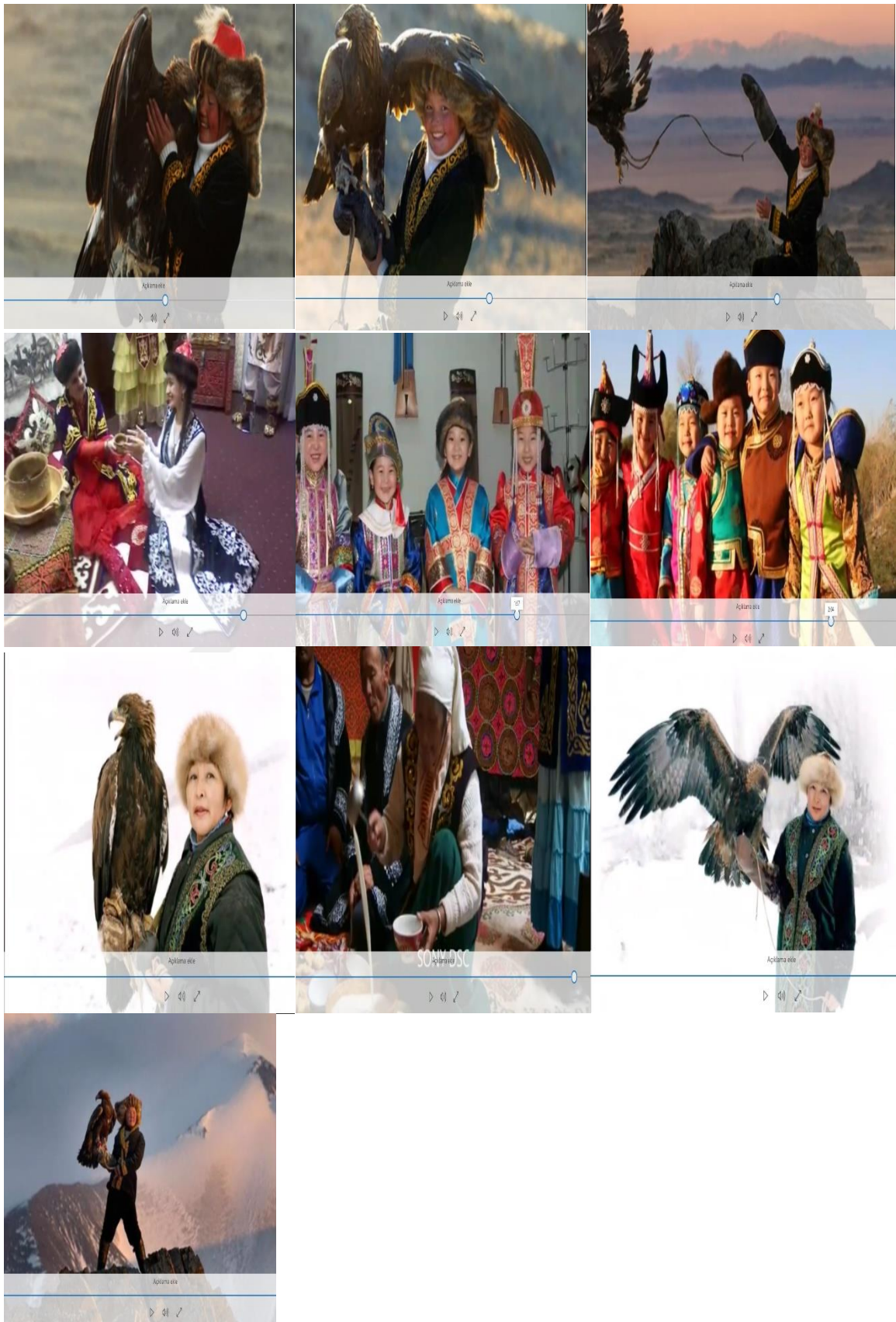


## KURULTAY KONULARI

- Bilge Kağan'ın kale ve surlar yapmak; mabet inşa etme isteğinin görüşülmesi  
Bilge Kağan, Çin'deki kaleleri ve mabetleri görüp hayran kalmıştır. Kendi ülkelerinde de bu tarz mekanların yapılmasını ister ve konuyu veziri Tonyukuk'a açar. Tonyukuk konar-göçer oldukları için bu tarz mekanların yaşam tarzlarına aykırı olduğunu ifade eder. Fakat Bilge Kağan bu konuda ısrarcıdır ve kurultayda bu konunun görüşülmesini ister. Sizce kale ve mabetler yapılmalı mı?
- Mete'den toprak isteyen Çin İmparatorluğunun isteğinin görüşülmesi  
Tunguz Devleti ve Hun Devleti arasındaki ilişkilerin iyi olduğu bir dönemdir. Tunguzlular Mete'den bir toprak parçası ister. Bu toprak parçası Tunguz sınırına yakın, verimsiz bir araziydi. Kurultay üyelerinden bir kısmı verimsiz bir toprak için komşuları ile aralarının bozulmasını istemiyordu ve toprak parçasının verilmesini istiyordu. Bir kısmı ise küçük bir toprak parçasının bile verilemeyeceğini düşünüyordu. Kurultayda bu konu karara bağlanacak ve Mete Tunguz elçisine bir cevap verecek. Sizce Mete Tunguz elçisine hangi cevabı vermeli?
- Taht için aday belirlenmesi  
Kapgan Kağan hayatta iken devletin batı kanadının yönetimini Bilge'ye, doğu kanadının yönetimini kardeşine vermişti. Oğlu İnal'ı ise küçük kağan ilan etmişti. Göktürk kağanı Kapgan Kağan, ölmeden önce yerine oğlu İnal'ın geçmesini vasiyet etmişti. İnal kağan olduktan sonra bazıları Bilge'nin devleti daha iyi yöneteceğini düşünerek onun başa geçmesini istedi. Kardeşi Kül Tigin de ona destek verdi. Tahta kimin geçeceği ile ilgili kurultay toplandı. Sizce tahta kim geçmeli?
- Çin hakimiyetine girme isteğinin görüşülmesi  
Hun kağanı Ho-han-yeh iç ve dış baskılara dayanamaz ve devletin Çin hakimiyetine girmesi önerisinde bulunur. Ho-han-yeh'i destekleyenler vardır. Fakat kardeşi Çi-çi ve bazı devlet görevlileri karşı çıkar. Kurultayda bu karar görüşülüp karara bağlanacaktır. Sizce Çin hakimiyetine girilmeli mi?
- Elçilik heyetinin geçişine izin konusunun görüşülmesi  
Bulgar Türk Devleti'ne gitmek için yola çıkan elçilik heyetinin yol güzergahında Göktürk Devleti vardır. Göktürk Devleti'nin sınırlarından geçmek için izin alınması gerekir. Göktürk Devleti bu elçilik heyetinin topraklarından geçmesi konusunda kurultayı toplar. Sizce elçilik heyetine izin verilmeli mi?

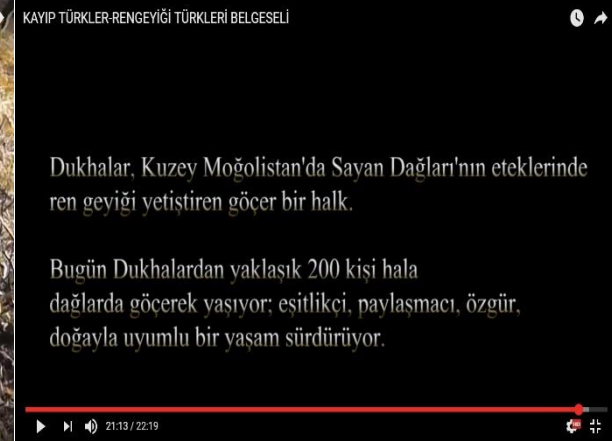


Ek-8/V.S.-1



## Ek-9/V.S.-2





KAYIP TÜRKLER-RENGEYİĞİ TÜRKLERİ BELGESELİ

KAYIP TÜRKLER-RENGEYİĞİ TÜRKLERİ BELGESELİ

KAYIP TÜRKLER-RENGEYİĞİ TÜRKLERİ BELGESELİ

KAYIP TÜRKLER-RENGEYİĞİ TÜRKLERİ BELGESELİ

KAYIP TÜRKLER-RENGEYİĞİ TÜRKLERİ BELGESELİ

KAYIP TÜRKLER-RENGEYİĞİ TÜRKLERİ BELGESELİ

KAYIP TÜRKLER-RENGEYİĞİ TÜRKLERİ BELGESELİ

KAYIP TÜRKLER-RENGEYİĞİ TÜRKLERİ BELGESELİ

Hareket zamanı geldiğinde, sadece biz değil bütün insanlar yola çıkar. Göç bir kişi başladı mı herkes onu takip eder.  
~~Bu seneye annem başladı ilk.~~

Bu sefer abim ve kardeşim, annemle ata bindi.

Yemeği genelde teyzemler yapar. Annem de yapar ama ben teyzemlerde yemeyi daha çok seviyorum.

Anneannem akşam üstü olunca geyikleri mutlaka saçar.  
~~Ashında günde üç dört kez saçar.~~

Dukhalar, Kuzey Moğolistan'da Sayan Dağları'nın eteklerinde ren geyiği yetistiren göçer bir halk.

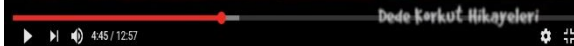
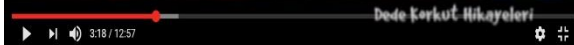
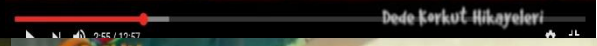
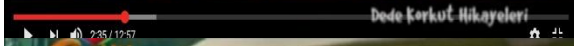
Bugün Dukhalardan yaklaşık 200 kişi hala dağlarda göçerek yaşıyor; eşitlikçi, paylaşımcı, özgür, doğayla uyumlu bir yaşam sürdürüyor.

Ek-10/V.S.-3

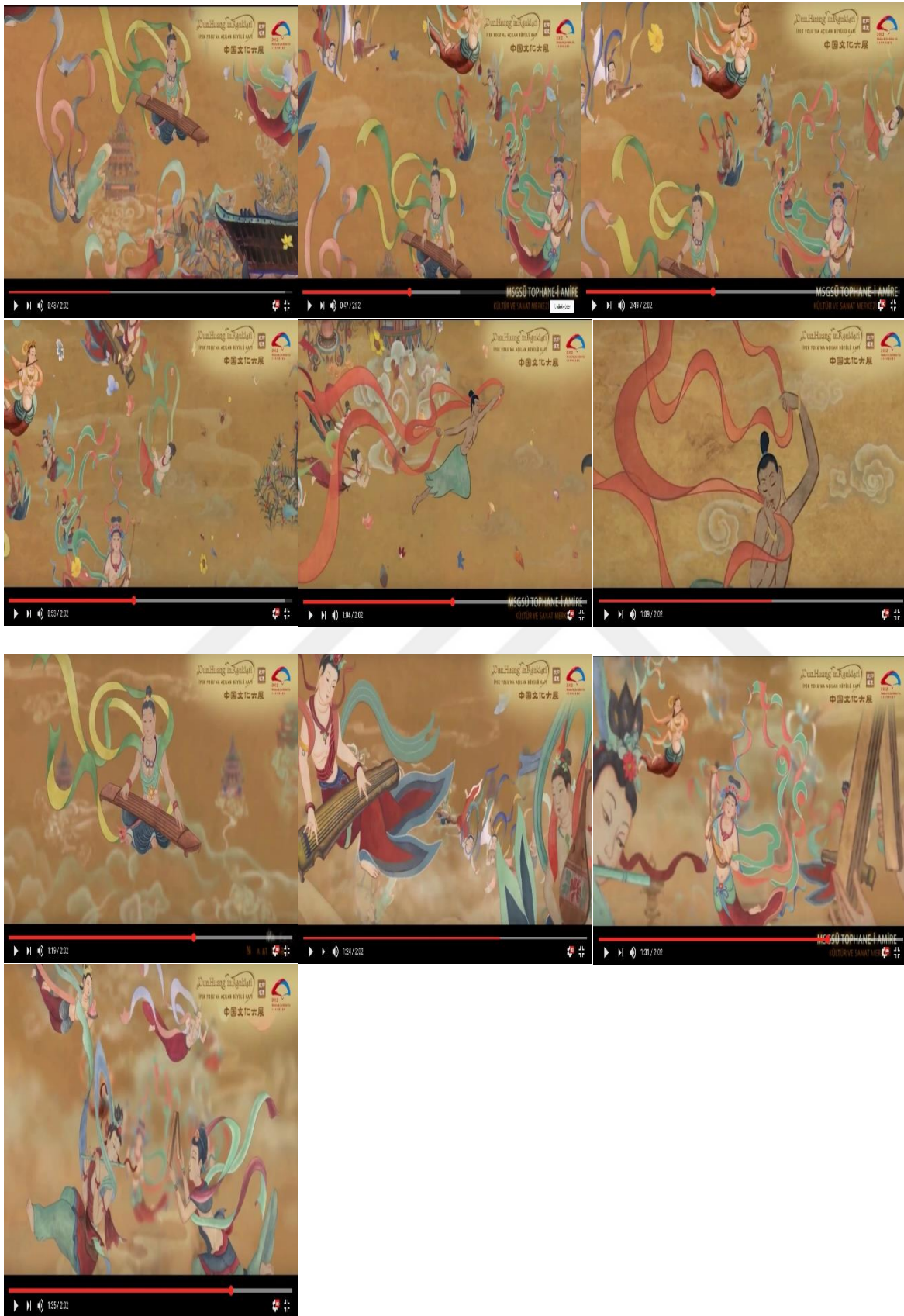


Ek-11/V.S.-4

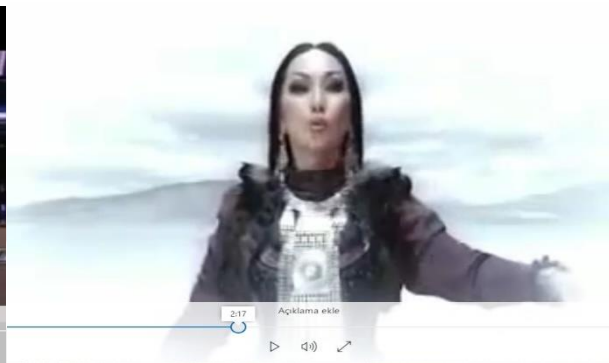




Ek-12/V.S.-5



Ek-13/V.S.-6





## Ek-14/ PowerPoint Sunuları (PPS)



PPS 1. Hun Kadın ve Erkeği



PPS 2. Göktürk Kadın ve Erkeği



PPS 3. Uygur Prensesleri ve Prensleri

Bazen Türkler Çinlilere askeri destek sağlamıştır.

Türkler ve Çinliler arasında ticaret ilişkisi de vardır.

Bazı dönemlerde de iyi ilişkilerin devam etmesi için **diplomatik evlilikler** yapılmıştır.



PPS 4. Diplomatik Evlilikler



Wu Zetian  
Çin İmparatoriçesi

Kagan Kağan  
Göktürk Hakanı

PPS 5. Wu Zetian ve Kagan Kağan



Wu Zetian Çin'in **tek kadın imparatorudur.**

Güçlü bir imparatorudur. Rakiplerini yok ederek tahta çıkmıştır.

PPS 6. Çin İmparatoriçesi Wu Zetian

Onun yönetiminde ekonomi hızla gelişti. Ekonomik ve toplumsal alanda büyük başarılar elde edildi.

Çin'in nüfusu daha da arttı.

Wu Zetian **arkasında daha güçlü ve zengin bir İmparatorluk bıraktı.**

Kadınların daha etkin olarak yönetimde bulunmasını sağladı.



PPS 7. Wu Zetian'ın Başarıları

**Kagan Kağan İmparatoriçe Wu'ya elçi göndererek kızı ile Çin veliahdının oğlunun evlenmesini teklif etti.**

**ÇİN VELİAHT'ın OĞLU İLE KAGAN KAĞAN'IN KIZI EVLENİYOR**

İmparatoriçe Wu bu teklifi kabul etti.



PPS 8. Göktürk ve Çin Devletleri

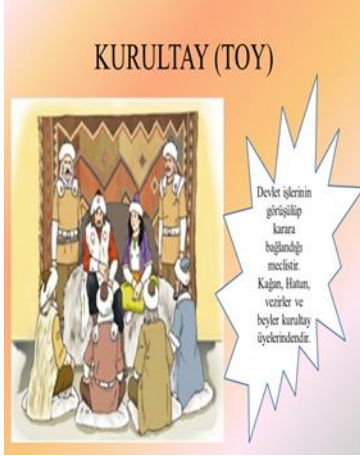
Arasında Diplomatik Evlilik

Eski Türklerin oyunlarından olan **Çevgan**, Polo'ya benzeyen bir oyundur.



PPS 9. Eski Türklerin

Oyunlarından Çevgan



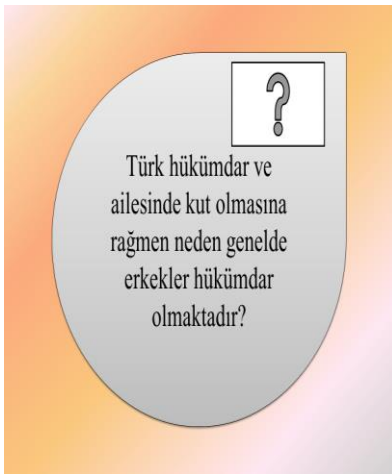
PPS 10. Kurultay ve Kurultay Üyeleri



PPS 11. Kut İle İlgili Bilgi



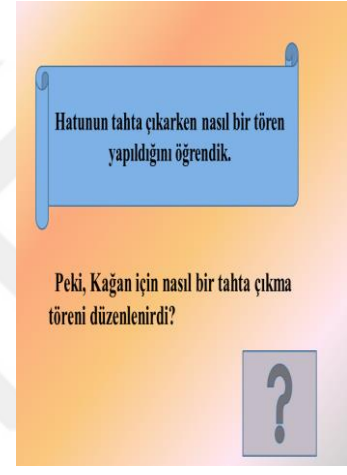
PPS 12. Kut İle İlgili Bilgi



PPS 13. Kut İle İlgili Soru-Cevap



PPS 14. Dini Metinleri Ülkesine Getiren

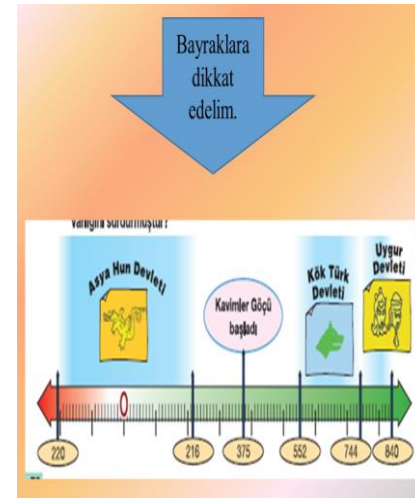


PPS 15. Hatunun Tahta Çıkma Töreni

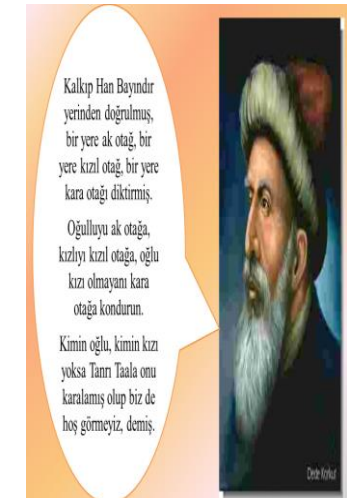
**Etkinliği**



PPS 16. Çin Prensesi Taihe ve Şiiri



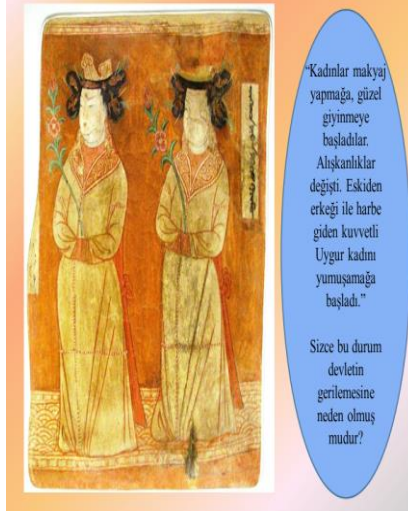
PPS 17. İkonik Tarih Şeridi PPS 18. Dede Korkut'un Sözü





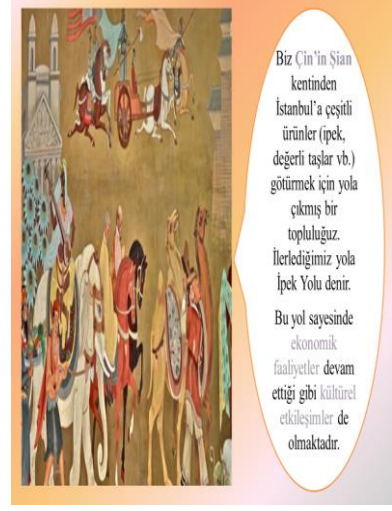
Ben Sabarların hükümdarlarından Tomris Hatun. 100 bin kişilik ordumun başında savaşa gittim ve birçok zaferle geri döndüm.

PPS 19. Sabar Hükümdarı Tomris



"Kadınlar makyaj yapmağa, güzel giyinmeye başladılar. Alışkanlıklar değişti. Eskiden erkeği ile harbe giden kuvvetli Uyghur kadını yumuşamağa başladı." Sizce bu durum devletin gerilemesine neden olmuş mudur?

PPS 20. Uyghur Kadını Bilgisi İle İlgili



Biz Çin'in Şian kentinden İstanbul'a çeşitli ürünler (ipek, değerli taşlar vb.) götürmek için yola çıkmış bir topluluğuz. İlerlediğimiz yola İpek Yolu denir. Bu yol sayesinde ekonomik faaliyetler devam ettiği gibi kültürel etkileşimler de olmaktadır.

PPS 21. İpek Yolu

### Hatun



### YUĞ TÖRENİ

Biz bir tören için bir araya geldik. Bu tören ne ile ilgili olabilir? Davranışlarımızın sebebini merak ediyor musun?

PPS 22. Yuğ Töreni Görseli ve Soruları

### Soru-Cevap Etkinliği



Biz Türkler için yuğ töreni çok önemlidir. Ölen kişinin atlarının kuyruklarını keser ya da bağlarız. Kadınlarımız saçlarını keser, erkeklerimiz tıraş olmaz. Yüzümüze kesikler atarız. **Kan ağlarız.** Bir dizi sefere çıkan Kaptan Kağan Hatunu ölünce yas törenine katılmak için geri dönmüştür.

PPS 23. Hatun İçin Yapılan Yuğ Töreni



Özbekistan'da Nevruz Kutlamaları Kadınlar «sümelek» isimli bir yemek pişiriyorlar.

Sümelek

PPS 24. Sümelek Pişiren Kadınlar



### Kara Şaman

Şaman  
Kam  
Bakış

PPS 25. Kara Şaman



Kayra Han'a ak şaman, Erlik'e kara şaman aracılığıyla kurban iletiildiğine inanılırdı.

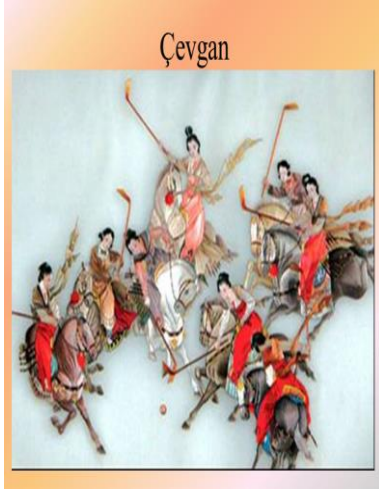
Kara şaman genelde kadınlar olurdu.

PPS 26. Şaman Türleri ve Görevleri



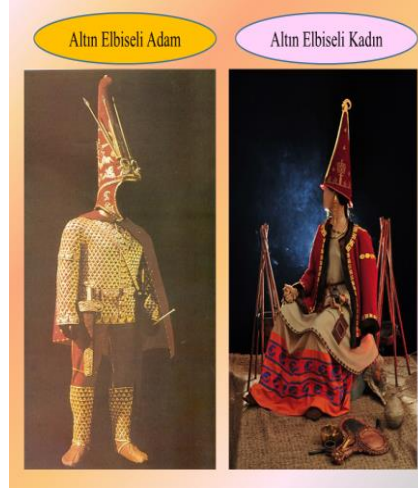
Toy törenleri bizim bir araya gelip yediğimiz, içtiğimiz eğlendiğimiz en önemli kutlamalardandır. Yarışlar yaparız, şarkılar söyleriz, oyunlar oynarız. Bolca kımız içeriz ve ayak topu (tepük) oynarız.

PPS 27. Toy Töreni



Çevgan

PPS 28. Çevgan Oyunu



Altın Elbiseli Adam

Altın Elbiseli Kadın

PPS 29. Altın Elbiseli Adam ve Altın Elbiseli Kadın



Düvarlar ve yerler hangi malzemeyle döşenmiş?

?

Bu malzemenin kimler tarafından üretiliyor?

PPS 30. Dokumacılık ve Önemi



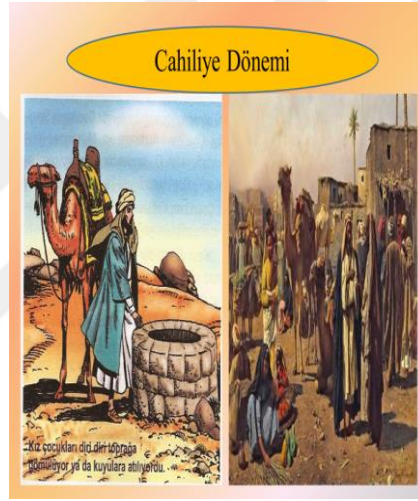
Bunu Biliyor Muydunuz?

?

Uygurlar için tarım çok önemliydi. "Taram Havzası" adını verdikleri bir bölge vardı.

"Taram" Uygur döneminde kadın unvanı olarak da kullanılmaktaydı. Bu unvana sahip olmak kişinin aslı olduğunun bir göstergesiydi.

PPS 31. Taram Unvanı



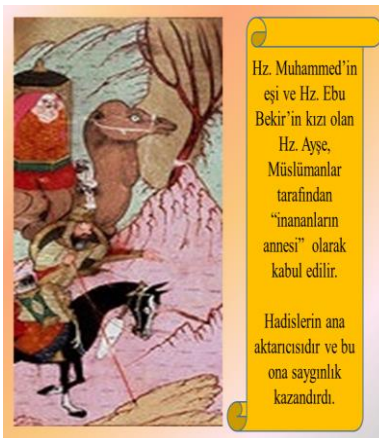
Cahiliye Dönemi

PPS 32. Cahiliye Dönemi Uygulamaları



İki MÜSLÜMAN TOPLULUK ARASINDA SAVAŞ BAŞLIYOR. DEVE SAVAŞI

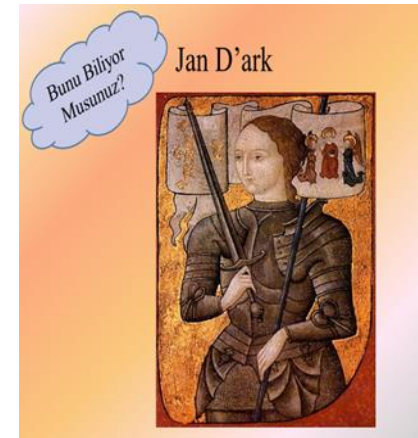
PPS 33. Deve Savaşı



Hz. Muhammed'in eşi ve Hz. Ebu Bekir'in kızı olan Hz. Ayşe, Müslümanlar tarafından "inanınların annesi" olarak kabul edilir.

Hadislerin ana aktarıcısıdır ve bu ona saygınlık kazandırdı.

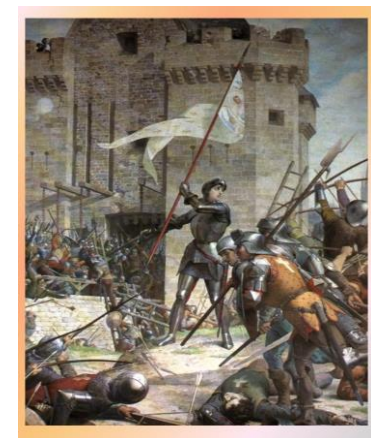
PPS 34. Hz. Ayşe



Bunu Biliyor Musunuz?

Jan D'ark

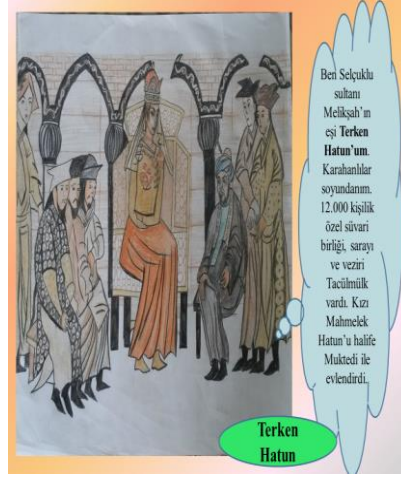
PPS 35. Jan D'ark



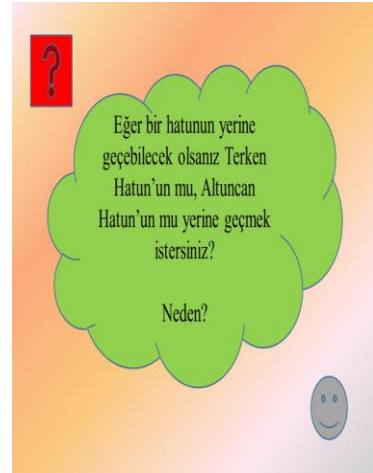
PPS 36. Jan D'ark



PPS 37. Altuncan Hatun

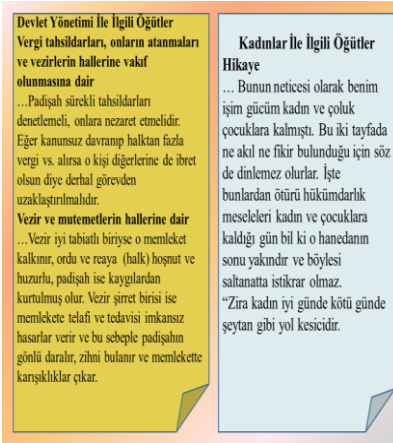


PPS 38. Terken Hatun

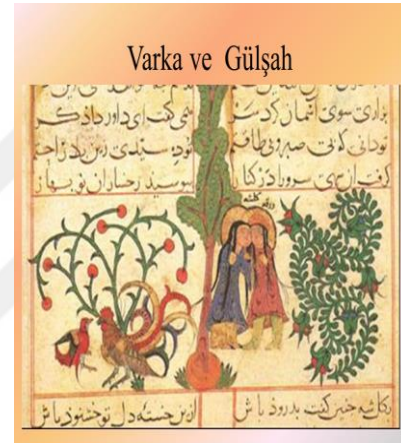


PPS 39. "Altuncan mı, Terken mi?"

Etkinliği



PPS 40. Nizamülmülk'ün Siyasetname



PPS 41. Varka ve Gülşah Minyatürü



PPS 42. Gevher Nesibe Hatun

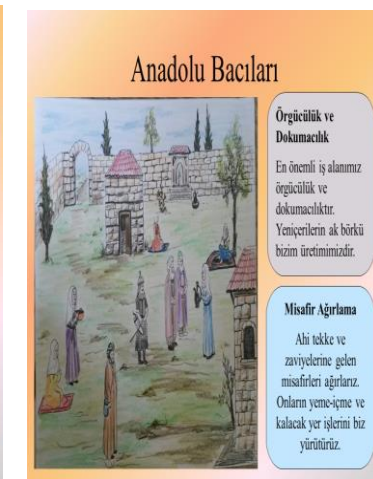
İsimli Eserinden Alıntılar



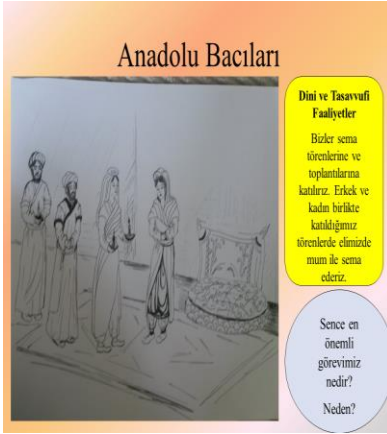
PPS 43. Bacıyan-ı Rum Örgütünün Kurucusu Fatma Bacı



PPS 44. Bacıyan-ı Rum'un Görevleri



PPS 45. Bacıyan-ı Rum'un Görevleri



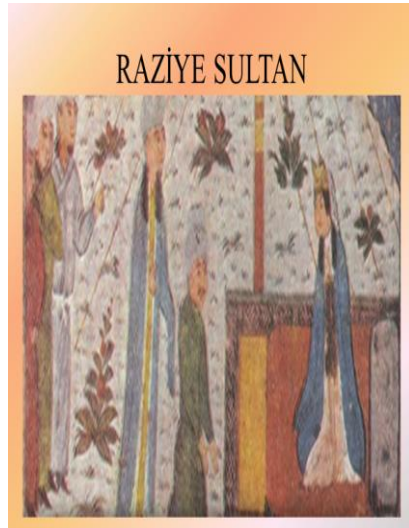
PPS 46. Bacıyan-ı Rum'un Görevleri PPS 47. Bacıyan-ı Rum'un Görevleri PPS 48. Sultan Raziye



PPS 49. Sultan Raziye

PPS 50. Sultan Raziye

PPS 51. Sultan Raziye



PPS 52. Sultan Raziye

PPS 53. Sultan Raziye Minyatürü

## ORTA ASYA

Türklerin bilinen ilk vatanı "ORTA ASYA"dır.



Yukarıdaki haritayı inceleyerek Orta Asya'da yaşamış Türkler'in hangi devletlerle komşu olduğunu aşağıdaki noktalı yere yazabilir misin?

.....

### Orta Asya'nın İklimi

Orta Asya'da karasal iklim hâkimdir.

Çok az yağış alan Orta Asya'da, kışın sıcaklık - 50 dereceye kadar düşer. Yazın ise hava çok sıcak olur.



## Orta Asya'nın Coğrafi Özellikleri

Orta Asya farklı yüzey şekillerine sahip olan geniş bir alandır.



Yüksek Düzlükler ve Dağlar



Ağaçsız Stepler



Geniş Çöller





## Orta Asya'da Kurulan İlk Türk Devletleri Hangileridir?

Aşağıda Orta Asya'da kurulan ilk Türk Devletlerini görebilirsin.

### Hunlar



### Göktürkler



### Uygurlar



Uygurlar dışında Orta Asya'da kurulan Türk Devletleri konar-göçer yaşam tarzını benimsemişlerdir.

Konar-göçer ve göçebe kavramları birbirinden farklıdır.

### Göçebelik ve Konar Göçerlik



Biz konar göçer bir topluluğuz. Bizim göç edeceğimiz zaman bellidir ve genelde ilkbaharda yaylalara ve sonbaharda kışlaklara göç ederiz. Bu nedenle göç edeceğimiz yer bellidir. Devlet, boy gibi siyasal teşkilatlanmamız vardır. Biz hayvancılık yaptığımız ve yaşadığımız coğrafyadan dolayı göç ederiz. Yiyeceğimizi kendimiz üretebiliriz yani tarım da yaparız.

Biz göçebe bir topluluğuz. Bizim göç etmek için belirlediğimiz bir tarih yoktur. Devlet, boy gibi siyasal teşkilatlanmamız da yoktur. Bulduğumuz yerde yiyecek ve içecek kalmadığı zaman tekrar göç ederiz ama mekanımız belli değildir. Çıktık yeniden yiyecek içecek bulana kadar yol gideriz. Bulunca da hemen oraya çadırımızı kurarız.



## HUNLAR (MÖ. 220-216)



### ASYA HUN DEVLETİ



Teoman



Oğuz



Mete=Oğuz Kağan

- Teoman Asya Hun Devleti'nin bilinen ilk hükümdarıdır.



### Çin Seddi Yapılış Nedenleri

- Ülkenin sınırlarını Moğol ve Türk boylarının saldırılarına karşı savunmak.
- Uzun savaşlar sonunda yığılı beyliklerin esir düşen yöneticilerini sürgün ve ağır işe sürerek cezalandırmak.
- Ülkeden kaçışları önlemek.

- Ülkenin tek yönetim altında birleştiğini içeriye ve dışarıya göstermek.

### Mete Dönemi

- Mete döneminde devletin sınırları hızla genişledi.
- Hunların doğusunda yer alan Çin'e akınlar düzenledi.
- Devleti açısından tehlikeli gördüğü Çin'i baskı altına almak istedi.
- Mete Çin Seddi'ni aştı ve Çin'i kuşattı.
- Çin imparatoru yıllık vergi vermek şartıyla Mete'nin elinden kurtulabildi.

Mete'nin ölümünden sonra devlet güç kaybetti, taht kavgaları başladı. Ülke kuzey ve güney olarak ikiye bölündü.

### Kavimler Göçü (375)

#### Nedenleri

- Komşu devletlerin saldırısı
- Kıtlık
- Salgın hastalıklar
- Nüfusun çoğalması
- Otlakların yetersiz hale gelmesi

- Farklı yerlere göç eden milletlerin kaynaşması ile İngiliz, Fransız vb. milletleri meydana getirdi.
- İlkçağın sonu Ortaçağ'ın başlangıcı
- Roma İmparatorluğu ikiye ayrıldı.

#### Sonuçları

Kavimler Göçü sonucunda kurulan Avrupa Hun Devleti'nin en önemli hükümdarı Atila idi.

**Destanları:** Yaratılış Destanı, Oğuz Kağan Destanı.

**Not:** Büyük Hun Devleti'nin önemli kağanlarından Mete ile Oğuz Kağan benzer özelliklere sahip olduğu için ikisinin aynı kişi olduğu düşünülmektedir.

### GÖKTÜRKLER (552-744)

Tarihte TÜRK adı ile kurulan ilk devlettir.



Türkler için Gök kutsaldır. Bu nedenle GÖKTÜRKLER, KUTSAL TÜRKLER anlamına gelir.

Kurucusu Bumin Kağan'dır.

Demircilik'te öndeler.



Batı (İstemi Kağan)



Doğu (Bumin Kağan)

İki kardeş yönetti.

Ölünce yerine oğlu Mukan Kağan



659-682 Göktürkler Çin egemenliğine girdi. İteriş (Kutluk) Kağan bu esarete son verdi.

Ölünce yerine kardeşi Kappan Kağan geçti. Onun ölümünden sonra Bilge Kağan doğu kanadını, Kültigin batı kanadını yönetti.

Bilge Kağan, Kültigin ve vezir Tonyukuk adına Orhun Yazıtları dikildi.

Destanları: Bozkurt Destanı, Ergenekon Destanı.



**KURULTAY (TOY):** Devlet işlerinin görüşülüp karara bağlandığı meclistir. Kağan, Hatun, vezirler ve beyler kurultay üyelerindedir.



**KUT:** Gök Tanrı'nın kağan ve ailesine devleti yönetme yetkisi vermesidir.

**TÖRE:** Bireylerin uyması gereken sözlü kurallardır. Örneğin, vatana ihanetin, isyanın, bağlı atı çalmanın cezası idamdır. Hırsızlığın cezası, çalınan eşyanın on katını ödemektir.

**BOY:** Ailelerin birleşmesinden oluşan topluluktur. Bu topluluğun başında bey vardır. En üst komunda olan kişi kağandır. İçişlerinde özgür, dışişlerinde kağana bağlıdır.



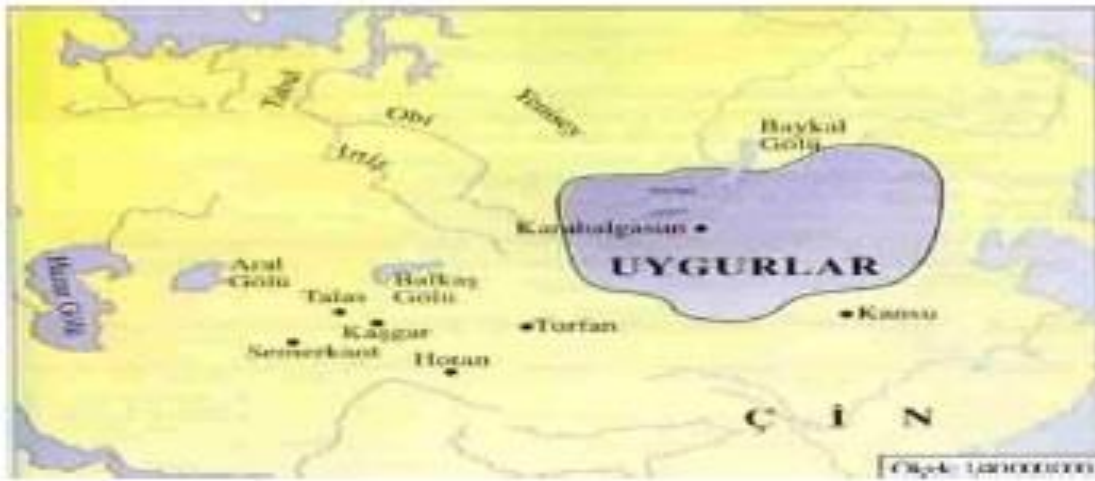
### Ordu-Millet

Mete'nin askeri alanda iki önemli yeniliği vardır. Bunlardan biri ıslık çalan oklar, diğeri "Onlu Sistem"dır. Onlu sistemde onluk, yüzlük, binlik, on binlik olarak ordu bölümlere ayrılır. Her bölümün başında sorumlu biri vardır ve başında bulunduğu bölüme göre onbaşı, yüzbaşı, binbaşı şeklinde unvan verilir.

Onlu sistem günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'nin (TSK) kullandığı bir sistemdir. Bu nedenle TSK'nın kuruluşu M.Ö. 209 olarak kabul edilir.

**Not:** İlk Türk devletlerine "ordu-millet" denmesinin sebebi yaşadıkları coğrafyanın özelliklerinden (yüksekti, iklim, tarıma elverişsiz olması gibi) dolayı savaşçı olmaları ve kadın, erkek ve çocuğun savaşçılık özellikleriyle yetiştirilmesidir. Savaşçı olarak yetiştirilen bu kişiler her an savaşa hazırlıktır.

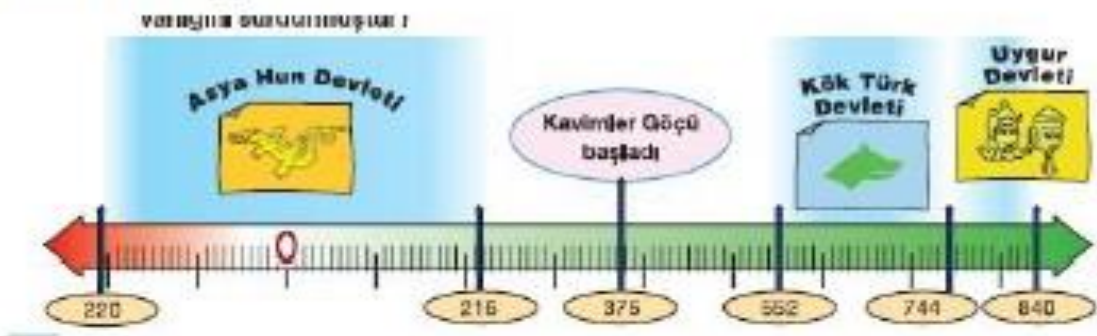
## UYGURLAR (744-840)



Böğü Kağan Uygur Devleti'nin kurucusudur. Mani dini bu kağan döneminde benimsenmiştir. Bu din ile birlikte yerleşik hayata geçen Türkler, çeşitli alanlarda uygarlığa katkıda bulunmuştur. Özellikle müzik ve sanat bu alanlar arasındadır.



Destanları: Türeyiş Destanı.



## İpek Yolu



İpek Yolu Çin'in Şian kentinden başlayarak Bizans ve Roma'ya kadar devam eden ticaret yoludur. Bu yol üzerinden Çin ipekleri başka ülkelere taşındığı için "İpek Yolu" olarak adlandırılmıştır. Aynı şekilde diğer ülkelerden çeşitli ürünler bu yol üzerinden taşınırdı.

İpek yolu ile sadece ekonomik alışveriş değil **kültürel etkileşim** de olmuştur. Bu yol üzerinden geçen bilim adamları, din adamları sayesinde kültür alışverişi olmuştur.

Aşağıdaki tabloda ülkelerin sattığı ürünler listelenmiştir.

Göktürk-Uygur	Çin	Bizans
Canlı hayvan (at)	Pirinç, porselen	Ceviz
Konserve et, pantolon	İpek	Karpuz
Deri, silah (demir)	İpekli kumaş	Biber
Kürk	Hububat	Havuç
Her tür gıda	Kağıt, takvim	

İpek Yoluna egemen olabilmek için devletler birbirleriyle mücadele etmişlerdir.

Örneğin; Göktürk Devleti'nin batı bölgelerini idare eden İstemi Yabgu, İpek Yolu'na egemen olabilmek için Sasanilerle ortak hareket ederek Akhun Devleti'ni yıktı. Bu devletin topraklarını aralarında paylaştılar.





**Kervansaray:** Ticaret yolları üzerinde seyahat eden kervanların dinlenmesi için yapılan büyük mekanlardır.

**Not:** Günümüzde İpek Yolu'nu canlandırmak için bazı projeler düşünülmektedir. Çin ve Türkiye arasında demir yolu yapım çalışması bunlardan biridir.

### İslamiyet'in Ortaya Çıkması ve Yayılması



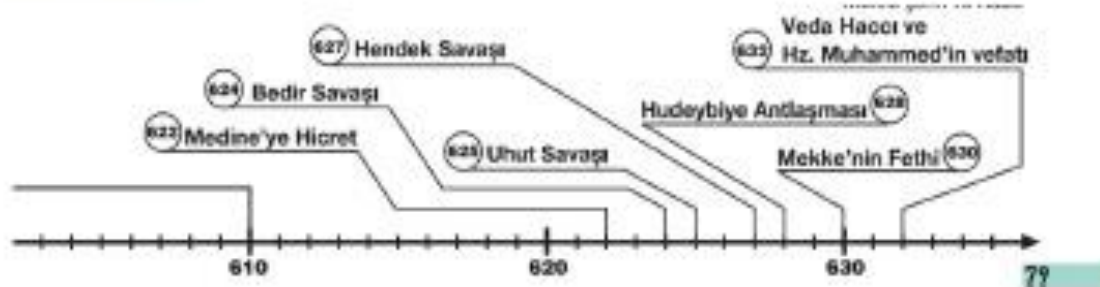
Hiz. Muhammed, peygamber olmadan önce Hira mağarasına gider ve düşünürdü. Uzun süre kaldığı zamanlar Hiz. Hatice kendisine giyecek ve yiyecek getirirdi. Bir gün Cebrail ile karşılaştı ve peygamberlik görevi verildi. Hiz. Hatice ile Varaka'nın yanına gittiler ve kendisine görünenin Cebrail olduğunu öğrendi.

Önceleri gizli olarak yaşanan İslamiyet sonra herkese anlatıldı. Az kişi bu dini kabul etti ve zorluklar yaşadılar. Bir kısım Müslümanlar Habeşistan'a göç etti.

Müslümanlar Mekke'de büyük sıkıntılar yaşamaya başlayınca Hiz. Muhammed ile 622 yılında Medine'ye göç ettiler. Bu olay "hicret" olarak isimlendirildi ve Müslümanlar tarafından tarihin başlangıç noktası (milat) kabul edildi. Bu esasa göre oluşturdukları takvime ise **Hicri takvim** adı verildi.



İslamiyet Medine'de yayıldı ve Müslümanlar ile müşrikler (Müslüman olmayanlar) arasında savaşlar oldu. Bu savaşlardan üçü önemlidir. Bunlar: Mekkeli müşrikler ile yapılan Bedir Savaşı (624), Mekkeli müşrikler ile yapılan Uhud Savaşı (625), Mekkeli müşrikler ve Yahudiler ile yapılan Hendek Savaşı (627)'dir.



632 yılında Hiz. Muhammed ölünce Hiz. Ebu Bekir halife oldu ve "Dört Halife Dönemi" başladı.



### Dört Halife Dönemi

#### Hz. Ebu Bekir (632-634)

- Kur'an-ı Kerim kitap haline getirildi.
- Arap Yarımadası dışında ilk fetihler yapıldı, Bizans mağlup edilerek Suriye'nin fethine başlandı.

#### Hz. Ömer (634-644)

- Sasani Devleti'ne son verildi, İran ve Irak fethedildi. İran'ın fethiyle Müşümanlar Türklerle komşu oldu.
- Bizans'a karşı gerçekleştirilen fetih ve gazalar sonucu Mısır ve Suriye toprakları fethedildi.

#### Hz. Osman (644-656)

- Kıbrıs, Bizans'tan alındı.
- Halkın bir bölümü Türk olan Horasan bölgesinin fethine başlandı.
- Kur'an-ı Kerim çoğaltılarak önemli şehirlere gönderildi.

#### Hz. Ali (656-661)

- Hz. Muhammed'in damadı olan Hz. Ali dönemi iç karışıklıklarla geçtiği için fetihler durdu.
- Müşümanlar arasında "Deve Olayı" denen çatışma oldu.

### Emeviler (661-750)



Muaviye'nin halife olmasıyla "Dört Halife Dönemi" sona erdi ve Emevi Devleti kuruldu.

Emeviler ile birlikte halifelik "babadan oğula" geçmeye başladı. "Harem" adı verilen kurum ortaya çıktı. İspanya'yı fethettiler. Horasan bölgesine akınlar düzenlediler.

Not: Emeviler Arap ırkını üstün görerek ayrımcılık yaptılar. Bu katı tutumları İslamiyet'in yayılışını yavaşlattı.

## Abbasiler (750-1258)



Emeviler'in yıkılmasıyla halifeliği ele geçiren Abbasiler, Emeviler'in aksine daha eşitlikçi bir tutum sergilediler. Bilim ve sanata önem verdiler.

Not: 751

yılında Çinliler ve Abbasiler arasında yapılan Talas Savaşı'nda Türklerin bir boyu olan Karluklar'ın Abbasiler'e yardım etmesiyle Abbasi Devleti Çinlileri yenilgiye uğrattı.

Bu savaştan sonra İslamiyet'i tanıyan ve Abbasi Devleti'nde vezirlik gibi önemli görevlere gelen Türkler İslamiyet'i benimsemeye başladılar. Abbasiler Türkler'i "avasım" adı verilen Bizans sınırlarındaki şehirlere yerleştirdiler. Bu şehirlerden en önemlileri "Samarra" idi.



## Türklerin İslamiyet'i Benimseme Nedenleri

Aşağıdaki tabloda Eski Türk inançları ile İslamiyet'in ortak özellikleri verilmiştir.

İslamiyetten Önce Türklerin İnancı	İslamiyet'in Özellikleri
Gök Tanrı'ya inanırlardı.	İslam dini tek tanrılı bir dindir.
Gök Tanrı her şeyi yaratmış ve en yüksüktü.	Allah her şeyin yaratıcısıdır.
Hükümdarı tahta Gök Tanrı getirirdi. Türkler ondan kut aldıklarına ve yeryüzünde Tanrı'nın temsilcisi olduğuna inanırlardı.	İslam dininin peygamberi Hz. Muhammed, Allah tarafından gönderilmiştir.
Güneş, yıldız, ay, dağ ve deniz gibi varlıklar kutsal sayılırdı.	Vahiy yoluyla gelen Kur'an-ı Kerim kutsal kitaptır.
Öldükten sonra dirilişe inanırlardı.	Öldükten sonra diriliş vardır.
Cennet ve cehennem inanırlardı.	Cennet ve cehennem vardır.
İnandıkları tanrıya kurban keserlerdi.	Müslümanlar, Allah için kurban keserler.

Not: Türklerin İslamiyet'i benimsemesi ile İslami tarzda birçok eser meydana getirmişlerdir.

## HATUNLUK KURUMU



**Hatun Kimdir?** İlk Türk topluluklarında devleti idare eden kişiye KAĞAN, eşine ise HATUN denirdi.

Hatunlar oğulları küçük ise büyüyip tahta çıkana kadar onların adına ülkeyi yönettiler. Her türlü idari ve askeri işi üstlendiler.

Bazen de tek başlarına hükümdar olarak ülkeyi yönettiler.

Kağan ve Hatunlar törenle tahta çıkarlardı.

**Kimler Baş Hatun Hatun Olabilirdi?** Türk ve asil olan, Türk adet ve geleneklerini iyi bilen kadınlar Baş Hatun olabilirdi. Çocukları hükümdar olma hakkına sahiptir. Kağan ve Hatun KUT sahibi olmalıydı. Kut, Tanrı tarafından hükümdar ailesine verildiğine inanılan egemenlik hakkıdır. Göktürk Yazıtlarında geçen şu ifadeler bunu kanıtlar:

*Yukarıda Türk Tanrısı, Türk'ün kutlu ülkesini öyle düzenlemiş. Türk milleti yok olmasın, millet olsun diye babam İltiş Kağan ve annem İlbilge Hatunu (Tanrı) halk içerisinde çekip yukarı çıkarmış.*

### Hatun Neler Yaptı?

- Hatunların ayrı saray ve buyrukları (bakanları) vardı. Yabancı devletlerin elçilerinin kabulüne hatun da kağanla birlikte katılırdı.
- Kağan ülkede olmadığı zaman hatun elçileri tek başına kabul ederdi. Hatun tören ve şöenlerde hakanın solunda otururdu. Siyasi ve idari konularda görüşlerini söylerdi. Kağandan sonra sözü en çok geçen kişi Hatundu. Büyük devlet işlerinde önemli rol oynarlardı.
- Fermanlar "Kağan ve Hatun buyuruyor ki" şeklinde çıkardı.
- Hatunların kendi otağları (hükümdar çadırı) vardır.

### Hatun Kentler

Genellikle hükümdar eşlerinin kaldığı veya savaşa giden kişilerin eşlerini bıraktıkları korunmalı şehirlerdir. Türklerin yaşadıkları bölgelerde Hatun-bahk, Hatun-kale, Hatun-şehri gibi şehirler bilinmektedir. Han karargâhlarının yanında ayrıca Hatunların da karargâhları vardı. Prenseslerin oturdukları şehirler de vardır.

Bütün bunlara rağmen kağanın tek bir hatunu olduğunu söyleyemeyiz. Türkler ve Çinliler iyi ilişkiler kurmak için diplomatik evlilikler yaptılar. Türk Kağanları Çinli prensesler ile de evlendiler. Bu prenseslere KONÇUY adı verilmiştir. Fakat taht mücadelesinde öncelik ilk hatunun çocuklarıdır. Ayrıca birden fazla evlilikte ilk hatun dışındakilere kuma adı verilmiştir. Konçuy hatundan düşük, kumadan yüksek bir konuma sahiptir. Kumanın çocukları ilk hatuna anne, kendi annelerine teyze derdi.



### Hatunları Tanıyalım

**Mete'nin Eşi Ulu Hatun:** Mete Çin imparatorunu esir almıştır. Ulu Hatun ise Mete'ye şunları söylemiştir:

“Bugün Çin topraklarını elde etmiş olsanız da siz ey Hun Hakanı Mete, orada oturup Çin'i yönetmek için yeterli güce sahip değilsiniz”.

Ulu Hatun büyük ve güçlü bir ülke olan Çin'i yönetmenin ne kadar zor olduğunu anlamıştır. Mete de onun sözünü dinleyerek Çin İmparatorunu serbest bırakmıştır.

**Avrupa Hun İmparatoru Atilla'nın eşi Arıg-Han:** Atilla'nın sarayında süslü ve gösterişli bir köşkte yaşadı. Kendi hizmetinde görevlileri vardı. Avrupa Hun ülkesine gelen elçiler Arıg-Han'a da hediyeler getirirlerdi. Arıg-Han elçileri kabul ederek onlarla görüşürdü.

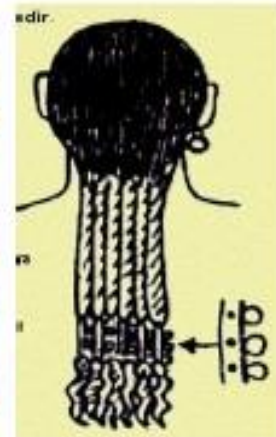
**Alp İteber'in Annesi Ulu Hatun:** Siyasi işlerin yanında adli işlere bakan hatunlar da vardır. Uygurlar devletlerini kurmadan önce, reisleri Alp İteber savaşlarla meşgul olurken, annesi Ulu Hatun, anlaşmazlıklara ve davalara bakıyor; kanunlara karşı gelenleri şiddetle fakat adaletle cezalandırıyordu.



**Boğarık Hatun:** Bir Türk boyu olan Sabarların hükümdarı olan Boğarık Hatun savaşçılığı, idareciliği ve güzelliği ile ünlüydü. 100 bin kişilik Sabar ordusuna komuta ediyordu.

## UYGUR MODASI

- Dik yakalı, uzun elbiseler giyerler.
- Elbiselerin yakalarının altı ve çevresi tamamen nakış işlemelidir.
- Elbiselerin etek kısmının iki tarafı açıktı. Renk olarak çoğunlukla yeşil ya da mavi renkler tercih edilirdi.
- Dik yakalı ceketler giyerler ve ceketlerin üzerine kuşak bağlardı. Bağlanan kuşakların renkleri kırmızı, kahverengi veya kül renginde olurdu. Kuşağın uçları ceketin arkasından aşağı doğru bırakılırdı.
- Onlar Samur kürkü, keçe ve çiçek motifleri ile işlenmiş elbise imal ederler. Onların adetlerine göre büyük bir kısım ata binerler ve ok atarlar. Bu yüzden ata kolay binecekleri pantolon, ceket gibi elbiseler tercih ederler.
- Başlarına kalpak şapka takarlar. Erkekler saçlarını gelişi güzel bırakmazlardı. Saçlarını Gök Tanrı'ya bağlılıklarını belirtmek için "Yüledi" şeklinde örerdiler. Saçların yanları arkaya doğru kazıtılırdı ve üstten uzatılan saça altı tane örgü yapılırdı. Her örgünün ucuna metal borular ve halkalar takılırdı.
- Kız ve kadınların kıyafetleri farklılık göstermekteydi. Kız çocuklarının günlük hayatta kullandıkları giysilere baktığımızda, onlar da ceket giyiyorlardı, fakat bu ceketler büyüklerin giydiği uzun palto ya da elbisenin küçüğüydü. Kız çocukları 13 yaşına geldiğinde, üzerinde işlemler ve çeşitli inci takılar bulunan, alnın üstünden başına takılan bir çeşit takı takarlardı.
- Evlenmeden önce 5-7 örgü yapan kadınlar, evlendikten sonra 2 örgü veya topuz yapardı.
- 2 sağda, 2 solda, 1 arkada topuz olmak üzere saçı 5'e ayırırlardı. Topuzlara kuş simgeleri olan iğneler takarlardı.
- Kadınlar başlarına "boğtak" adı verilen süslü başlıklar takarlardı.



### Türkler ve At



At Türkler için çok önemliydi ve çeşitli alanlarda attan yararlanırlardı. Batılı yazarlardan Zosimos Hunlarla ilgili “Yer üzerinde kendilerini güvende hissetmezler ve at üzerinde yaşarlar ve uyurlar, at adeta Hunların yaşam alanıydı” demektedir. Kaşgarlı Mahmud ise “At Türkün kanadıdır” demiştir. Türkler at sırtında yerler, içerler, alışveriş ederler, sohbet ederler ve uyurlardı.

At sırtında arkaya dönerek ok atmak Türklerin özelliklerinden birisidir. Türkler Gök Tanrı'ya en kutsal gördükleri atı kurban ederlerdi. Hırsızlığın cezası, çalınan eşyanın on mislini ödemek iken; at hırsızlığının cezası idamdı.

### Attan Yararlanılan Alanlar

- **Ticari Alanda:** Başka ülkelere at satarak kazanç elde ederlerdi.
- **Besin Kaynağı Olarak:** Etinden, sütünden, derisinden faydalanırlardı. Sütünden “kıymız” denilen bir içki yaparlardı.
- **Askeri Alanda:** Çocuk yaştan itibaren at üzerinde yaşadıkları için çok iyi biniciydiler. Bu beceri, savaşta onlara avantaj sağlardı.
- **Diplomasi Alanında:** Atları vergi veya hediye olarak başka ülkelere gönderirlerdi. Zorunlu haller dışında at üzerinden immedikleri için Bizanslılarla at sırtında görüşmüşlerdir.



Türk kadınları yaşamlarını at sırtında sürdürürlerdi. Bebeklerini at sırtında emzirirler ve at sırtındaki beşikte uyuturlardı. Uygur hatunlarının at sürüleri vardı.



**Düşünelim:** Attan süt sağma görevi genelde erkeklere aitti. Bunun nedeni ne olabilir?

## Dini Yaşam



**Şamanizm:** Şamanizm genellikle bir din olarak kabul edilmez. Tanrılar, ruhlar ve insanlar arasında ilişki sağlayan bir inanç sistemidir. Bu inanç sisteminde inanılan çeşitli ruhlar ve insanlar aracılık yapan kişilere şaman, kam ya da bakşı denir.

Kayra Han'a (Gök Tanrı) ak şaman, Erlik'e kara şaman aracılığıyla kurban iletildi. Kara şaman genelde kadınlar olurdu.

Türkler yeryüzünde gerçekleşen deprem, kuraklık, kıtlık gibi çeşitli kötü olayları

Erlik'in yaptığına inanmışlar. Bu yüzden de kendilerine zarar vermesin diye ona sık sık kurban kesmişler. Bu kurbanları Erlik'e iletme görevi Kara Şaman'a ait olduğuna göre Kara Şamanlar çok çalışmış olmalıdır!

Kağanın yönettiği Gök Tanrı törenine erkek olan Ak Şamanlar katılırdı. Bu tören dağın tepesinde yapılırdı ve müzik eşliğinde gerçekleşirdi.

### Şamanlar Neler Yapmış?

Şamanlar din görevlisi olmanın yanında şair, şarkıcı, müzisyen, kâhin ve doktordur.



Kara Şaman



Ak Şaman

Gök törenini yalnız hükümdar; yer-su törenini hükümdar, hatun ya da bir bey yönetebiliyor.

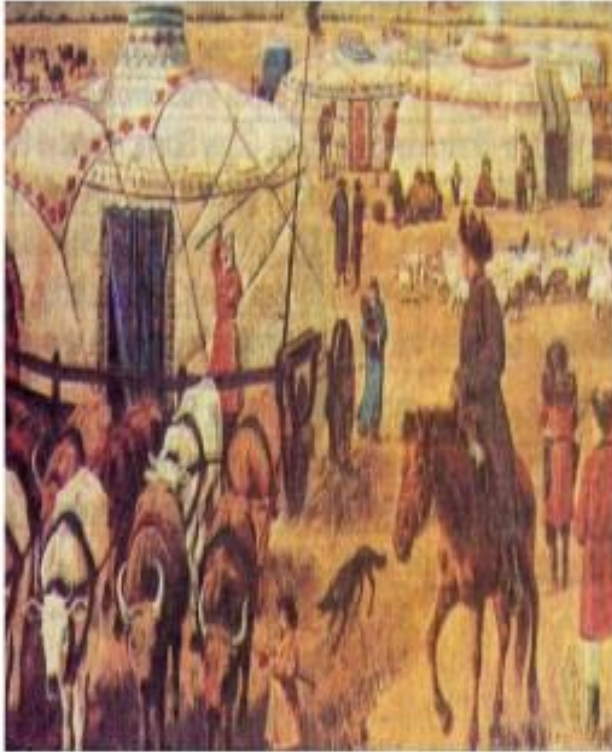
**Budizm:** Çinliler ile etkileşim sonucunda Türklerce tanınmaya başlayan bu din beş temel esas üzerine kuruludur. Budizm din görevlilerinin erkek olanları rahip, kadın olanları rahibe olarak adlandırılır. Erkekler 18 yaşında rahip olurken, kadınlar 22 yaşında rahibe olabilir.



**Maniheizm:** Uygur kağan Bögü Kağan'ın Çin ziyareti sırasında öğrendiği ve benimsediği bu din, et yemeyi, canlılara zarar vermeyi yasaklar. Sanata ve doğaya önem veren bu din ile Uygurlar sanat alanında gelişmişlerdir.

Uygurlar yerleşik hayata geçmişlerdir ve benimsedikleri dinlerin etkisiyle sanat alanında ilerlemişlerdir. Bu alanlar arasında resim, müzik, dans, mimari sayılabilir. Dun-huang mağarasındaki çizimleri ile günümüze kadar gelen eserler bırakmışlardır. Bu eserler sayesinde o dönem hakkında bilgiler edinmekteyiz. Örneğin; giyim tarzı, saç şekilleri, dini yaşamları, müzik aletleri gibi.

### Türklerin Yaşam Şekilleri



Uygurlar dışında ilk Türk devletleri konar-göçer yaşam tarzını benimsemişlerdir. Konar-göçer yaşam tarzını benimseyen Türklerin yaşadıkları mekân çadırıdır. Çadıra Türkler "yurt", "otağ" gibi isimler vermiştir. Çadır kurma işi çadırın yapısına göre erkek ya da kadına aittir. Birlikte de kurabilirler.

Uygurlar ise yerleşik hayatı benimsemiştir. Bununla birlikte konar-göçer yaşam da tam olarak terk edilmemiştir. Yerleşik hayatı benimsemeleri ile birlikte sanat, mimari, ticaret, edebiyat, müzik gibi çeşitli alanlarda gelişmişlerdir.

Çadırlar daha kolay hareket edebilmek için araba ile taşınırdı. Bu sayede hem daha hızlı hareket ederlerdi, hem de yolculuk esnasında işlerine devam edebilirlerdi. Çadırları taşıyan arabaları kimi zaman erkekler kimi zaman kadınlar kullanırdı.



## Türklerde Dokuma

İlk Türk devleti olarak kabul edilen Hunlar döneminden beri Türkler için dokuma; özellikle halı, kilim dokumacılığı çok önemlidir. Üzerlerine kadınlar tarafından hayvan, bitki motifleri ya da geometrik şekiller yapılırdı. Çadır malzemesi olarak çadır kapısında, yer döşemesinde, çadır duvarlarında, çadır içi süslemesinde ve şölenlerde oturma alanı için kullanılırdı. Ayrıca ticaret için kullanılan halı ya da kilimler günümüzde önemini korumaktadır.

Konar göçerlerin keçe ve kilim ile ilişkisi aynıdır. Çünkü Türkler de konar göçer bir toplumdur. Keçe ve kilim onlar için hem yaşadıkları alanı süsleyen, hem ısı problemini çözen bir araçtır. Kolay taşınabilir olması ise bir avantajdı. Ayrıca dayanıklı ve kullanışlıydı. Keçe ve kilimler olmasa konar göçerlerin yaşamları ne kadar güçleşirdi!



## Orhun Yazıtları

Göktürkler döneminde yazılan Orhun Yazıtları Bilge Kağan, Kültigin ve vezir Tonyukuk için dikilen üç yazıttan oluşmaktadır. Bu kişilerin yaptıklarının, devletin kuruluşunun, halkın devlete, devletin halka karşı görevlerinin anlatıldığı yazıtlardır.

Bilge Kağan Yazıtı: Türk milleti, tokluğun kıymetini bilmezsin. Açlık tokluk düşünmezsin. Bir doysan açlığı düşünmezsin. Öyle olduğun için beslenmiş Kağanın sözünü dinlemeden her yere gittin. Hep oralarda mahvoldum, yok edildin. Tanrı buyurduğu için, kendim devletli olduğum için Kağan olarak tahta çıktım. Kağan olup aç, fakir milleti hep bir araya getirdim. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çoğalttım.

Göktürk alfabesi 38 karakterden oluşan bir alfabadir. Sağdan sola yazılır ve boşluk yerine “.” konur. Orhun yazıtları ise Göktürk alfabesi ile yazılmıştır ve Türklerin bilinen ilk yazılı belgesidir. Günümüz Türkçe kelimeler ile benzerlik gösteren kelimeleri vardır. Ev=Eb, Fısıltı=Pısıltı gibi.

Yazığı	Okunuşu	Yazığı	Okunuşu	Yazığı	Okunuşu
<b>Umsuzlar</b>					
𐰀	ob	𐰁	eb	𐰂	as
𐰃	af	𐰄	ed	𐰅	am
𐰆	ag	𐰇	eg	𐰈	ap
𐰉	ok	𐰊	ek	𐰋	ap
𐰌	ai	𐰍	ei	𐰎	az
𐰏	an	𐰐	en	𐰑	ant
𐰒	ar	𐰓	er	𐰔	erq
𐰕	as	𐰖	es	𐰗	arç
𐰘	at	𐰙	et	𐰚	erq
𐰛	eg	𐰜	ey	𐰝	alt
𐰞	ig	𐰟	ik		
𐰠	ok	𐰡	ök		
<b>Okuzlar</b>					
𐰣	ay	𐰤	ü		
𐰥	ob	𐰦	öü		

## Türk-Çin İlişkileri

Çinliler ve Türkler arasında her zaman mücadeleler yaşanmıştır.

Üstün olan taraf diğerini hakimiyeti altına almıştır.

Bazen Türkler Çinlilere askeri destek sağlamıştır.

Bazı dönemlerde de iyi ilişkilerin devam etmesi için diplomatik evlilikler yapılmıştır.

Ben Çin'in tek kadın İmparatoriçesi Wu Zetian. Göktürk hakanı Kapgan Kağan'ın kızı ile benim dönemimdeki veliaht prensin oğlu diplomatik evlilik yapmıştır.



Ben Çin prensesi Taihe. Çin'den Uygur ülkesine kağanla evlenmek için geldim.

Hun ülkesine gelin gelen Çin prensesinin yazdığı şiir:

*Ardımda bırakarak güzel ülkem Çin'i,*

*Göçebelerin kampına götürüldüm.*

*Üzerimde kaba keçe ve kürkten giysileri,*

*Boğazımdan zorla geçer ekşi koyun etleri.*

*Çin'den ne de farklı bu göçebe ülkesinin iklimi ve adetleri*

## Hatun



Kurultaydan çıkan kanunlarda "Kağan ve Hatun buyuruyor ki" ifadesi bulunmak zorundaydı.

**Bunu Biliyor Musunuz?:** Türk devletlerinde hükümdarlık, babadan oğula ya da babanın erkek kardeşine geçmektedir. Kadınların hükümdar olabilmeleri yasada yoktur; ancak hükümdar olamayacaklarına dair bir ifade de bulunmadığı için gerektiğinde kadınlar da hükümdar ve bey olarak atanmışlardır.

## Türklerin Benimsediği Dinler



Genel olarak Türklerin dini inancı Gök Tanrı'ya dayansa da farklı Türk boylarında çeşitli dinler benimsenmiştir. Bunlar, Budizm, Maniheizm, Taoizm, Şamanlık, Hristiyanlık gibi dinlerdir. Göktürkler döneminde Budizm; Uygurlar döneminde Maniheizm ön plana çıkmıştır.



Uygurlar, Budizm dinini benimsediklerinde bu dine ait dini terimleri Türkçeye çevirmişlerdir.

Bir Uygur hatunu, Budizm dini metinlerini ülkesine getirmek için uzun bir yolculuğa çıkmış ve bu metinleri ülkesine getirmeyi başarmıştır.

### Dede Korkut

Ben Oğuz boyunun önemli kişilerinde Korkut Ata. Oğuz boyu her konuyu bana danışır ve benim sözümü dinler. Ben çocuklara isim koyarım ve kopuz çalar şarkı söylerim.

*"Kalkıp Han Bayındır yerinden doğrulmuş, bir yere ak otağ, bir yere kızıl otağ, bir yere kara otağı diktirmiş.*

*Oğulluğu ak otağa, kızlığı kızıl otağa, oğlu kızı olmayanı kara otağa kondurun.*

*Kimin oğlu, kimin kızı yoksa Tanrı Taala onu karalamış olup biz de hoş görmeyiz, demiş."*



### Uygur Kadını



"Kadınlar makyaj yapmağa, güzel giyinmeye başladılar. Alışkanlıklar değişti. Eskiden erkeği ile harbe giden kuvvetli Uygur kadını yumuşamağa başladı."

### Yuğ Töreni

Yuğ töreni cenaze törenidir ve biz Türkler için yuğ töreni çok önemlidir. Bu törende yapılması gereken bazı gelenekler vardır.

Ölen kişinin atlarının kuyruklarını keser ya da bağlarız. Kadınlarımız saçlarını keser, erkeklerimiz traş olmaz. Yüzümüze kesikler atarız. Kan ağlarız.



## Türklerde Kutlamalar

Türklerde **nevruz**, **düğün** gibi kutlamalar vardı. Bunun yanı sıra tanılara kurban sunulan kutlamalar da yapılırdı. Yılda bir kere yapılan ve **Gök Tanrı**'ya sunulan kurban törenini kağan yönetiminde ak şaman gerçekleştirirdi ve erkekler katılırdı. İnsanlara her türlü kötülüğü yapan **Yer tanrısı Erlik**'e sunulan kurban törenini ise kağan, hatun ya da bey yönetiminde kara şaman gerçekleştirirdi ve kadınlar, çocuklar katılırdı. Kara şaman genelde kadınlar olurdu.



## Bunları Biliyor Musunuz?

### Süregelen Gelenekler

- Ağacı bez parçaları bağlayıp dilekte bulundurmak.
- Bazı törenlerde insanların ateşten atılması.
- İyi şeyler dileyerek suya bir madde atmak.
- Baykuş konan evden ölü çıkacağına inanılması.
- Eşiğe basmanın ya da oturmaın uğursuzluk getireceğine inanılması.
- Çarşamba günü (Kara Çarşamba) yapılacak işlerin kötü sonuçlanacağına inanılması.
- Karabasan olarak isimlendirilen bir çeşit kabusun varlığı.
- Kara kedinin kötü ruh taşıyıcısı olduğuna inanılarak onun görünmesini uğursuzluk getireceği düşüncesi.
- Doğum yapmış kadınları "Albastı, Alkarısı" olarak isimlendirilen bir varlığın rahatsız edeceği manciyla loğusa kadının tek bırakılmaması.

### Süregelen Dilsel İfadeler

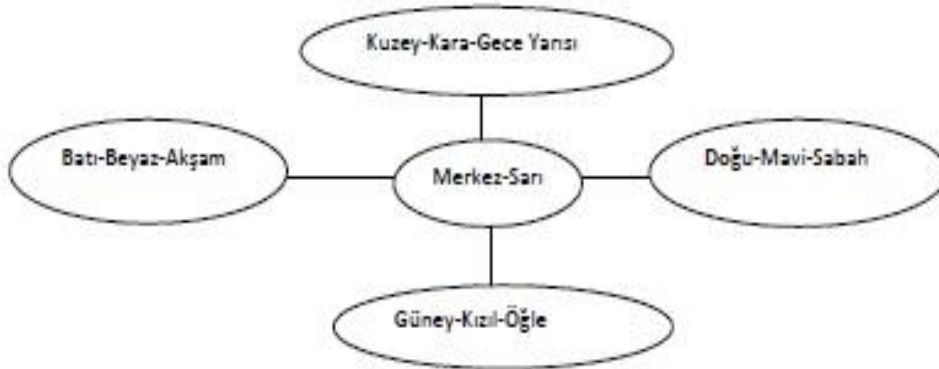
- "Kambersiz düğün olmaz" sözündeki Kamber'in eskiden şarkıcıların ve çalgıcıların koruyucu ruhu olduğuna inanılmaktaydı.
- "Uğurlar ola." sözündeki Uğur'un yolun ve yoleuların koruyucu ruhu olduğuna inanılmaktaydı.
- Ay'ın erkek olduğuna inanıp "Ay Dede" diye isimlendirmek.
- Bazı bölgelerde rüzgar esmesi için "Haydar, Haydar gel" denir. Bu eskiden Haydar'ın rüzgar oluşturan ruhu olduğu düşüncesinden gelmektedir.



Uygurlar için tarım çok önemliydi. "Tarım Havzası" adını verdikleri bir bölge vardı.

"Tarım" Uygur döneminde kadın unvanı olarak da kullanılmaktaydı. Bu unvana sahip olmak kişinin asil olduğunun bir göstergesiydi.

## Türk Kültüründe Yönler ve Simgeleri



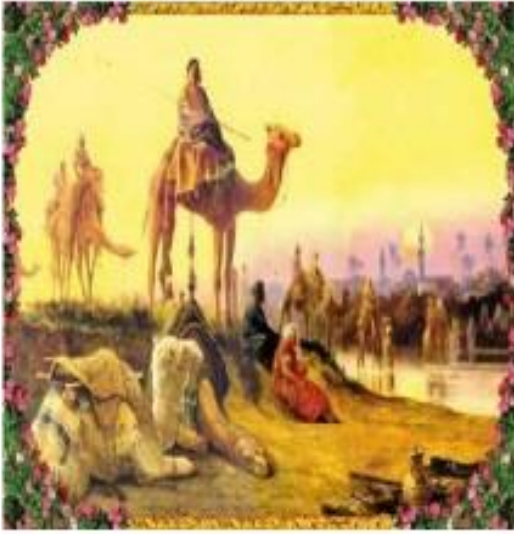
## Ek-20/B.K.-6

### Cahiliye Dönemi

Arap yarımadasında İslamiyet'ten önce geçen döneme verilen addır. Cahiliye Dönemi denmesinin nedeni köle pazarlarının olması, putlara tapmaları ve bazı ailelerin kız çocuklarını ölüme terk etmeleri ve buna benzer uygulamalardır.



### İslamiyet'in Ortaya Çıkması ve Yayılması



Hz. Muhammed 571 yılında Mekke'de dünyaya gelmiştir. 25 yaşında iken kervan ticareti yapan dönemin soylu kadınlardan olan Hz. Hatice ile evlenmiştir. 40 yaşında ilk vahiy gelmiştir ve kendisine ilk inanan eşi Hz. Hatice olmuştur. 622 yılında Mekkeli müşriklerin eziyetleri karşısında Müslüman toplulukla beraber Medine'ye hicret etmiştir.

Bundan sonra Mekkeli müşrikler ve Medineli Müslümanlar arasında savaşlar ve antlaşmalar olmuştur. Bunlar; Bedir Savaşı, Uhud Savaşı, Hendek Savaşı, Hudeybiye Antlaşması ve Mekke'nin fethidir.

632 yılında vefat eden Hz. Muhammed'den sonra Hz. Ebubekir ilk halife olmuştur ve "Dört Halife Dönemi" başlamıştır. Sırasıyla Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali halife olmuştur.

### Deve Savaşı

İki Müslüman topluluk arasında geçen bu savaşın taraflarından biri Hz. Ayşe iken diğer tarafı Hz. Ali idi. İki Müslüman topluluk arasında çıkan fikir ayrılığı ilk defa bir savaşa dönüşmüştü.

Hz. Ayşe'nin devesinin etrafında savaş olduğu için adı "Deve Savaşı" olarak tarihe geçmiştir.

Hz. Ayşe hadislerin ana aktarıcısıdır ve "inananların annesi" olarak kabul edilir.



## Emeviler



“Dört Halife Dönemi”nin sona ermesiyle kurulmuştur ve kurucusu Muaviye’dir. Emevi Devleti ile birlikte halifelik babadan oğula geçmeye başlamıştır. Arapların üstün olduğunu düşünmüşlerdir ve ayrımcılık yapmışlardır. “Harem” denen kurum bu dönemde ortaya çıktı. İspanya’yı fethettiler.

## Abbasiiler

Emevi Devleti’nin yıkılmasıyla kurulan Abbasi Devleti, Emeviler’in aksine diğer milletlere karşı daha eşitlikçi bir siyaset izlediler. Bilim ve sanata önem verdiler. Çinilere karşı yaptıkları Talas Savaşı’nda Türk boyundan Karluklar’ın yardımını almışlardır.

Türkler’i önemli görevlere getirmişlerdir ve “Avasım” adı verilen Bizans sınırındaki şehirlere yerleştirmişlerdir. Böylece Türkler



İslamiyet’i kabul etmeye başlamışlardır.



İslamiyet ve Türkler’in inançları arasında olan benzerlikler Türkler’in İslamiyet’i benimsemesini kolaylaştırmıştır. Türkler İslamiyet’i benimseyince bu dine ait eserler ortaya koymaya başlamışlardır. Semerkant Medresesi bunlardan biridir. Camiler, sanat eserleri, medreseler sayılabilir.

## Karahanlılar



Karahanlı hükümdarı Satuk Buğra Han'ın İslamiyet'i benimsemesi ile Karahanlılar Orta Asya'da İslamiyet'i benimseyen ilk Türk devleti olmuştur.

Karahanlılar döneminde önemli yazarlar vardır. Bunlar, Kaşgarlı Mahmud ve Yusuf Has Hacip'tir.



Kaşgarlı Mahmud-Divan-ı Lügatit Türk yazarı



Yusuf Has Hacib-Kutadgu Bilig yazarı

## Gazneliler

Gazneli hükümdarı Mahmut dönemi, Gazneli Devleti'nin en parlak dönemidir. "Sultan" unvanını kullanmıştır. Afganistan da İslamiyet'in yayılmasını sağlamıştır. Bilim ve sanata önem vermiştir. Sanatçılara ve bilim adamlarına değer vermiştir. Selçuklular ile yaptığı Dandanakan Savaşı'nda yenilmiştir ve devlet zayıflama sürecine girmiştir.



## Büyük Selçuklu Devleti



Büyük Selçuklu Devleti'nin kurucusu Selçuk Bey'in torunu olan Tuğrul Bey Gazneli Devleti ile yaptığı Dandanakan Savaşı'nı kazanmıştır. Kardeşi Çağrı Bey'i Anadolu'ya akınlar düzenlemesi için görevlendirmiştir.

Kardeşi İbrahim Yinal tahta geçmek için Tuğrul Bey'i hapsedmiştir.

Tuğrul Bey'in eşi olan Altuncan Hatun bu durum karşısında sessiz kalmadı. Bazı devlet adamlarının Altuncan'ın oğlu Enuşirvan'ı tahta geçirmek istemesine rağmen onlara karşı çıkmış ve oğlunu hapse attırmıştır. Kendisini destekleyenlerle birlikte Tuğrul Bey'i kurtarmaya gitmiştir ve başarılı olmuştur.



Selçuklu hükümdarı Alp Arslan Anadolu'ya akınlara devam etmiştir. Bizans ile yaptığı Malazgirt Savaşı'nı kazanmıştır ve Anadolu'nun kapıları Türklere açıldı. Nizamülmülk'ü vezirliğe getirdi.

Alp Arslan'ın oğlu olan Melikşah Karahanlılar'ı devletine bağlamıştır. Rasathane (gözlem evi) yaptırmıştır ve buradaki gözlemler sonucunda Celali takvimi oluşturulmuştur. Medrese yapımına destek vermiştir ve Nizamiye Medreseleri yapılmıştır. Nizamülmülk vezirliğe devam etmiştir ve Siyasetname isimli eseri yazmıştır.



Melikşah Karahanlı soyundan olan Terken Hatun ile evlenmiştir. 12.000 kişilik özel süvari birliği, sarayı, veziri vardı. Kızı Mahmelek Hatun'u ile halife Muktedi ile evlendirmiştir. Veziri Tacülmülk, Melikşah'ın veziri olmuştur.



## Anadolu Bacıları



Bacıyan-ı Rum olarak isimlendirilen Anadolu Bacıları kadınları bir çatı altında toplamıştır. Beş temel görevi vardır. Bunlar; örgücülük ve dokumacılık, misafir ağırlama, askeri faaliyetler, sanat ve meslek sahibi olma, dini ve tasavvufi faaliyetlerdir.

## Görseller



Raziye Sultan

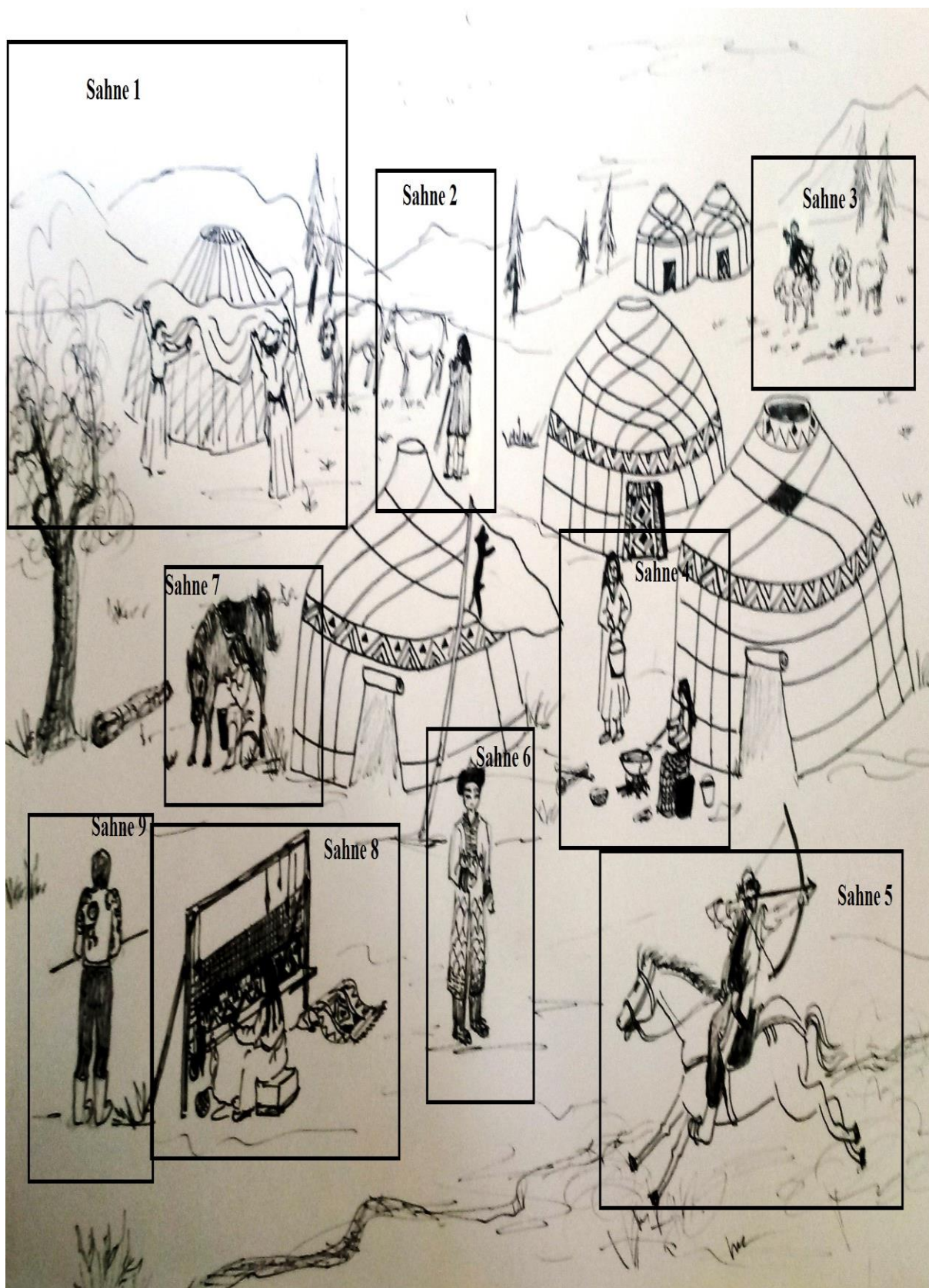


Anadolu Bacıları

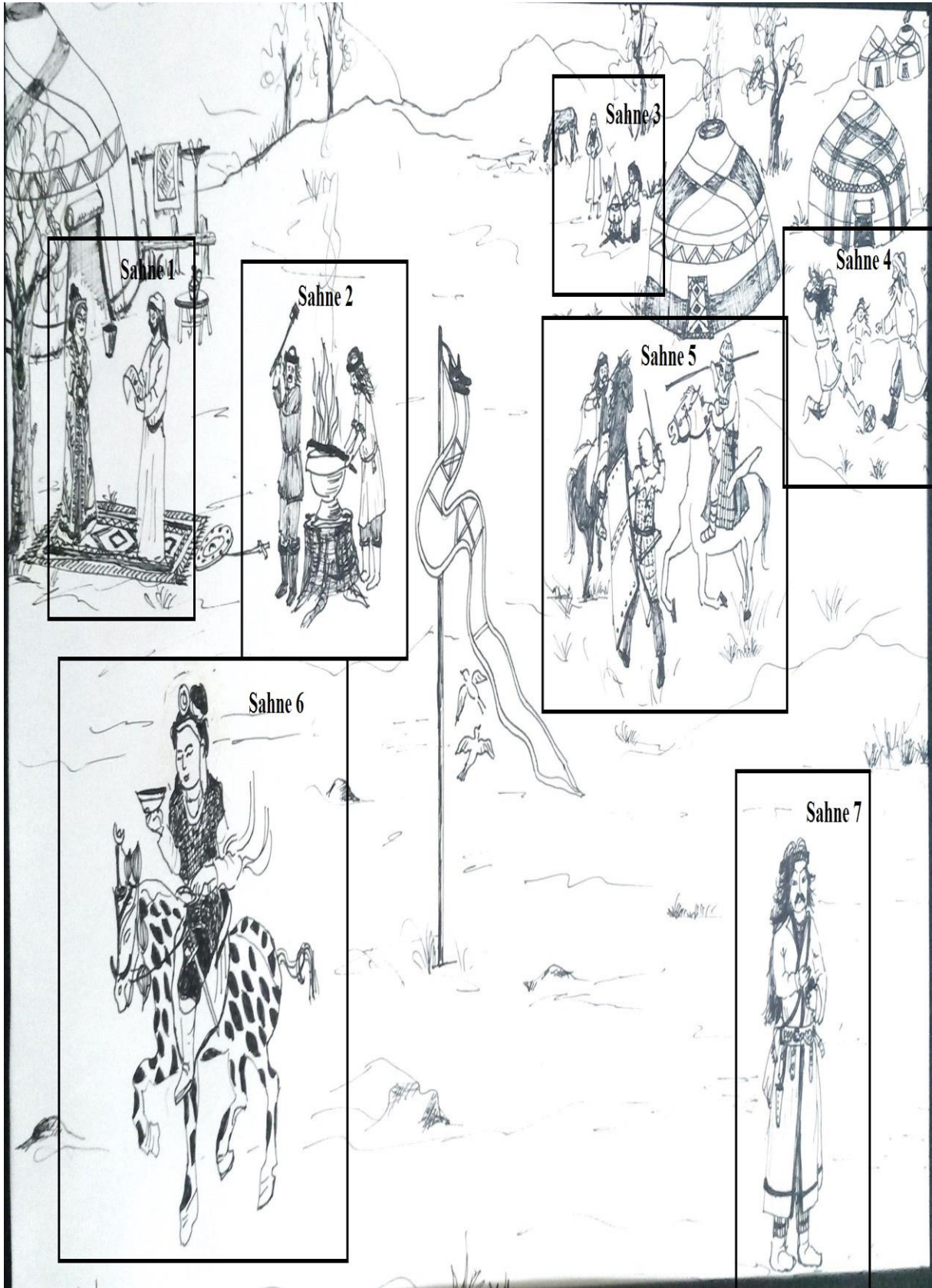


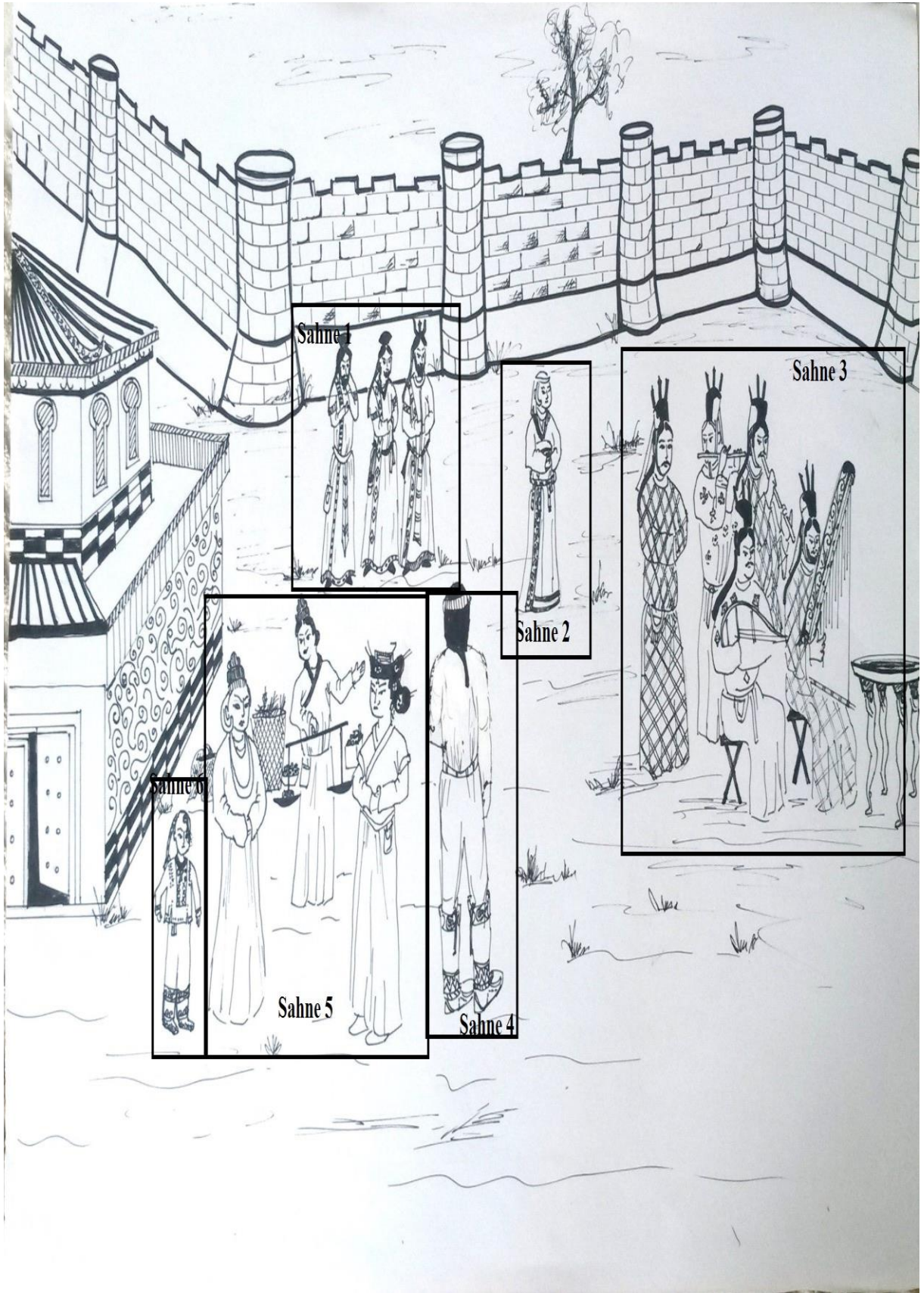
Gevher Nesibe Hatun

Ek-21/İllüstraston 1



Ek-22/İllüstrasyon 2





Ek-24/İllüstrasyon 4



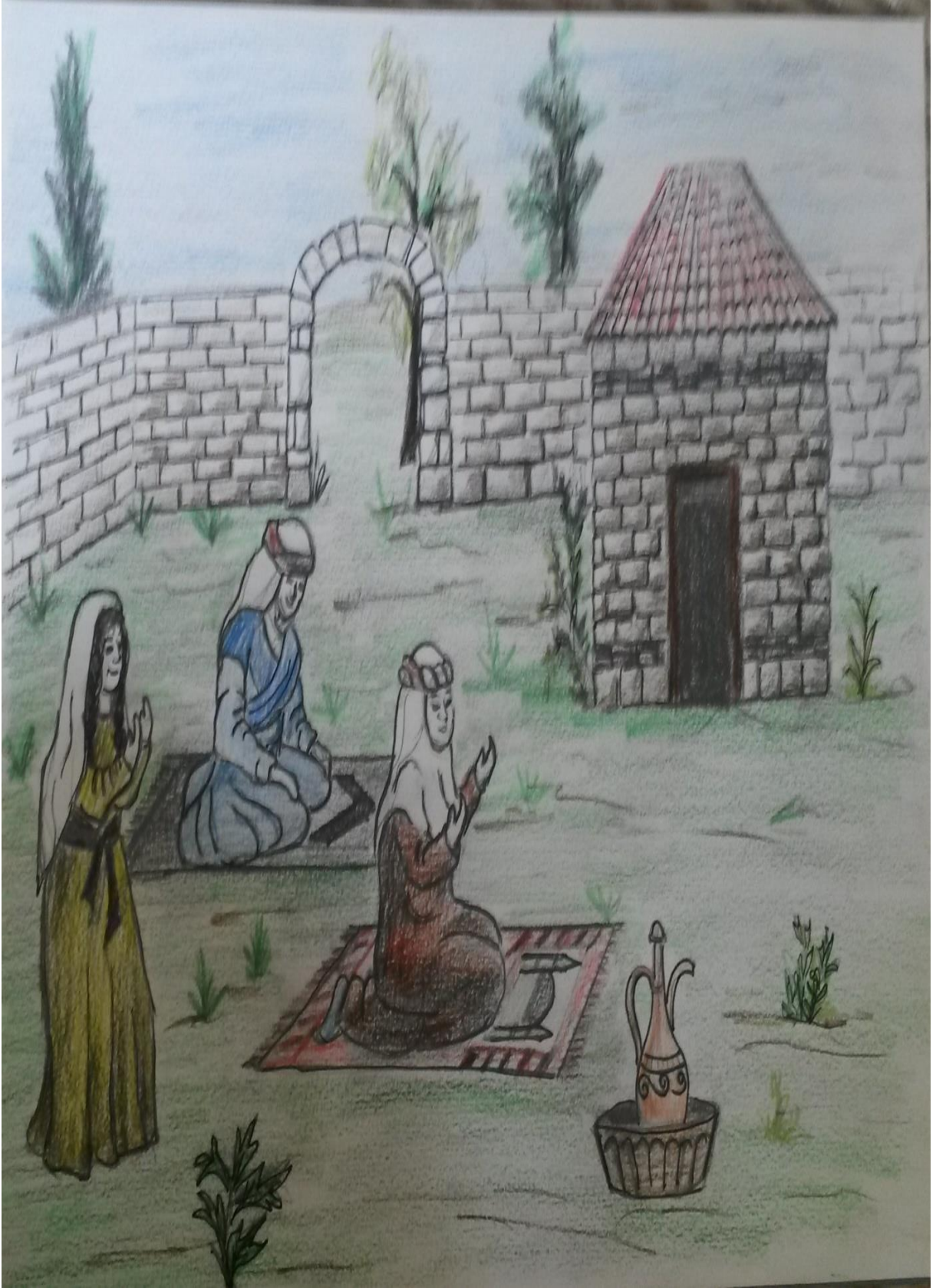
Ek-25/İllüstrasyon 5



Ek-26/İllüstrasyon 6

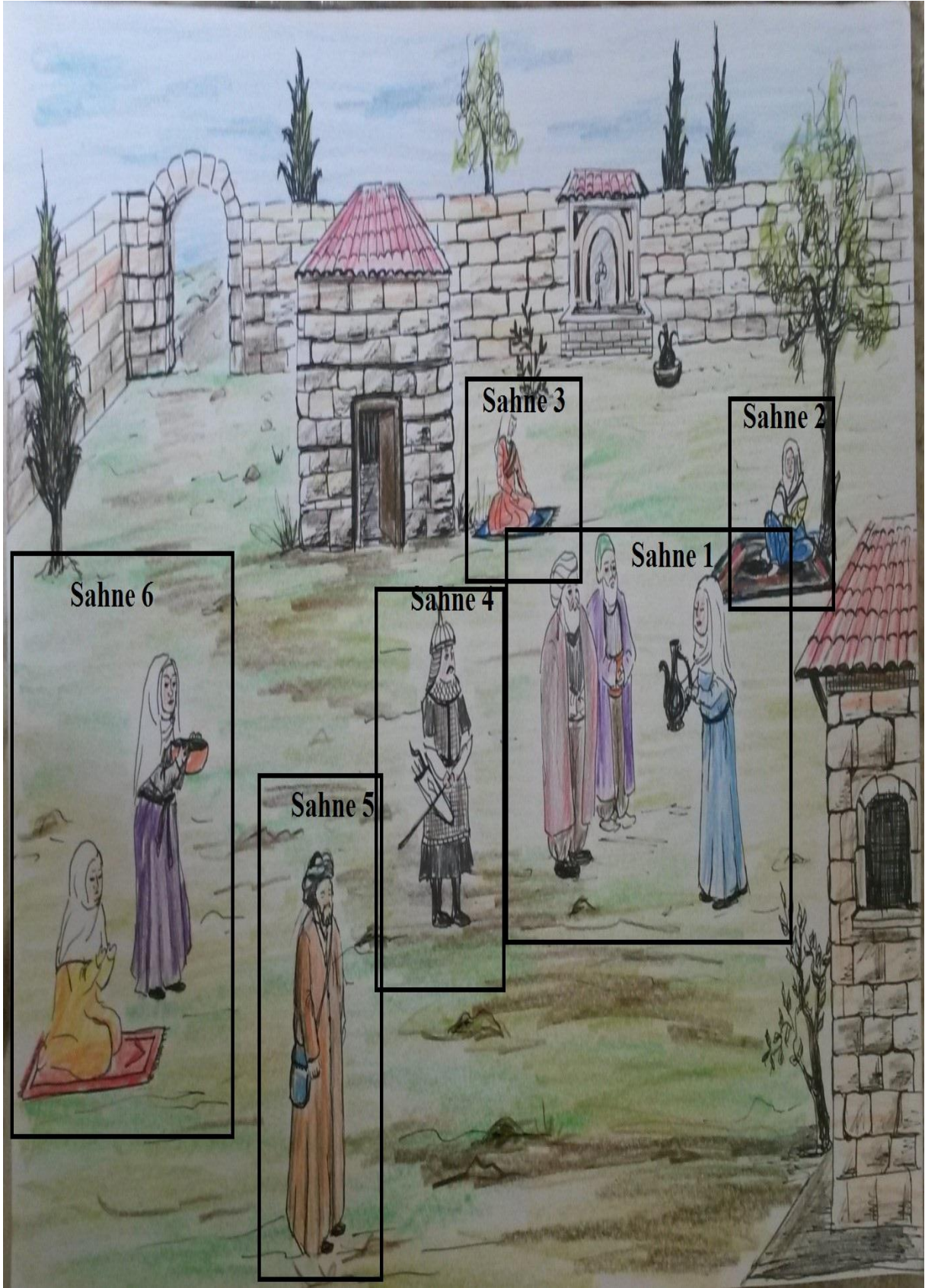


Ek-27/İllüstrasyon 7





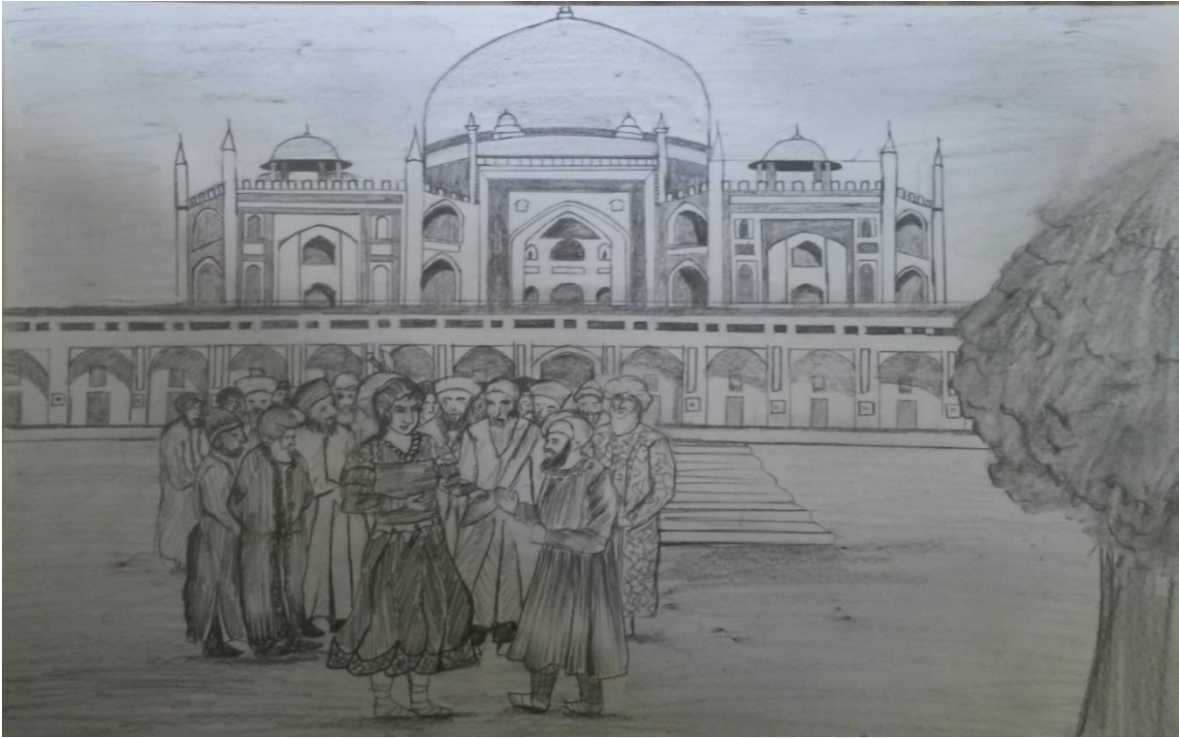
Ek-28/İllüstrasyon 8



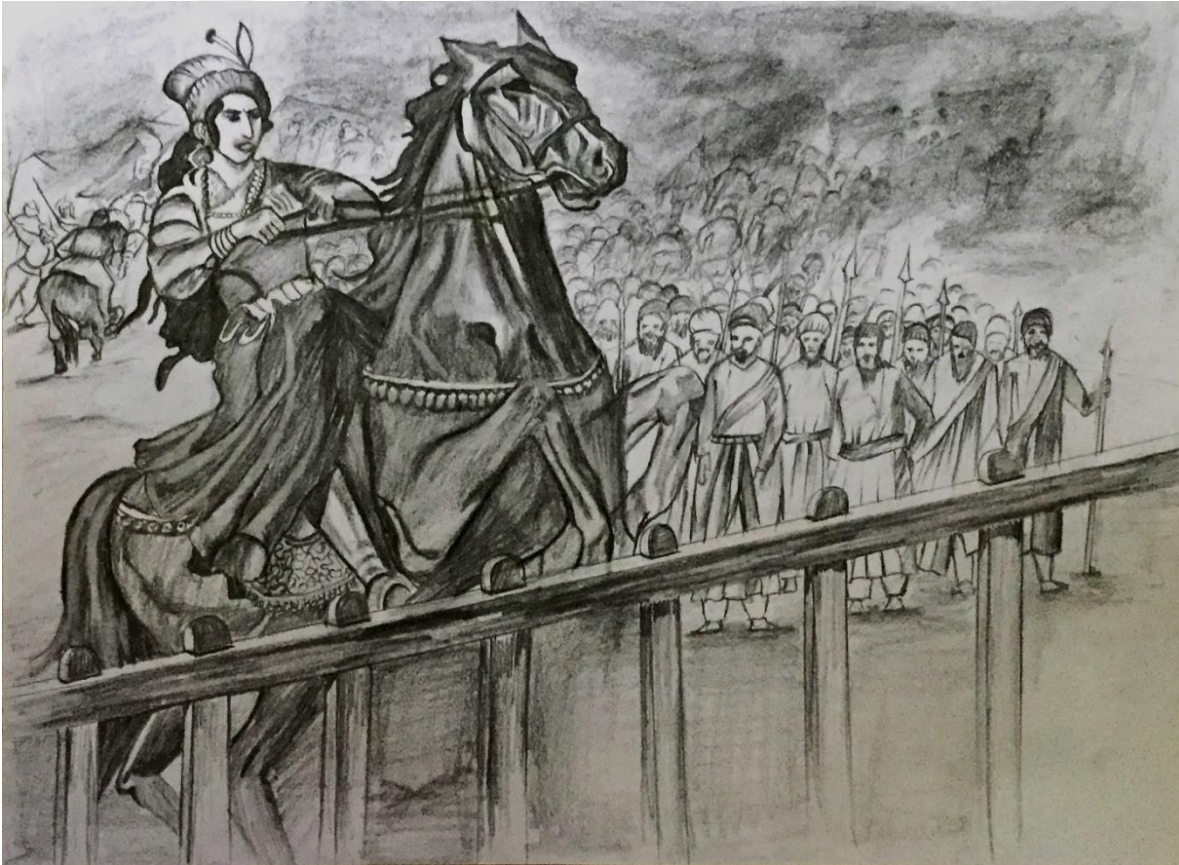
Ek-29/İllüstrasyon 9



**Ek-30/İllüstrasyon 10**



**Ek-31/İllüstrasyon 11**





*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*